



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

FLÜT ÖĞRETİMİNDE BİRLİKTE ÇALMA ÖĞRENME BİÇİMİNİN
PERFORMANS KAYGISI VE MOTİVASYON DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Kübra Dilek TANKIZ

MALATYA-2016

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

FLÜT ÖĞRETİMİNDE BİRLİKTE ÇALMA ÖĞRENME BİÇİMİNİN
PERFORMANS KAYGISI VE MOTİVASYON DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Kübra Dilek TANKIZ

Danışman: Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

MALATYA-2016

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı


Kübra Dilek TANKIZ tarafından hazırlanan “FLÜT ÖĞRETİMİNDE BİRLİKTE ÇALMA ÖĞRENME BİÇİMİNİN PERFORMANS KAYGISI VE MOTİVASYON DÜZEYİNE ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, 23.12.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Başkan: Prof. Cemal YURGA



Üye: Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU



Üye: Prof. Dr. Feridun MERTER



Üye: Doç. Dr. Ersan ÇİFTÇİ



Üye: Doç. Dr. Ilgım KILIÇ



O N A Y

...../...../20...

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Hasan Arapgirlioğlu'nun danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Flüt Öğretiminde Birlikte Çalma Öğrenme Biçiminin Performans Kaygısı ve Motivasyon Düzeyine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırını düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Kübra Dilek Tankız

ÖNSÖZ

Öncelikle, lisansüstü öğrenimim boyunca her aşamada güveni ve desteğiyle yanımda olan, bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendirerek yoluma ışık tutan, kendisiyle çalışmaktan onur ve gurur duyduğum değerli tez danışmanım *Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'na*,

Eğitim bilimleri alanındaki engin bilgisi ve tecrübesiyle, üst düzey analitik düşünme ve problem çözme becerileriyle, araştırma sürecimin her aşamasında çözüm odaklı ve ufuk açıcı fikirler ve öneriler sunarak, araştırmamın bilimsel temeller ışığında gelişmesine ve şekillenmesine önemli katkı sağlayan değerli hocam *Prof. Dr. Feridun MERTER'e*,

Lisans ve lisansüstü öğrenimim boyunca üzerimde çok büyük emeği ve desteği bulunan, akademik hayata atılmamda beni yönlendiren, bu yolda ilerlememi ve kendimi geliştirmemi sağlayacak fırsatlar sunarak yolumu açan, akademik ilerleyişimde gösterdiğim çabayı destekleyerek bana güç veren değerli hocam *Prof. Cemal YURGA'ya*,

Bilimsel araştırma yöntemleri konusundaki bilgisi ve tecrübesiyle yardıma ihtiyaç duyduğum noktalarda yönlendirme ve önerilerde bulunarak desteklerini esirgemeyen *Yrd. Doç. Dr. Onur ZAHAL'a*,

Değerli önerileriyle çalışmama katkıda bulunan *Doç. Dr. Ilgım KILIÇ'a ve Doç. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'ye*; değerli görüşleri ve önemli katkıları için *Yrd. Doç. Dr. Begüm YALÇINKAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK'e, Yrd. Doç. Dr. Gözde YÜKSEL'e ve Arş. Grv. Uğur ÖZHAN'a*; yardımları ve desteğiyle yanımda olan değerli arkadaşlarım *Arş. Grv. Fırat ALTUN'a, Öğr. Grv. Şefika TOPALAK'a ve Yrd. Doç. Dr. Ali AYHAN'a*; çalışmamın İngilizce özetini hazırlayan *Arş. Grv. Kerim Baki KALAN'a*,

Son olarak; hayatım boyunca en büyük destekçim olan, varlıklarından güç aldığım, güvenlerini ve sevgilerini her daim hissettiğim, hayatımı kolaylaştıran, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

FLÜT ÖĞRETİMİNDE BİRLİKTE ÇALMA ÖĞRENME BİÇİMİNİN PERFORMANS KAYGISI VE MOTİVASYON DÜZEYİNE ETKİSİ

TANKIZ, Kübra Dilek
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU
Aralık-2016, XVI+273 sayfa

Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin öğrencilerin müzik performans kaygısı ve motivasyon düzeylerine etkilerinin tespit edilmesi amacı ile karma yöntemin temel alındığı bu çalışmada, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma, nicel boyut açısından tek gruplu öntest-sontest model; nitel boyut bakımından ise durum çalışması desenlerinin özelliklerini bir arada barındırmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 1. 2. ve 4. sınıf flüt öğrencileri (N=14) oluşturmaktadır. 10 haftalık deneysel işlem sürecinde öğrencilere, araştırmacı tarafından oluşturulan birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı flüt öğretim programı uygulanmış; deneysel işlem sürecinde çalışılan eserler, her hafta farklı izleyici kitlelerinden oluşan ortamlarda süreç boyunca sergilenmiştir. Birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminin öncesinde, ortasında ve sonrasında öğrencilerin performans kaygısı ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Müzik Performans Kaygısı Envanteri ve Bireysel Çalgı Dersi Güdülenme Ölçeği; araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesi amacı ile kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ile deneysel işlem sonrasında yapılan görüşmelerde ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci görüşme formu, araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 ve Nvivo 7 paket programlarına işlenmiş ve analiz işlemleri bu programlar aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, normal dağılım göstermediğinden dolayı nicel verilerin

analiz işlemlerinde parametrik olmayan istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. İlişkisel analizlerin yapılması amacıyla ilişkili ölçümler için kullanılan Wilcoxon “İşaretili Sıralar Testi” uygulanmış, etki büyüklükleri hesaplanmış (r); puanlarının çizgi dağılım grafikleri oluşturulmuş ve bu grafikler üzerinden de karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırmada, nicel verilerin analizi sonucunda, birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen flüt öğretimi ile öğrencilerin; müzik performans kaygısı ve bireysel çalgıları olan flüte yönelik motivasyon düzeylerinde yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu, müzik performans kaygılarının azaldığı, bireysel çalgılarına yönelik motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda ise flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinin; gerçekleştirilen öğretim sürecinde düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde müzik performans kaygılarının azaldığı, özgüvenlerinin ve öz-yeterlik inançlarının arttığı, sosyal becerilerinin, çalgılarına ilişkin teknik ve müzikal becerilerinin geliştiği, izleyicilerin takdir ve beğenisini kazanma güdüsünün yanında izleyicilerden gelen olumlu geribildirimler ile motivasyonlarının arttığı, deneysel işlem sürecinde icra ettikleri eserlerin kendilerinde ilgi ve çalışma isteği uyandırdığı, öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışlarının motivasyonlarını arttırarak performans kaygılarını azalttığı yönünde olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Birlikte Çalma, Kaygı, Müzik Performans Kaygısı, Motivasyon, Flüt Öğretimi

ABSTRACT

EFFECTS OF TRAINING BASED ON “COLLECTIVE PLAYING” ON STUDENTS’ LEVELS OF PERFORMANCE ANXIETY AND MOTIVATION IN FLUTE EDUCATION

by

TANKIZ, Kübra Dilek
Doctorate, Inonu University Education Sciences Institute
Fine Arts Education
Music Education Department

Advisor: Hasan ARAPGİRLİOĞLU, Ph.D., Professor
December-2016, XVI+273 Pages

In this study, which was based on mixed method research model, sequential explanatory design was used with the intention of exploring the effects of training based on “collective playing” on students’ levels of performance anxiety and motivation. To this aim, it embodied pre-test, post-test single group and case study designs to obtain quantitative and qualitative data respectively.

The study group consisted of 1st, 2nd and 4th year flute students (N=14) who were continuing their education during the spring term of 2014-2015 educational year at Inonu University, Faculty of Education, Department of Music Education. During the ten week experiment, students were subjected to a flute education programme based on “collective playing” and they presented the pieces they learned before different audiences. In obtaining the necessary qualitative data to detect the students’ levels of performance anxiety and motivation “Inventory of musical performance anxiety” and a “motivation scale for instrument education” were used. To obtain the qualitative data, an interview form which was based on semi-structured interview technique was also applied. SPSS 17.0 and Nvivo software packs were used to analyze the data obtained. Due to lack of normal distribution, non-parametric analysis techniques were used. To perform the relational analysis, Wilcoxon “Signed Ranks Test” was applied, effect sizes were calculated, scatter diagrams of scores were generated and using them, comparisons were made. Qualitative data were analysed using content analysis technique.

Results of the qualitative data analysis showed that, with flute education based on collective playing, there has been a highly positive and significant difference between students' levels of performance anxiety and motivation; in other words a significant decrease in their levels of anxiety and an increase in their levels of motivation was detected. For the participants who were trained by playing collectively, analysis of qualitative data showed that, their anxiety levels were decreased during stage performances and concerts and they started feeling more self-confident and self-efficient, their social, technical and musical skills were developed and lastly, with the positive feedback from the audience, their motivation and desire to receive appreciation and recognition also increased. Participants also claimed that, pieces they learned during the experimental period made them feel more interested in and passionate about practicing their instruments and their teachers' positive attitudes and behaviours made them feel far more motivated and far less anxious.

Keywords: Collective Playing, Anxiety, Performance Anxiety in Music, Motivation, Flute Education.

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler ve Hipotezler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	8
2.1.1. Birlikte Çalma	8
2.1.1.1. Birlikte Çalma Etkinliklerinde İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi	10
2.1.1.2. Birlikte Çalmada Psikolojik ve Sosyolojik Kaynaklar	11
2.1.1.2.1. Müzik Yapmanın Dili	11
2.1.1.2.2. Müzik Yapma (Müzikal Koordinasyon).....	11
2.1.1.2.3. Zamanlama ve İzleme	11
2.1.1.2.4. Uyarı Cevap Mekanizması.....	12

2.1.1.2.5. Müzikal Koordinasyonun Modellenmesi.....	12
2.1.1.2.6. Sosyal İlişkilenme.....	13
2.1.1.2.7. Kontrol (Liderlik).....	13
2.1.1.2.8. Uzlaşmacılık/Uyumluluk	14
2.1.1.2.9. Grup Süreçleri/ Grup Dinamikleri	14
2.1.1.3. Birlikte Çalmada Dikkat Edilmesi Gereken Öğeler	15
2.1.1.3.1. Ritim	15
2.1.1.3.2. Eşleştirme.....	15
2.1.1.3.3. Grup olabilme	15
2.1.1.3.4. Artikülasyonlar	16
2.1.1.3.5. Müzikal Dinamikler.....	16
2.1.1.3.6. Stil.....	16
2.1.1.3.7. Denge (Balans).....	17
2.1.1.3.8. Sözsüz İletişim (Sinyal)	17
2.1.1.3.9. Deşifre Becerisi.....	18
2.1.1.4. Birlikte Çalmanın Faydaları	18
2.1.1.5. Flüt Topluluğunun Amaçları ve Avantajları	19
2.1.1.5.1. Ensemble Yetenekleri	19
2.1.1.5.2. Kendini İfade Edecek Yeni Bir Performans Alanı	19
2.1.1.5.3. Bireysel Flüt Performansını Geliştirme ve Çalgıyı Daha Fazla Tanıma.....	19
2.1.1.5.4. Stil/Dönem Yorumu ve Repertuar Gelişimi	20
2.1.1.5.5. Deşifre Becerisinin Gelişimi.....	20
2.1.1.5.6. Öğretme Tekniklerinin Gelişimi	20
2.1.1.5.7. İstihdam Sağlama.....	20
2.1.1.5.8. Toplumsal İlişki	20
2.1.1.5.9. Müzik Teorisinin Gelişimi.....	21
2.1.1.5.10. Şef/Yönetimsel Becerilerin Gelişimi	21
2.1.1.5.11. Grup Üyeleri Arasında Sağlıklı Davranışların Gelişimi.....	21
2.1.2. Birlikte Öğrenme Tekniği	21
2.1.3. Bireysel Çalgı (Flüt) ve Öğretimi Dersi	25
2.1.3.1. Flüt Öğretiminde Birlikte Deşifre Çalmada Dikkat Edilmesi Gereken Kriterler ve Uyulması Gereken Kurallar	25

2.1.4. Kaygı (Anksiyete)	27
2.1.5. Performans.....	28
2.1.5.1. Müziksel Performans	28
2.1.5.1.1. İcra Temsili ve Performans Planlama	28
2.1.6. Müzik Performans Kaygısı.....	29
2.1.6.1. Semptomlar.....	33
2.1.6.2. Reaktif, Adaptif ve Maladaptif Anksiyete.....	33
2.1.6.3. Performansta Bireysel Faktörler	34
2.1.6.4. Performansta Durumsal Faktörler	35
2.1.6.5 Değerlendirilme Korkusu ve Mükemmeliyetçilik	36
2.1.6.6. Optimal Uyarılma	36
2.1.6.7. Performans Anksiyete Etkileri.....	37
2.1.6.7.1 Performans Öncesi Etkiler	37
2.1.6.7.2. Performans Sırası Etkiler	38
2.1.6.7.3. Performans Sonrası Etkiler	39
2.1.6.8. Performans Kaygısı İle Başa Çıkma Yolları	40
2.1.6.8.1. Davranışsal-Bilişsel Terapiler.....	40
2.1.6.8.2. Farmakolojik Çözümler	40
2.1.6.8.3. Alternatif Çözümler	40
2.1.7. Güdüleme (Motivasyon).....	41
2.1.7.1. İçsel Motivasyon.....	43
2.1.7.2. Dışsal Motivasyon	43
2.1.7.3. Motivasyon Çalışmalarını Etkileyen Teoriler	43
2.1.7.3.1 İtki Teorisi.....	43
2.1.7.3.2 Koşullanma Teorisi.....	44
2.1.7.3.3 Bilişsel Tutarlılık Teorisi	44
2.1.7.3.4. Hümanistik Teoriler	45
2.1.7.4. Öğrenme Motivasyonu ve Etkileyen Faktörler	45
2.1.7.4.1. Sınıf Yapısı	45
2.1.7.4.2. Öğretmen Özellikleri	45
2.1.7.4.3. Öğretim Süreci ile İlgili Değişkenler	46
2.1.7.5. Müziksel Motivasyon	46
2.1.7.5.1. Müzikte İçsel Motivasyon.....	46

2.1.7.5.2. Müzikte Dışsal Motivasyon	47
2.1.7.5.3. Öz-Yeterlilik	50
2.1.7.5.4. Başarı ve Başarısızlığı Açıklama	51
2.1.7.5.5. Beklenti-Değer Teorisi.....	51
2.1.7.5.6. Zorlukları ve Hedefleri Yönetmek.....	52
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
2.2.1. Birlikte Çalma ile İlgili Araştırmalar	54
2.2.2. Kaygı ile İlgili Araştırmalar	58
2.2.3. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	69
2.2.4. Birlikte Çalma ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	74
BÖLÜM III.....	85
YÖNTEM	85
3.1. Araştırma Modeli	85
3.2. Çalışma Grubu	90
3.3. Verileri Toplama Teknikleri	90
3.4. Veri Toplama Araçları	91
3.4.1. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)	91
3.4.2. Bireysel Çalgı Güdülenme Ölçeği (BÇGÖ).....	91
3.4.3. Öğrenci Görüşme Formu.....	92
3.5. Deneysel İşlem.....	94
3.6. Verilerin Analizi.....	98
3.7. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları.....	100
BÖLÜM IV	101
BULGULAR VE YORUM.....	101
4.1. Deney Grubunun K-MPKE, BÇGÖ ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular	101
4.1.1. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular	101
4.1.2. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....	103
4.2. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına Yönelik Bulgular.....	104
4.3. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına Yönelik Bulgular.....	110

4.4. Flüt Öğretiminde Birlikte Çalma Öğrenme Biçiminin Müzik Performans Kaygısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	114
4.5. Flüt Öğretiminde Birlikte Çalma Öğrenme Biçiminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	133
BÖLÜM V	171
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	171
5.1. K-MPKE, BÇGÖ ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Sonuçlar	171
5.1.1. K-MPKE Puanlarının Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Sonuçlar.....	171
5.1.2. BÇGÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Sonuçlar	174
5.2. K-MPKE Puanlarına Yönelik Hipotezlere İlişkin Sonuçlar	175
5.3. BÇGÖ Puanlarına Yönelik Hipotezlere İlişkin Sonuçlar.....	177
5.4. Flüt Öğretiminde BÇÖB'nin MPK Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	179
5.5. Flüt Öğretiminde BÇÖB'nin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	183
5.6. Öneriler	188
KAYNAKÇA	193
EKLER	209
EK-1 MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ	210
EK-2 BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ.....	213
EK-3 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI.....	216
EK-4 BİRLİKTE ÇALMA ÖĞRENME BİÇİMİNE DAYALI BİREYSEL ÇALGI (FLÜT) DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	218
EK-5 DENEYSEL İŞLEM SÜRECİNDE İCRA EDİLEN ESERLER	230
EK-6 FLÜT TOPLULUĞU KONSER PROGRAMI	247
EK-7 ÖĞRENCİ ARAŞTIRMA ÖDEVLERİ	250
EK-8 FLÜT TOPLULUĞUNUN ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR ..	270

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Performans Sırası Etkiler .	39
Tablo 2. Tek Grup Öntest-Sontest Desen	88
Tablo 3. Deneş Grubunun K-MPKE Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	101
Tablo 4. Deneş Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanları.....	102
Tablo 5. Deneş Grubunun BÇGÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	103
Tablo 6. Deneş Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanları	104
Tablo 7. Deneş Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	105
Tablo 8. Deneş Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Aratest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	107
Tablo 9. Deneş Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına İlişkin Aratest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	109
Tablo 10. Deneş Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	110
Tablo 11. Deneş Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Aratest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	112
Tablo 12. Deneş Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına İlişkin Aratest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	113
Tablo 13. BÇÖB'nin MPK Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	116
Tablo 14. MPK Etkilerinde Değişime İlişkin Öğrenci Görüşleri	119
Tablo 15. MPK'yı Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	127
Tablo 16. BÇÖB'nin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri .	135
Tablo 17. İcra Edilen Eserlerin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	150
Tablo 18. Motivasyonu Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	154
Tablo 19. Öğretimde Farklı Yöntem ve Tekniklerin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	162

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. MPK'nın Kavramsal Çerçevesi	32
Şekil 2. İçsel Motivasyon Süreci	42
Şekil 3. Müzik Motivasyonunu Etkileyen Kişisel ve Çevresel Durumlar Arasındaki İlişkiler	53
Şekil 4. Karma Yöntem Araştırmasında İzlenebilecek Adımlar	86
Şekil 5. Açımlayıcı Sıralı Desen	87
Şekil 6. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamaların Şematik Yapısı	89
Şekil 7. BÇÖB'nin MPK Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Model.....	117
Şekil 8. MPK Etkilerinde Değişime İlişkin Model.....	120
Şekil 9. MPK'yı Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Model.....	127
Şekil 10. BÇÖB'nin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Model.	136
Şekil 11. İcra Edilen Eserlerin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Model.	151
Şekil 12. Motivasyonu Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Model.	155
Şekil 13. Öğretimde Farklı Yöntem ve Tekniklerin Kullanılmasına İlişkin Model.	162

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. K-MPKE Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	106
Grafik 2. K-MPKE Öntest-Aratest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	108
Grafik 3. K-MPKE Aratest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	109
Grafik 4. BÇGÖ Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	111
Grafik 5. BÇGÖ Öntest-Aratest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	113
Grafik 6. BÇGÖ Aratest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	114



KISALTMALAR LİSTESİ

BÇGÖ	: Bireysel Çalgı Güdülenme leği
BÇÖB	: Birlikte Çalma ğrenme Biçimi
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
K-MPKE	: Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MPK	: Müzik Performans Kaygısı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleğtirme Merkezi
YK	: Yükseköğretim Kurulu



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları ile tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Müzik eğitimi kapsamında; işitme eğitimi, çalgı eğitimi ve ses eğitiminin yanı sıra en az bunlar kadar önemli olan diğer bir unsur da “birlikte çalma” ya da “birlikte söyleme” biçiminde tanımlanabilecek “birlikte müzik yapma/ birlikte seslendirme” etkinlikleridir. Bu etkinlikler, müzik eğitimi almakta olan öğrenciyi, öğrenci grupları içinde aktive ederken bir yandan da bireysel yetilerinin gelişmesine ve toplumsal becerilerinin pekişmesine yardımcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki toplu çalma ve söyleme etkinliklerinin önemi daha da öne çıkmaktadır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğrencilerin, birlikte müzik yapmalarına ve mesleki süreçlerine yönelik birikim sağlamalarına olanak sağlayan başlıca dersler arasında; “Okul Çalgıları”, “Toplu Ses Eğitimi”, “Koro”, “Orkestra ve Yönetimi” dersleri gelmektedir. Tüm bu derslerin genel ve ortak amacı, grup olgusunun müzik eğitimine yansıtılması ile ilgili olarak müzik eğitimcisi adaylarının, bilgi ve birikim kazanmalarını sağlamaktır (Kıvrak, 2003: 59).

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen çalgı eğitimi sayesinde, öğrenciler; bir çalgı çalabilmenin verdiği haz ve özgüven sayesinde bireysel çalışmalarının yanı sıra orkestra/oda müziği eğitimi kapsamında birlikte çalma-seslendirme yoluyla müzikalitelelerini, birlikte çalma becerilerini geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerden, aldıkları müzik eğitimi sonucunda edindikleri bilgi birikimi sayesinde mesleki yaşamlarında da müzik sevgisini ve beğenisini yükselten bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Biber Öz, 2001:96). Bu derslerin kapsamında birlikte çalma/seslendirme eğitimi almış olan müzik öğretmeni aday; mesleki yaşantılarında farklı çalgı toplulukları oluşturarak lisans eğitimi sürecinde edinmiş olduğu bilgi ve becerileri bu vasıta ile uygulamalı olarak geliştirme imkânı bulurken, birlikte müzik

yapmanın haz ve zevkini öğrencileriyle birlikte yaşama ve yaşatma şansı da yakalar. Öğrenme yaşantıları süresince, birlikte seslendirme hedeflerine yönelik bilgi ve becerileri kazanan çalgı becerisi yüksek öğrenciler ise mesleki yaşantılarında oluşturacakları çalgı topluluklarını, birlikte müzik yapmanın gerekliliklerine uygun bir şekilde çalıştırabilecek ve yönetebilecek düzeye erişmiş olur.

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi kapsamında verilen çalgı eğitiminin bir kolu olan flüt eğitimi ve öğretimi; Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Devlet Konservatuarları, Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Programları ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bölümlerinin bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlardan müzik öğretmeni yetiştirme misyonu taşıyan; Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Programlarında, uygulanmakta olan standardize edilmiş ortak bir bireysel çalgı dersi programının olmayışından dolayı “Bireysel Çalgı (flüt) ve Öğretimi” derslerinde uygulanan öğretim, yöntem ve teknikler; ders sorumlusu öğretim elemanları tarafından ihtiyaçlar ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak belirlenmektedir. Öğretimde uygulanacak uygun yöntem ve teknikler ile öğrencilerin başarılarının ve çalgı çalmaya yönelik motivasyonlarının artırılabilmesi düşünüldüğünde, flüt öğretiminde öğrencilerin küçük çalışma grupları oluşturacak şekilde bir araya gelerek ritmik ve armonik bir uyum içerisinde çalgı becerilerini birleştirmeleri temeline dayanan flüt öğretimi uygulamalarının, öğrencilerin motivasyonunu ne düzeyde geliştireceği büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerde; artması beklenen bilgi ve performans erişisiyle birlikte bireysel çalgı dersleri süresince edinilmiş teknik ve müzikal becerilere, birlikte çalma boyutunu oluşturan; müziksel birliktelik, topluluk üyeleri ve şefle uyum vb. boyutlar da eklenerek, farklı stil ve dönemlere ait eserlerden oluşan zengin bir flüt dağarcığı tanıma, icra etme ve sergileme güdüsü gelişebilir. Bu sayede eserin karakteristiğini oluşturan (tonal, ritmik yapı, artikülasyonlar ve nüanslar vb.) müzikal dinamiklerin daha doğru bir şekilde ifade edilmesi sağlanabilir.

Flüt eğitiminin, performansa dayanan uygulamalı bir eğitim alanı olması bakımından karşılaşılan en büyük sorunlardan biri performans kaygısıdır. Öğrenciler çoğunlukla bireysel çalışmalarında gösterdikleri performans kalitesini, sınavlar ya da konserler esnasında, topluluk önünde izleyiciler karşısında sergilerken; hata yapma, başarısız olma korkusu gibi çeşitli nedenlerden ötürü tam anlamıyla gösteremeyebilirler. Müzik performans kaygısı olarak nitelendirilen bu durum; bireyin belirli bir amaç doğrultusunda kazanmış olduğu müziksel beceri ve birikimini sergilemesi sırasında,

kendi algılayışına göre anlam yüklediği çeşitli uyarıcılara karşı gösterdiği negatif psikolojik ve fizyolojik reaksiyonlar olarak tanımlanabilir. Bu algılayış ve olguları anlamlandırış biçimi; kişiden kişiye, uyarıcının çeşidine ve yaşanan deneyimlere göre farklılık gösterebilir. Kaygının fizyolojik belirtileri ile oluşan nefes alış veriş hızının artması, ağız kuruluğu, titreme vb. semptomlar, özellikle üflemeli bir çalgı olan flütün icrasını zorlaştırabilmektedir. Studer, Danuse, Hildebrandt, Arila, Gomez (2011) performans kaygısının, müzisyenlerin; ruh ve fiziksel sağlığını doğrudan etkilemenin yanı sıra performanslarını sürdürürebilmelerini ve gelecek kariyerlerini de olumsuz yönde etkileyebildiğini belirtmişlerdir. Gerçekleşmesi beklenen performans başarısını engelleyen bu kaygı durumu, kişinin potansiyel gücüne olan inancını, belli bir amaç doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan ve kolaylaştıran itici bir güç olan motivasyon duygusunu olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenme isteği ile başarı performansı arasında güçlü bir bağ olduğuna dikkat çeken Yazıcı (2011:380) bireylerin davranışlarına yön veren motivasyon kavramının, öğrenme yaşantıları üzerinde önemli düzeyde etkisinin olmasından dolayı, öğrenmeye dönük davranışların belirlenmesinde ve olumlu davranışların geliştirilmesinde bu olgunun dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin bu kaygı durumu ile başa çıkabilmeleri açısından motivasyonlarını canlı tutabilecek öğretim uygulamalarının ne düzeyde yarar sağlayacağını tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu noktalardan hareketle birlikte müzik yapma, terimsel bir ifade ile "birlikte seslendirme" boyutunun; birlikte çalma ve birlikte söyleme alt boyutlarından oluştuğu düşünüldüğünde; araştırma kapsamında ele alınacak olan birlikte çalma boyutunun flüt öğretiminde, öğrencilerin çalgı becerilerini sergilerken yaşadıkları müzik performans kaygısı ve bireysel çalgılarına yönelik motivasyon seviyelerine ne düzeyde etki edeceği araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin; öğrencilerin müzik performans kaygısı ve motivasyon düzeylerine etkileri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur.

1.3. Alt Problemler ve Hipotezler

1. K-MPKE, BÇGÖ ve faktör puanlarının tanımlayıcı değerleri nasıldır?

2. Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine göre;
 - H_0 : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.
 H_{1a} : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.
 - H_0 : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.
 H_{1b} : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır.
 - H_0 : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.
 H_{1c} : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.
3. Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine göre;
 - H_0 : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.
 H_{2a} : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.
 - H_0 : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.
 H_{2b} : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır.
 - H_0 : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.
 H_{2c} : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.
4. Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin müzik performans kaygısı üzerindeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin motivasyon üzerindeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, icracıların birbirleriyle ritmik ve armonik uyum içerisinde temiz ve homojen ses üreterek senkronize çalmaları esasına dayalı flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin; öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerine ve izleyiciler karşısında performans becerilerini sergilemeleri durumunda, kendi algılayışlarına göre anlam yükledikleri içsel (kişisel, bireysel) ve dışsal (çevresel, durumsal) çeşitli kaygı uyarıcılarına maruz kalmaları sonucunda yaşadıkları müzikal performansa ilişkin kaygı düzeylerine nasıl ve ne yönde etki edeceğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Flüt öğretimi sürecinde öğrencilerin, ortak bir hedefi gerçekleştirmek üzere dayanışma ve yardımlaşma içerisinde bir araya gelerek ritmik ve armonik bir uyum içerisinde çalgı becerilerini birleştirmeleri temeline dayanan flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin; öğrencilerin performans kaygısı ve motivasyon düzeylerine etkisinin tespit edilmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmanın;

- Öğrencilerin çalgılarına yönelik ilgi, çalışma, başarıma isteklerinin yanında performans becerilerinin, kendilerine duydukları güvenlerinin, öz-yeterlik inançlarının, sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması,
- Öğrencilerin, çalgı becerilerini ve müziksel birikimlerini topluluk önünde sergilemeleri sırasında performanslarına kısıtlama getirebilecek, kendi algılayışlarına göre anlam yükledikleri çeşitli içsel ve dışsal uyarıcılara (hata yapma, başarısız olma korkusu; izleyiciler, puanlayıcılar vb.) karşı göstermiş oldukları psikolojik ve fizyolojik tepkileri ve altında yatan nedenleri tespit ederek çözüm önerileri getirmesi,
- Birlikte çalma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin eğitim ve öğretim boyutunun özellikle lisans sürecinde gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğrencilerin; Bireysel Çalgı (flüt) dersinde kazanmış oldukları becerilerin yanında, birlikte çalma becerilerinin de gelişmesine katkı sağlaması,
- Elde edilen bulguların, flüt öğretimi ve çalgı öğretimi süreçlerine katkı sağlayarak; çalgı becerisi gelişmiş, alanında yetkin, nitelikli müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni bir perspektif kazandırması,

- Mesleki yaşantıları boyunca, belirli gün ve haftalarda yapılacak kutlamalardan yılsonu etkinliklerine kadar uzanan birçok etkinlikte görev alan; yetkinliği doğrultusunda çeşitli çalgı toplulukları oluşturarak, dinleti ve konser faaliyetleriyle bu çalışmalarını sergilemesi beklenen müzik öğretmenlerine katkı sağlaması,
- Ülkemizde, flüt eğitimi ve öğretimi alanında, gerek birlikte çalma öğrenme biçimi gerekse diğer değişkenler olan müzik performans kaygısı ve motivasyon açısından bu alanda yapılacak ilk deneysel çalışma olması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması ve kaynak oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

- Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
- Araştırmaya katılan deneklerin ölçme araçlarına samimi cevaplar verdikleri,
- Araştırmada, literatür kısmında kullanılan kaynaklardan elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 1. 2. ve 4. sınıf flüt öğrencileri (N=14) ile sınırlıdır.
- Araştırmada uygulanacak birlikte çalmaya dayalı flüt öğretimi 10 haftalık bir deney süreciyle sınırlıdır.
- Araştırmacının maddi imkânı, ulaşabildiği kaynaklar, zaman ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün belirlediği çalışma süresi ile araştırma sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Birlikte Çalma: Birden fazla icracı ile ritmik ve armonik bir uyum içerisinde senkronize (eş zamanlı olarak) çalma.

Flüt Öğretim Uygulaması: Flüt öğretiminde, istedik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik, öğrenme yaşantısı oluşturma ve planlama sürecidir.

Performans Kaygısı: Kişinin beceri ve birikimini sergilemesi sırasında anlam yüklediği çeşitli uyarıcılara karşı gösterdiği psikolojik ve fizyolojik reaksiyonlardır.

Motivasyon: Bireyi, belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren itici güç.



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “Birlikte Çalma”, “Müzik Performans Kaygısı” ve "Motivasyon" alanlarına ilişkin bilgilere ve araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen belli başlı kaynaklara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Birlikte Çalma

Müzik yapma ya da müzik ile uğraşmanın genelde insan; özelde ise çocuklar üzerinde oluşturduğu olumlu etki birçok müzik eğitimi araştırması ile kanıtlanmıştır. Douglas ve Willatts'a (1994) göre bunun birincil nedenlerinden biri müzik derslerinin görsel, işitsel ve dokunsal uyaranları barındırmasıdır.

Müzik, bireyi harekete geçirmesi, anlam ve duygunun transferi ile fenomenolojik bir alandır. Bu açıdan birlikte çalmanın temel unsuru görevi gören, müzik ve iletişim arasındaki ilişki; birlikte çalmanın temelini oluşturduğu söylenebilir. İnsanoğlunun yaşamı boyunca müzik, en önemli öğelerden biri olmuştur. Müzik yapmanın ya da müzik yaparak iletişim kurmanın ilk örnekleri insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlunun müzik fenomeni ile tanışması ve işlevsel olarak kullanması, aksanlı alkış ve ayak seslerini ilgi çekecek biçimde kullanması ile başlamıştır. Daha sonra insanoğlunun, sesini enstrüman olarak kullanması ise günümüz müzikal algısının öncüsü olarak nitelendirilebilir. Müzik sadece bir grup notanın yan yana gelmesi değil; aynı zamanda anlam ve iletişimin yüklendiği kabul edilebilir bir yapı içerisinde sunulmasıdır.

Müzik eğitiminde birlikte çalma etkinliklerinin bilişsel ve davranışsal faydaları birçok araştırmacı ve müzik kuramcısı tarafından önem ile vurgulanmıştır. Leonhard ve House (1969; akt. Olson,1975:4) müzik öğrencilerinin birlikte çalma etkinliklerinde bulunmaya oldukça ilgi gösterdiklerini, bunun başlıca sebebinin ise öğrencilerin, bireysel ve müzikal ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarını da karşılaması olduğunu belirtmiştir. Kuhn (1962) Amerikan müzik eğitiminde birlikte çalma etkinliklerinin bireysel çalgı programlarına eklenmesi gerekliliğini belirtmiş ve efektif yararlarından

bahsetmiştir (akt. Meyers, 2011:6). Battisti de (1989:25) bu görüşleri destekler nitelikte “İyi bir çalgı programının solo ve birlikte çalma etkinliklerini içermesi ve müzikal dönemleri tümüyle kapsamı gerektiğini” vurgulamıştır (akt. Meyers, 2011:3).

Solo veya birlikte çalmanın kendine özgü potansiyel sorunları da bulunmaktadır. Örneğin; fiziki imkânlar, partiyon dağılımları, seviye gruplamaları, lojistik problemler ve repertuarın oluşturulması da birlikte çalma etkinliklerinde karşılaşılan problemlerden bazılarıdır.

Birlikte çalma etkinliklerinin eğitimsel çerçevede geniş bir uygulama ile uygulandığı ilk ülke 1800’lerin ortasında, Amerika Birleşik Devletleri’dir (Keene, 1987; akt. Meyers, 2011). 1900’lü yılların başından itibaren neredeyse bütün ABD okullarında sistemli bir şekilde “band” (Üflemeli ve ritmik çalgılardan oluşan müzik topluluğu) grupları yer almıştır.

Kalyoncu ve Özata (2009:12) birlikte çalmayı; temel becerileri kazanmış, çalgı tutuşu dâhil ses üretim tekniklerine ilişkin temel becerileri öğrenmiş, belli bir seviyeye ulaşmış öğrencilerle uygulanabilecek; öğreticiyi dinleyerek ve taklit ederek, birlikte ve eş zamanlı çalışma esasına dayalı bir öğrenme biçimi olarak tanımlamıştır.

Tarman’a (2002:18) göre performans becerilerini geliştiren dersler; bir müzik topluluğunda birlikte çalma/söyleme, dans ve konserleri takip etme, öğrencilerin standart eğitimleri üzerinde olumlu etki ederek, pozitif değişiklik yaratmaktadır.

Mesleğine yeni başlayan bir müzik öğretmeni öğrenimi boyunca almış olduğu birlikte çalma eğitimi doğrultusunda kazanmış olduğu yeterlikleri, doğru bir şekilde uygulayarak; flüt, gitar, mandolin orkestraları gibi okul çalgılarının içinde bulunduğu çeşitli çalgı topluluklarıyla toplu çalma çalışmaları yaptırabilir (Gündoğdu: 2006:21).

Aynı türden çalgı toplulukları veya farklı türden çalgı topluluklarının bir araya gelmesi ile verilen toplu çalgı eğitimini; Varış (2007): “örkestrada yer alan bireylere, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak, bireysel çalgılarını doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri için gerekli müziksel davranışları kazandırma süreci” olarak tanımlamıştır (s. 30).

Levy’e (2014:46-49) göre, bireysel dersler ve grupla yapılan dersler öğrenmeyi destekleyici çok sayıda etkinlikle gerçekleştirilebilir. Öğrenciler; söyleme, çalma,

doğaçlama, yaratma, dinleme vb. becerileri grup içerisinde öğrenerek, çalgılarına yönelik teknik beceri kazanırlar. Grupla çalma/çalışma; diğer üyelerle eş zamanlı olarak birlikte uyum, dinleme, izleme, tepkide bulunma gibi bir dizi özel beceriyi kapsadığından, öğrenciler; birbirlerini dinleme, izleme ve tepkide bulunma esnasında şefin, yönetenin ve birbirlerinin farkında olarak, birbirleriyle eş zamanlı gerçekleşen bir uyum yakalarlar (akt. Deniz, 2015:93).

Çevik (2011:356) öğrencilerin birlikte çalmada zorlandıkları alanları tespit ettiği çalışmasında; çoğunlukla öğrencilerin; kendi çaldıkları partileri takip ederken, diğer eşlik çalgılarını duymakta zorluk yaşadıklarını, müzikal uyum becerilerinin gelişimi için eserin eşliğini dinleyerek birlikte uyum içerisinde çalabilmeyi öğrenmelerinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilerin, birlikte çalma becerileri kazanmalarının, ileriki meslek yaşantılarında birlikte müzik yapabilme becerisinin gelişimi adına önemli ölçüde katkı sağlayacağına değinmiştir.

2.1.1.1. Birlikte Çalma Etkinliklerinde İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi

Öğretim hedeflerine ulaşılması için eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılan üç etkileşim kalıp stratejisi “Rekabetçi Öğrenme”, “Bireysel Öğrenme” ve “İşbirlikli öğrenme”dir (Tsai, 2001:12). Wheeler (1997) tarafından yapılan çalışmada birlikte çalma etkinliklerinde bu üç etkileşim aracından hangisinin daha başarılı olduğu araştırılmıştır. 314 öğrenci üzerinde, 12 öğretici ile seçilen iki ayrı etüdün üç ayrı öğretme stratejisi ile öğretilmesiyle başarı ölçümlemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise işbirlikli öğrenmenin, birlikte çalma performans başarısına diğer etkileşim kalıplarından daha fazla katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Hwong vd. (1993) tarafından 43 müzik öğretmeni adayından oluşan örneklem grubunda, bireysel öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinden hangisinin müzikal başarı ve tutum üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunun belirlenmesi amacı ile yapılan çalışmada; işbirlikli öğrenmenin bu değişkenler üzerinde daha olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası, öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte çalarken ve öğrenirken daha fazla konsantre olduklarını ve öğretmenleri ile daha fazla etkileşim içerisine girdiklerini belirtmişlerdir (akt. Tsai, 2001:13). Öğrenci merkezli birlikte çalma etkinliklerinin ve deneyimlerinin, işbirlikli öğrenme ve içerikleri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Larson, 2010:112).

2.1.1.2. Birlikte Çalmada Psikolojik ve Sosyolojik Kaynaklar

2.1.1.2.1. Müzik Yapmanın Dili

Müzik notaları, müzik yapısının kuralları ve kısıtlamalarını aktarmada önemli bir dil görevini üstlenmektedir. Yazılı nota, yeniden seslendirilecek olan eserin performans kurallarını ve aynı şekilde bestecinin anlamsal transferini içermektedir.

Birlikte çalma etkinlikleri ya da bir diğer adı ile grup performansı, müzikal çevrelerce nadir irdelenmiş bir alan olmakla beraber bunun nedeninin müzikal kabiliyet nitelermelerinin solo performanslar üzerine irdelenmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırmada yapılan yerli ve yabancı literatür taraması sonucunda, birlikte çalma performansı konusunda, oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır.

Ensemble sözcüğü, Fransızca kökenli olup, “birliktelik, topluluk” anlamına gelmekte ve müzikte birden fazla kişi ile icra etmeyi temsil etmektedir. Loft (1992) birlikte çalma terimini, eklemlenmiş bir müzikal organizma ve tüm üyelerin yansıttığı kolektif bir bütün olarak tanımlamıştır (akt. Goodman, 2000:35). Bu açıklamadan yola çıkarak birlikte çalmanın iki kaynağının olduğu, bunlardan birinin “müzik yapma” (müzikal koordinasyon) diğerinin ise “sosyal iletişim” olduğu söylenebilir.

2.1.1.2.2. Müzik Yapma (Müzikal Koordinasyon)

Müzikal koordinasyon, en genel tanımı ile bir müzik topluluğu içerisinde birlikte performans sergileyen müzisyenlerin, müzikal bütünün gerekliliklerini uygun bir biçimde yerine getirmesi olarak açıklanabilir.

Müziksel formun temelini, zaman ritim ve melodi oluşturmaktadır (Goodman, 2000). Birlikte çalma etkinliklerinde senkronize çalmak için zaman ve çalgılardan bağımsız bir şekilde, zamanlama ve bütünü izlemenin anahtar davranış olduğu söylenebilir.

2.1.1.2.3. Zamanlama ve İzleme

Zamanlama ve izleme birlikte çalabilmenin anahtar davranışları olarak nitelendirilebilir. Zamanlama; müziksel bilgi işleyişinin ardında yatan, işitsel ve görsel ipuçlarının stratejik kullanımını sağlayan ve tartışmasız bir topluluğun birlikte çalma etkinliğindeki en önemli unsur olarak belirtilebilir. Blum (1987), Guarnieri Yaylı Dörtlü

Grubu Üyelerinin; birlikte bir eseri doğru bir şekilde çalmalarını, o anda ne olduğu ya da ne olabileceği üzerine devamlı koşullu olmalarına bağlı olduğunu belirtmiştir (s. 20). Diğer bir deyişle, birlikte çalan müzisyenlerin, müziksel bütün konusundaki tahminlerinin, birbirleri ile tutarlı ya da aynı tepkiselliği içermesi gerektiği olarak söylenebilir. Clayton (1985) tarafından yapılan iki perküsyonist ve bir şeften oluşan örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen bir dizi kısa deneysel çalışmada, hipotez olarak öne sürülen zamanlamanın dört kaynağına yoğunlaşmıştır. Bunlar: grup üyeleri, şef, nota ve içsel zamanlamadır. Çalışmada araştırmacı, bu dört öğenin etkinliğini, görsel ve işitsel öğeleri kademeli olarak ortadan kaldırarak ölçümlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda çalıcılar arasındaki işitsel ve görsel iletişimin devam ettiği ortamda, en iyi zaman koordinasyonunun sağlandığı ortaya konulmuştur (akt. Goodman, 2000:42). Sundberg vd. (1989) birlikte çalmada otonom bir zamanlama ve izleme için kısa ve melodik olarak en yoğun notaların, duyumsal zenginlik açısından diğer çalıcılara zaman konusunda referans olabileceğini belirtmiştir.

2.1.1.2.4. Uyarı Cevap Mekanizması

Benjamin Brinner'in (1995) müzikal yetkinliği temellendirdiği müzikal etkileşim teorisi, grup performansı bağlamında kapsamlı bir temel sunmaktadır. Brinner (1995:183) etkileşim teorisini dört unsurla tanımlamıştır. Bunlar;

- Etkileşim Ağı: Performans grubunu kuran kişi ya da amaç ve rollerin üstlenildiği yapı ve müzisyenler arasındaki ilişki ağı.
- Etkileşim Sistemi: İletişimin ve koordinasyonun niteliğinin ve niceliğinin ifade edildiği sistemdir.
- Ses Yapısı Etkileşimi: Birlikte çalacak bireylerin ses kısıtlamaları ve olasılıklarını ifade eder.
- Güdülenme Etkileşimi: Hedeflerin ve beklentilerin ortak etkileşimi olarak ifade edilebilir.

2.1.1.2.5. Müzikal Koordinasyonun Modellenmesi

Davidson ve Good (1997:331) tarafından müzikal koordinasyon, “içerik koordinasyonu” ve “Süreç koordinasyonu” şeklinde iki boyutlu olarak tanımlanmıştır (akt. Goodman, 2000:53). İçerik koordinasyonu; bireysel çalıcılar tarafından ortak bir zeminde kabul edilen, kolektif bilgi, inanışlar ve kabullenmenin yanı sıra icra edilecek

eser üzerindeki dikkat, teknik gereksinim, müzikal stil ve müzikal yapı gibi bileşenlerin oluşturduğu gereksinim havuzunu ifade eder. Süreç koordinasyonu ise icra esasında sürekli bir biçimde; ritmik senkronizasyon, müzikal dinamikler, esere giriş ve çıkış gibi performansa ilişkin olguları ifade eder (Goodman, 2000:53).

2.1.1.2.6. Sosyal İlişkilenme

Birlikte çalma etkinliklerinde sosyal etkileşimin önemi aşikârdır. Birlikte çalma etkinliği takım çalışmasının bir formu olarak nitelendirilebilir. Sosyal ilişkiler bağlamında takım çalışması Forsyth'e (1983:484) göre: "Bireyler tarafından; birbirlerinin başarılarını sağlamak ve ortak amacı gerçekleştirmek için güdülen çaba" olarak tanımlanmıştır (akt. Goodman, 2000:56). Birlikte çalmada sosyal faktörler; seyirci-çalıcı arasındaki iletişim, grup üyeleri arasındaki iletişim ve seyirciler arasındaki iletişim olarak kategorize edilebilir (Davidson ve Good, 1997). Bu araştırmanın performans olgusu üzerine kurulu olması sebebi ile grup üyeleri arasındaki dinamikler aşağıda irdelenmiştir.

2.1.1.2.7. Kontrol (Liderlik)

Birlikte çalma etkinliklerinde (İki ya da daha fazla çalıcıdan oluşan gruplar) doğal bir reaksiyon olarak baskın ve yönlendirici bir karakter ya da çalıcı söz konusudur. Goodman'a (2000:57) göre, bu liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan üç farklı unsur vardır. Bunlar; Grup yapısını direkt olarak etkileyen, bestecinin yapıtı kurgulama şeklidir.(Örneğin; çalgısal yapı, dönemsel özellikler, partiyonların dağılımı). Yapıtın üzerinde şekillendiği çalgı, eski anlayışta sıkça liderlik pozisyonun atfedildiği çalgı olarak görülmekte idi. Keza, herhangi bir yaylı çalgı grup performansı içerisinde yer almış bir kişi, günümüz müzik anlayışında bile bu anlayışın geçerli olduğunu görebilmektedir.(1.Keman, Konzertmeister, Eşlikçi vb). Pleeth (1982; akt. Goodman 2000:57) günümüz besteleme anlayışının ve varılan eklektik sonuçlar ile her çalıcının kendi partisinin hâkimiyetini kaybetmeden, diğer grup üyelerinin partilerinin de sorumluluğunu hissetmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Müziğin kendisinin kültürel çerçeve bağlamında liderlik rolünü etkileme gücü vardır. Örneğin, ana ezgiyi seslendiren kişiye veya ana ezginin bulunduğu çalgıya algısal olarak böyle bir rol verdiği söylenebilir. Ana ezgi, bir yapıtın çok seslendirilmesinden önce ana yapıtı oluşturan ezgi bütünüdür.

Çalıcının karakteri, liderlik pozisyonunu etkileyen en önemli olgu olarak nitelendirilebilir. Ayrıca karakter olgusu, grup provaları ve grubun ifade etmeyi seçeceği müzikal yapıyı da doğrudan etkiler (Goodman, 2000:58).

Literatür taramasında yapılan birçok çalışmada liderlik kavramının daha çok yaylı dörtlüler ve orkestralar açısından ne ifade ettiği ve nasıl olduğu araştırılmıştır. Young ve Colman (1979) yaylı dörtlülerde potansiyel liderlik modellerini karşılaştırdığı çalışmasında, üç farklı liderlik tipini incelemiştir. Bunlar; “otoriter”, “demokratik” ve “esnek”tir (bırakınız yapsınlar; Laissez-Faire). Çalışmanın sonucunda demokratik liderlik tipinin yaylı dörtlü içerisinde en efektif tip olduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.1.2.8. Uzlaşmacılık/Uyumluluk

Birden fazla bireyin yer aldığı sosyal ya da amaçsal topluluklarda anlaşmazlığın ortaya çıkması kaçınılmazdır. Grup içerisindeki uyuma direnme, çatışma ortamının devamlılığını sağlamaktadır. Shaw (1971:396) uyumluluk kavramını: “Bireyin ait olduğu topluluğun gerekliliklerine karşı gösterdiği davranışsal tepkilerin derecesi” olarak tanımlamıştır (akt. Goodman, 2000:61). Birlikte performans gösteren müzisyenler, birbirleriyle etkileşim gösterirken, uyumluluk ve ahenk çerçevesinde bir müzik icrası ortaya koymayı amaçlarlar. (Keller, 2007:80). Young ve Colman (1979:12-13) eşit sayılı duo ve yaylı dörtlülerde, çatışma yaşanma olasılığının daha yüksek olduğunu, bunun nedenini ise bireysel görüşlerin az sayılı gruplarda hizipleşmeyi kolayca tetiklemesi olarak belirtmişlerdir.

2.1.1.2.9. Grup Süreçleri/ Grup Dinamikleri

Douglas (1970) Grup dinamikleri kavramını, her grubu oluşturan içsel süreçlerin farklılığı olarak ifade ederek, bir grubun özelliklerinin zaman içerisinde değişebilir nitelikte olduğunu belirtmiştir (akt. Goodman, 2000:62). Bu sosyolojik tanımın müzikal topluluğa uyarlanması halinde her grubun kendi içsel dinamiklerinin olduğu ve bu dinamiklerin zamanla değişebileceği şeklinde ifade edilebilir. Grup dinamikleri, iki ana temel üzerine kuruludur. Birincisi grubun değişken sosyal iklimi ikincisi ise grup ve birey arasındaki ilişkidir.

2.1.1.3. Birlikte Çalmada Dikkat Edilmesi Gereken Öğeler

Birlikte çalma etkinliklerinin, bireyin temel müzikal davranışlarına ve işitsel öğelere getireceği fayda kaçınılmazdır. Ancak eğitimciler tarafından dizayn edilmiş bir grup performansı, hem grup aktivitesini hem de bireysel müzikal gelişimin kontrol edilebilmesini mümkün kılacaktır. Bu sebeple birlikte çalmada dikkat edilmesi gereken müzikal öğeler aşağıda verilmiştir.

2.1.1.3.1. Ritim

Birlikte çalma etkinliklerinde devamlı meydana gelen problemlerin başında ortak ritmik karakteri muhafaza edememe sorunu gelmektedir. Birlikte çalma etkinliklerinde özellikle deşifre aşamasında temponun duyulabilir bir şekilde vurulması ritmik muhafazayı kolaylaştıracaktır. Boey'e (2004:29) göre eğitimci tarafından ritmik özelliklerin (senkop, üçleme vb.) ayrıca çalıştırılması ve grup dışı provalarda her çalıcının partiyon çalışmalarını metronom ile yapması da birlikte çalma etkinliklerindeki ritmik aksaklıkların önüne geçmek açısından önemli bir çözüm olarak gösterilmektedir.

2.1.1.3.2. Eşleştirme

Birlikte çalma etkinliklerinde bulunan öğrencilerin; kişisel ve müzikal becerilerine göre şef ya da eğitimci tarafından eşleştirilmesi birlikte çalma etkinliklerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte Boey de (2004) bir müzik eğitimcisinin, örneğin; ritmik duygusu zayıf olan bir öğrenci ile ritmik duygusu güçlü olan bir öğrenciyi eşleştirerek birlikte çalmada doğal bir referans oluşturabileceğini belirterek, provalar dışında bireysel çalışmalarda da ilgili eşleştirmelerin efektif sonuçlar doğurabileceğine vurgu yapmıştır (s. 82). Bu tip eşleştirmelerin çalıcılık seviyesi gözetilerek yapılması da yine önemli faydalar sağlayacaktır.

2.1.1.3.3. Grup olabilme

Birlikte çalma etkinliklerinde en önemli unsurlardan biri de üyeler arasındaki grup olabilme yetisi olarak gösterilebilir. Müzikal süreçlerde grup olabilme özellikleri geliştirilebilir. Yapıcı eleştiriler, grup içi arkadaşlıklar, topluluk ya da birey için birlikte risk alabilme bu süreçlerde önemli bir rol oynar. Di natale (1995), bu tip grupların aynı zamanda oldukça hassas olduğunu belirterek çalgı topluluklarında hizipleşme gibi

olguların oluşmasına mümkün mertebe izin verilmemesi gerektiğini savunmuştur (s. 27). Duo performanslarda bile grup olabilmenin birinci şartının birlikte zaman geçirme, ajilite gerektiren pasajların beraber çalınması ve tartışılması gerekir Boey (2004:29). Müzikal ve ritmik dinamiklerin de grup olabilmek için beraber çalınması ve çalışılması gereklidir. Örneğin tempo rubato çalmak, duo performanslarda oldukça zordur.

2.1.1.3.4. Artikülasyonlar

Birlikte çalma etkinliği iki veya daha fazla kişiden oluşan bir etkinlik olduğu için, müzik metnine yönelik performans sırası müzikal yorumlar da farklılık gösterebilmektedir. Artikülasyon, müzikal metinde karakteristik bir ifade sağlayan aksan çeşitlerinin tümü olarak ifade edilebilir. Birlikte çalma etkinliklerinde yorumsal farklılıklarda artikülasyon problemlerinin giderilebilmesi yoğun bir şekilde beraber çalma ve çalışmaya bağlıdır. Örneğin, staccato notalarının vurgu ve aynı zamanlama içerisinde beraber çalışılması gerekebilir.

2.1.1.3.5. Müzikal Dinamikler

Çoğu müzik öğrencisinin müzik eğitimi boyunca öğrendiği müzikal dinamikler, en basit tabiri ile besteci tarafından yorumsal belirlenen müzikal şiddetin yeniden performe edilmesi olarak tanımlanabilir.

Müzikal dinamikler solo çalma etkinliklerinde oldukça önemli bir yere sahiptir; ancak birlikte çalma etkinliklerinde artikülasyonda olduğu gibi hem bestecinin yorumunun hem de kişisel yorumun birleştirilerek dinleyiciye aktarılması gerekliliği söz konusudur. Bundan dolayı müzikal dinamiklerin beraber performe edilerek çalışılmasının yanı sıra seslendirilecek eserin de beraber analiz edilmesi gerekmektedir (Boey,2004:45).

2.1.1.3.6. Stil

Müzik icrasında dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus, müzikal stil veya müzikal dönem özellikleridir. Her müzikal dönem, çalgısal teknik ve müzikal ifade yönleri ile karakteristik özelliklere sahiptir. Bu açıdan müzikal dinamiklerde olduğu gibi müzikal stil özellikleri de birlikte çalma etkinliklerinde önemli bir ayrıntıya sahiptir. Bu

sebepten; öğrencilerin duo ya da birlikte çalma etkinliklerinde karakteristik özellikleri birlikte yorumlamaları müzikal stilin dinleyiciye doğru bir biçimde aktarılmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Boey (2004:52) de benzer şekilde eğitimci tarafından dönem özelliklerinin grup etkinliklerine katılan bireylere aktarılmasının son derece faydalı olacağını belirtmiştir.

2.1.1.3.7. Denge (Balans)

Birlikte çalmada, müzikal tekstin katmanlarını tümleşik bir performans ile sergilemek önemli bir yer tutmaktadır (Boey, 2004:53). Birlikte çalma performansında, her bir çalıcının, besteciye ait olan müzikal tekste, nasıl bir role ve anlama sahip olduğunu iyi bir şekilde anlaması ve yansıtması gerekir. Örneğin; ana ezgiyi çalan kişinin, kendini diğer eşlik eden çalıcılara net ve temiz bir şekilde duyurması ve eşlik eden diğer çalıcıların da mümkün mertebe ana ezgiyi domine etmemesi gerekmektedir (Boey, 2004:54).

2.1.1.3.8. Sözsüz İletişim (Sinyal)

Birlikte çalma etkinliğini gerçekleştiren bireyler arasındaki iletişim ve bu iletişim şekilleri veya sinyallerini bilmek oldukça önemli katkılar sağlamaktadır. Örneğin birlikte bir eserin girişi ya da bir pasajın girişinde veya bitişinde bu tip sözsüz iletişim oldukça önemlidir. Birlikte çalmayı gerçekleştiren bireylerin giriş ve çıkış, armonik değişimler ve senkoplar gibi müzikal öğeleri birlikte ele alması doğru bir performans gerçekleştirmede oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu tip çalışmalarda genellikle ana ezgiyi çalan kişinin sinyal veren konumda olduğu görülmektedir.

Şeflerin de sözsüz iletişimde görsel sinyalleri önemli bir konumdadır. Şefin bilinen sinyalleri olarak; nefes alma ve tempoya uygun özgün kol hareketleri söylenebilir. Göz kontağı, dikkat çekme ve anlık uyum ise telepatik düzey olarak belirtilmektedir (Di natale, 1995:27). Boey (2004:66) tarafından en çok kullanılan sinyal ve sözsüz iletişim şekilleri şu şekilde belirtilmiştir;

- Bir vuruş öncesi derin nefes alma.
- İki vuruş öncesi vuruş ile paralel kafa kaldırma ve indirme.
- El, bilek ya da parmak ile giriş komutu veya bir vuruş öncesi belirgin bir hareket.

Sözsüz iletişimde unutulmaması gereken en önemli nokta göz kontağının devamlılığıdır.

2.1.1.3.9. Deşifre Becerisi

Deşifre; bir çalgı ya da ses eşliğinde daha önce karşılaşılmamış bir eser, etüt veya okuma parçasının anlık olarak icra edilmesi ya da vokal yol ile seslendirilmesi olarak tanımlanabilir. Fenmen (1991:31) deşifreyi; notanın ele alınarak yavaş yavaş okunması veya eseri gerçek hızına yakın, temiz çalmanın gerekli olmadığı ve sadece müzikal karakteristiği ve özelliği anlamaya yönelik olarak iki çeşidinin olduğunu belirtmiştir. Deşifre becerisinin çalgı pedagoglarınca oldukça önem verilen bir olgu olduğu bilinmektedir. Deutsch (1959) deşifrenin çalıcıya olan yararını “Kişinin müzikal derinliğini geliştiren ve daha kompleks eserleri sevmesini sağlayan bir olgu” olarak belirtmiştir (akt. Boey, 2004:78). Birlikte çalma etkinliklerinde deşifre becerisi hem diğer müzikal öğelerin hızlıca yorumlanabilmesi için hem de müzikal bütünün anlaşılıp, nitelikli icraya geçilebilmesi için kilit bir rol taşımaktadır (Boey, 2004:78).

2.1.1.4. Birlikte Çalmanın Faydaları

Birlikte çalma deneyimleri, öğrencilerin detaylı dinleme özelliklerini ve bireysel sorumluluk alma süreçlerini oldukça geliştirmektedir. Kişi, kendi çalışını değerlendirmenin yanı sıra artan müzikalite ve dinleme becerisiyle diğer çalgıları da dinlemeyi ve kendi partisini çalarken topluluğa uyum sağlayarak temiz bir entonasyon ve müzikal bütünlük içinde çalmayı ve yorumlamayı öğrenir (Larson, 2010:103).

Müzik okullarına yeni başlayan öğrencilerin oda müziği, orkestra veya band gibi birlikte çalma etkinliklerini içeren programlara katılmaları; yaratıcı ve işbirliğine dayalı becerilerini, akranları ile uzlaşma ve yardımlaşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra motivasyonlarını arttırarak müzisyenliklerine ve müzik deneyimlerine daha büyük bir derinlik kazandırır (Grant, 2003:39; akt. Larson, 2010:123).

Çalgı çalmaya yeni başlayan öğrencilerle birlikte ileri seviyede çalgı çalan öğrencilerin teknik ve müzikal yeterliklerini geliştirir. Öğrencilerin, zengin bir repertuar tanımalarını ve hızla gelişen müzikal gelişimleri sayesinde müzik yapmaktan daha çok zevk almalarını sağlar (Kuhn, 1962:71; akt. Meyers, 2011:5). Bosarge (2010:98) ise birlikte çalma etkinliklerinin özellikle dinleme yetisi üzerinde etkin olduğu ve bunun

yanı sıra iletişimsel becerilerin ve müziksel becerilerin gelişmesinde de faydalı olduğunu vurgulamıştır.

Battisti (1989:25) iyi bir çalgı programının, mutlaka öğrencileri birlikte çalma etkinliklerine dâhil etmesi gerektiğini, bu sayede öğrencilerin daha iyi bir performans becerisi gerçekleştirebileceğini belirtmiştir (akt. Meyers, 2011:3).

Labuta (1972:33) ise birlikte çalma etkinliklerinin müzisyenliğe giden en kestirme yol olduğuna vurgu yaparak, müzikalitenin yanı sıra dinleme becerisini, deşifre becerisini ve performans bileşenleri (entonasyon, denge vb.) hakkında doğal refleksleri geliştirdiğine değinmiştir (akt. Olson, 1975:16).

2.1.1.5. Flüt Topluluğunun Amaçları ve Avantajları

Mosello (1988:33-39); flüt topluluğu çalışmalarının amaçlarını ve faydalarını aşağıdaki başlıklarda toplamıştır. Bunlar;

2.1.1.5.1. Ensemble Yetenekleri

Flüt topluluklarının birlikte çalma amacı; tüm registrlarda ton birliği, iyi bir entonasyon, kontrollü teknik, artikülasyon ve iyi bir yorumdur. Bu amaçlar etrafında oluşturulan flüt korolarında partiyon özeni, diğer çalıcıyı dinleyebilme ve iyi bir dengenin oluşmasında öğrenciye fayda sağlayacaktır.

2.1.1.5.2. Kendini İfade Edecek Yeni Bir Performans Alanı

Oluşturulacak flüt toplulukları, öğrencilerin kendini ifade etmesinde yeni bir performans alanı oluşturacaktır. Bu sayede küçük ya da büyük orkestra veya grup fark etmeksizin birlikte çalabilme ve solo çalabilme özelliklerine katkıda bulunacaktır.

2.1.1.5.3. Bireysel Flüt Performansını Geliştirme ve Çalgıyı Daha Fazla Tanıma

Topluluklarda veya flüt korolarında çalmak kişinin kendi flüt performansı hakkında daha derin düşünme ve analiz etme yetisini geliştirir. Bu gelişim, daha sonra sadece flüt çalgısında değil; birlikte çalma etkinliklerinde de diğer çalgıları dinleme ve yorumlama becerilerini arttıracaktır.

2.1.1.5.4. Stil/Dönem Yorumu ve Repertuar Gelişimi

Topluluk ile birlikte çalma, müzikal lezzetin kazandırılması ve çoksesli duyumun gelişmesinde yardımcıdır. Özellikle geç Rönesans döneminden çağdaş döneme kadar uzanan seçkili repertuarlar, öğrencinin hem dönem özelliklerini hem de repertuar tanımalarına yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra bu şekilde geniş bir yelpazede çalışılacak repertuarın, müzik tarihi ve armoni gibi diğer müzik alan derslerine de doğrudan akademik başarı yönünden etkisi söz konusudur.

2.1.1.5.5. Deşifre Becerisinin Gelişimi

Lise ve daha genç müzik öğrencilerinin en zayıf becerilerinden biri deşifre becerisidir. Birlikte çalma etkinlikleri özellikle küçük çaplı gruplarda hem rejistr hem de ses renginin benzerliği ile deşifre becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca şef ya da öğreticinin, devamlı yeni repertuarı provalarda ele alması ve çalmaya teşvik etmesi de bu süreci destekleyen bir unsurdur.

2.1.1.5.6. Öğretme Tekniklerinin Gelişimi

Lise veya üniversitedeki flüt öğrencilerinin birçoğu, geleceğin müzik eğitimcileri sıfatını taşımaktadır. Flüt topluluklarında çalan bireylerin bu süreç içerisinde birçok öğretme ve öğrenme tekniği ile karşılaştığı ve öğrendiği söylenebilir. Öğrencilerin kendi aralarında teknik ya da pasaj çözümlmeleri veya öğretimleri bu sürece örnektir.

2.1.1.5.7. İstihdam Sağlama

Bu tip flüt topluluklarında yer almak hem kişinin bireysel hem de topluluk olarak müzik sektöründe istihdam sağlaması açısından oldukça önemlidir.

2.1.1.5.8. Toplumsal İlişki

Bu tip topluluklar, önemli günlerde ve topluma hizmet aktivitelerinde oldukça faydalı olabilir. Bu sayede bireyin hem toplumsal bilinci hem de değerler eğitimi de geliştirilmiş olur.

2.1.1.5.9. Müzik Teorisinin Gelişimi

Flüt topluluklarında birlikte çalma etkinlikleri ile topluluk üyesinin müzik teorisi becerilerinin gelişimi sağlanır. Provalarda ya da bireysel etüt saatlerinde çalışılan veya çalıştırılan arpej, gam, entonasyon alıştırmaları, ritmik paternler, basit ya da karmaşık armonik yürüyüşler tonal özellikleri barındıracağından direkt olarak müzik teorisinin gelişimine katkıda bulunur.

2.1.1.5.10. Şef/Yönetimsel Becerilerin Gelişimi

Her ne kadar flüt topluluklarında gerekli olmasa da beş ve üzeri sayıda grup üyesinin bulunduğu topluluklarda şefin olması gerekebilir. Küçük çaplı gruplar öğrencilerin müzik yönetim becerilerinin gelişmesinde oldukça faydalıdır. Grup üyelerine, provalarda ısınma egzersizleri veya yeni deşifre edilecek eserin ilk yorumlaması gibi fırsatlar sunularak bu özelliklerin gelişmesine katkı sağlanabilir.

2.1.1.5.11. Grup Üyeleri Arasında Sağlıklı Davranışların Gelişimi

Flüt topluluklarında en önemli olgulardan biri de üyeler arasındaki iletişim ve tutumun sağlıklı bir şekilde yürütülmesidir. Liderlik veya hizipleşme gibi her an yaşanabilecek durumların mümkün mertebe önlenmesi, hem grup içi ilişkilerin hem de sürdürülebilirliğin devamında önemli bir yer tutmaktadır. Partilerin bölüşülmesi, görevlerin sıralı bir şekilde herkesi kapsaması, eğitici ya da şefin kişi ya da grubu öne çıkarmaması sağlıklı ilişkilerin gelişiminde öncelikli olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.2. Birlikte Öğrenme Tekniği

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen bu tekniğin en önemli özellikleri; grup amacının olması, fikir ve materyallerin paylaşımı, iş bölümü ve grup ödülünün olmasıdır. Bu teknikte öğrenciler, öğrenme ürünü ortaya koyabilmek için grup halinde çalışır, sorularını birbirlerine sorarak öğrenirler ve süreç sonunda grup edimi ödüllendirilir. Bu teknik uygulanırken dikkat edilmesi gereken basamaklar aşağıda belirtilmiştir (Açıkgöz, 2008:177; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013:11-15).

- Akademik becerilerin yanında öğrenmede temel kazanımlar olan işbirliği becerileri de geliştirilmelidir.

- Grup büyüklüğü; malzeme ve zaman gibi etkenlerle belirlenerek, ortalama iki ile altı kişi arasında olmalıdır. Fakat tekniğin ilk defa uygulanması durumunda iki veya üç kişilik gruplar, birlikte çalışma alışkanlığının kazanılması açısından yarar sağlayacaktır. Grup büyüklüğü arttıkça, grup içinde uyumun sağlanabilmesi açısından öğrenciler daha fazla sosyal becerilere gereksinim duyarlar.
- Oluşturulacak gruplar; cinsiyet, başarı, yetenek seviyesi, sosyo ekonomik düzey vb. özellikler açısından heterojen bir şekilde öğretmen tarafından oluşturulmalıdır. Öğrencilerin sürekli aynı grupta çalışmaları yerine farklı gruplarda çalışmaları sağlanmalı, grup içinde veya gruplar arasında sorun yaşandığı takdirde grubu hemen dağıtmak yerine, birlikte çalışma becerileri kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Grup üyelerinin birbirlerini rahatsız etmeden, yüz yüze kolay bir şekilde iletişim sağlayabilmeleri açısından, farklı gruplarda olan öğrencilerin birbirlerine uzak; aynı grupta olan öğrencilerin ise birbirlerine yakın olabileceği şekilde oturma düzeni planlanmalıdır.
- Öğretim malzemeleri olumlu bağımlılığı kazandırabilecek bir biçimde paylaşılmalıdır. İşbirlikli öğrenme uygulamalarına yeni başlayan öğrencilerin birlikte çalışma becerisi kazanana kadar ortak bir öğrenme malzemesi üzerinde çalışmaları veya grup üyelerine öğrenilecek bilgilerin paylaşılması birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları sağlanmalıdır.
- Grup üyelerine, grup içi bağımlılığı sağlamak açısından çeşitli roller verilmelidir. Grubun çalışmalarını özetleyen kişiye, *özetleyici*; grup içi çalışmaları denetleyen öğrenciye, *denetleyici*; grup içinde öğrenme yanlışlarını belirleyerek düzelteren öğrenciye, *netlik denetçisi*; yeni öğrenilen bilgileri, önceki öğrenmelerle ilişkilendiren öğrenciye, *bağ kurucu*; malzemeleri tedarik eden öğrenciye, *malzemeci*; diğer gruplarla iletişimi sağlayan öğrenciye, *araştırmacı-koşturmacı*; grup kararlarını ve grup raporlarını yazan öğrenciye, *yazıcı*; grup üyelerini çalışmaya güdeleyerek etkin katılımı ve grup dinamiğini canlı tutmaya çalışan öğrenciye, *özendirici*; grubun çalışmalarını gözlemleyerek değerlendirme yapan öğrenciye, *gözlemci* vb. isimler verilebilir.

- Öğrencilere öğretim uygulamalarının başlangıcında, neyi nasıl yapmaları gerektiği açıklanmalı; uyulması gereken kurallar, süreç sonunda ulaşılması beklenen hedefler konusunda gerekli bilgilendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilerden grup ürünü istenerek veya grup ödülü verilerek olumlu amaç bağımlılığı yaratılmaya çalışılmalıdır.
- Grup üyelerinin her birinin gruba eşit katkı sağlaması ve eşit sorumluluk alması açısından bireysel değerlendirme gereklidir. Bu doğrultuda, sınavlar bireysel olarak yapılabilir, grup içerisinde rastgele bir öğrenci seçilerek grubun yaptığı çalışmalarla ilgili sorular sorulabilir, grup notu, rastgele seçilen bir öğrencinin çalışması üzerinden verilebilir. Bu sayede grup içinde olumlu bağımlılığın pekişmesi sağlanır. Öğrenciler birbirlerinin öğrenme eksikliklerini görerek bunları tamamlamak ve düzeltmek için daha fazla gayret gösterirler.
- Grup içerisinde çalışmalarını ve görevlerini tamamlayan öğrencilerin, diğer gruplara da yardımcı olmaları sağlanarak tüm sınıfta birlikte çalışma becerisi, yardımlaşma, uzlaşma, dayanışma becerileri geliştirilir.
- Öğrenci başarısı, öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanması şeklinde değil; uygulama öncesinde belirlenen ölçüt kriterlere göre değerlendirilmelidir. Öğrencilerin neye göre değerlendirileceklerini ve nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilmeleri ve ona göre çalışmalarını planlamaları açısından ölçüt beceriler, çalışma süreci başında açıklanmalıdır.
- İstenilen davranışlar net bir şekilde belirlenmelidir. Başlangıçta grupla birlikte çalışma, grup içinde sorumluluk olarak verilen görevleri zamanında yerine getirme, grup içinde diğer grupları rahatsız etmeyecek şekilde sessiz konuşma, grup üyelerinin birbirlerine isimleriyle hitap etmesi gibi davranışların üzerinde durulurken, ilerleyen süreçte; her üyenin yeni öğrenilen bilgilerle önceki öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurması, grup üyelerinin konuyu ne düzeyde anladığının öğretmen tarafından gözlemlenip belirlenmesi, her üyenin verdiği cevabı konuyla ilişkilendirerek açıklaması, grup çalışmalarına tüm üyelerin katılması konusunda özendirilmesi, grup üyelerinin birbirlerini dinleyerek fikir paylaşımında bulunmaları, kişiliklerin eleştirilmeden yalnızca mantıklı olmayan

düşüncelerin eleştirilmesi, grup içi kararlarda uzlaşma sağlanması gibi davranışlar pekiştirilmelidir.

- Grupların çalışmaları sırasında öğretmen; grupların takıldıkları, zorlandıkları veya sorun yaşadıkları noktaları belirlemek açısından öğrencileri gözlemlemelidir. Gözlemler, gözlem formu kullanılarak yapılabileceği gibi basit bir soru listesi de yeterli olabilir: Öğrenciler belirlenen kriterlere uygun bir şekilde mi çalışmaktadır?, Öğrenciler ölçüt becerileri ve istenen davranışları gösteriyor mu?, Öğrenciler, değerlendirme ölçütlerini ne düzeyde yerine getiriyor? vb. sorular sorularak gözlem yapılabilir.
- Gruplar birlikte çalışırken öğretmen, öğrencilerin takıldıkları noktalarda sorularını yanıtlayarak, eksik kalan noktalarda gerekli açıklamaları yaparak verilen işi bitirmelerinde yardımcı olmalı, çalışmalarını hızlandırmalıdır.
- Grup çalışması sırasında öğretmen, birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencileri belirleyerek, birlikte çalışma becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri gösteren öğrencileri pekiştirmesi faydalı olacaktır. Öğretmen gerekli olmadıkça çalışmalara müdahale etmemeli, nerde ve ne zaman araya gireceğini duruma göre karar vermeli, grup içinde yaşanan sorunların üstesinden öğrencilerin kendisinin gelebilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen, sorunun çözümü ile ilgili önerilerde bulunurken; bazen de öğrencilerden, yaptıkları işi bir kenara bırakarak sorunu çözmeye çalışmalarını isteyebilir.
- Dersin sonunda öğrenciler, o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve öğrendiklerini hangi durumlarda kullanabileceklerini açıklamalıdır.
- Herhangi bir işbirlikli öğrenme uygulaması sonunda ortaya çıkan ürün genellikle grup raporu, grupça hazırlanmış bir dizi yanıt veya öğrencilerin sınav puanları gibi ölçümler olacaktır. Ölçüt ne olursa olsun, süreç sonunda öğrencilerin öğrenmelerinin yanında birlikte çalışma becerileri de değerlendirilmelidir. Zaman sınırlı olsa da uygulamanın sonunda, nelerin iyi yapıldığı yapılmadığı değerlendirilmelidir. Zaman elverişli olduğu takdirde grupların öğrenme yaşantılarını, deneyim ve izlenimlerini paylaşabilmeleri açısından değerlendirme sınıfça da yapılabilir. Birlikte çalışma sürecine yeterli zaman ayrılmazsa öğrencilerin grupla birlikte çalışma becerileri kazanmaları oldukça zorlaşır. Bu

açından planlama iyi bir şekilde yapılarak, değerlendirmeye yeterli zamanın ayrılması gerekir. Sonradan bu durumu gidermeye çalışmak için daha fazla zamana gereksinim duyulabilir.

- Birlikte çalışma gruplarında grup içi kararlar alma konusunda zaman zaman anlaşmazlıklar çıkabilir. Öğrenme aşamasında, eskilerle yeniler arasında çatışma çıkması muhtemeldir. İki ya da daha fazla kişinin fikirleri ve bilgileri birbiriyle örtüşmezse çelişkiler ortaya çıkar. Birlikte çalışma gruplarında öğrencilerin motivasyonlarını ve katılımlarını artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

2.1.3. Bireysel Çalgı (Flüt) ve Öğretimi Dersi

Flüt öğretimi; bireye kendi yaşantısı yolu ile flüt çalmaya ilişkin davranışları kazandırmaya ve istedik değişimi gerçekleştirmeye yönelik, amaçlı ve kalıcı izli öğrenme yaşantısı oluşturma süreci olarak tanımlanabilir.

YÖK (2006) tarafından uygulamaya konulan merkezi “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı” ders tanımlarından, “Bireysel Çalgı (flüt)” dersi programında, öğrencilerin planlanan çalgı eğitimi sürecinde, öğretim ve değerlendirme boyutlarına da aktif olarak katılımlarını sağlayacak öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Bu bağlamda, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nın sekizinci yarıyılında, haftada 1 ders saati olmak üzere belirlenen “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” dersi; yedi yarıyıl boyunca flüt eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının, sekizinci yarıyılıda ise flüt eğitimlerine devam etmelerinin yanında flüt öğretimi ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmaları da söz konusu olmaktadır.

Flüt öğretiminde, performans becerisi üst düzeyde olan flüt icracılarının, istedik düzeyde iyi bir flüt eğitimcisi olması beklenemez. Öğretme becerisi ve performansa ilişkin kazanılmış beceriler birbirlerinden ayrı düşünülmesi gereken kazanımlardır. Flüt öğretimi, flüt pedagojisi alanında bilgi birikimi ve deneyim sahibi olmayı gerektirir (Wye, 1988: 6).

2.1.3.1. Flüt Öğretiminde Birlikte Deşifre Çalmada Dikkat Edilmesi Gereken Kriterler ve Uyulması Gereken Kurallar

Deşifre çalmaya başlamadan önce ilk aşamada, öğrencilere kısa bir süre verilerek eseri hızlı ve dikkatli bir şekilde gözden geçirmeleri istenmelidir. Kısa bir süre

yapılacak olan bu incelemede öğrencilerden, eserin; tonunu, ölçü sayısını, almış olduğu alterasyon, modülasyon gibi değiştirici işaretlerini, ritmik yapısını, çalınması güç olabilecek bölümlerini, hız ve gürlük (nüans) terimlerini ve buldukları yerleri hızlıca tespit etmeleri istenmelidir. Bu süre sonunda öğrencilere, esere ne kadar yoğunlaşabildiklerini tespit etmek amacıyla bu kriterlere ilişkin sorular yöneltilerek hafızaları yoklanmalı, sonraki aşamada öğrencilerin sahip oldukları çalgı becerilerini, deşifre çalma becerilerine yansıtılmasına geçilmelidir.

Birlikte Deşifre Çalarken;

- Ayakların, vücudun dengesini koruyacak şekilde omuzlara paralel genişlikte açık; sol bacağın, sırtın düz olmasını sağlayacak şekilde yarım adım önde olduğu bedensel duruş pozisyonu alınarak, ağızlık üzerinde dudağın doğru konumlandırıldığı; omuzların, kolların ve bileklerin rahat olduğu dengeli bir tutuş pozisyonu sağlanarak flüt çalmaya hazır bulunmak gerekmektedir.
- Eserin; tonuna, almış olduğu alterasyon, modülasyon gibi değiştirici işaretlerine, ölçü sayısına, ritim kalıpları ve sus işaretlerine uygun çalmaya dikkat edilmelidir.
- Eseri oluşturan ritmik yapının zorluk derecesi ve nota değerleri göz önünde bulundurularak, bir sonraki nota grubunun algılanmasına fırsat verecek sabit bir hızda çalınması gerekir.
- Nota gruplarına (ritim kalıpları, arpejler, kısa motifler) bir bütün halinde bakarak, akıcılığı bozmadan çalmaya dikkat edilmeli; cümle sonları, suslar ve uzun değerli notalar, bir sonraki ölçüye bakmada zaman kazandıracığından iyi değerlendirilmelidir.
- Gürlük/nüans işaret ve terimlerine (*piano, mezzoforte, forte, crescendo, decrescendo vb.*) uygun çalmaya gayret edilmelidir.
- Flütün perdelerine uygulanan basıncı en aza indirgeyerek doğru parmak tekniği ile çalmaya, artikülasyonları (staccato, legato, tek dil, çift dil, üç dil vb.) ve süslemeleri yaparken doğru dil teknikleri kullanarak dil ve parmak koordinasyonu sağlamaya özen göstermelidir.

- İcracı, kendi partisini çalarken; diğer partileri de dinleyerek, tonalite içinde sesin devamlılığını koruyarak, homojen ve temiz ses üretmeye dikkat edilmelidir.
- Flütün ağızlığı üzerinde, dudak pozisyonunu (embouchure) doğru ayarlayarak kaliteli(güçlü, hacimli, parlak, pürüzsüz vb.) ses üretmeye gayret edilmelidir.
- Müziksel birlikteliği (diğer icracılarla uyum içinde birlikte çalma) bozmadan, diğer partilerle uyumlu ve senkronize bir şekilde çalmaya özen göstermelidir.

2.1.4. Kaygı (Anksiyete)

Kökü, eski Yunancada “anxietas” den gelen kaygı sözcüğü; endişe, korku, merak anlamlarına gelmektedir (Canbaz, Sünter, Aker ve Peşken, 2007:16).

Kaygı; kendini koruma içgüdüğü ile algılanan tehdide karşı gelişen doğal bir tepki olarak nitelendirilebilir (Klickstein, 2009:134). Her ne kadar daha önce depresif bozukluk adı altında değerlendirilse de; özgül bir hastalık olduğu, birçok psikiyatr tarafından kabul görmeye başlamıştır (Kocabaşoğlu, 2008:175).

Spielberger’e göre (1971) Kaygı, niteliksel olarak durumluk ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılmaktadır (akt. Maroon, 2002:3). Süresi ve şiddeti kişiden kişiye farklılık gösterebilen durumluk ve süreklilik kaygı arasında iki temel farklılık bulunmaktadır. Sürekli kaygı, kişinin olayları ve olguları anlamlandırış ve algılayış biçimine dayalı olarak devamlılık arz eden bir kaygı türü iken; durumluk kaygı, kişinin olumsuz olarak algıladığı bir uyarıcıya maruz kalmasına müteakip başlayan ve söz konusu durumun ortadan kalması ile son bulan ve devamlılık arz etmeyen bir kaygı türü olarak tanımlanabilir.

Anksiyete bozuklukları günümüz yaklaşımlarında iki ayrı şekilde değerlendirilmektedir. Bunlar;

- **Sosyal Anksiyete bozukluğu:** Dış etkenlere bağlı olarak kişiler tarafından tenkit edilme, yargılayıcı değerlendirmeler, izlenme vb. gibi durumların tetiklediği bir kaygı düzey bozukluğu olarak nitelendirilebilir.
- **Yaygın Anksiyete Bozukluğu:** Temel olarak depresyon hazırlayıcı yoğun süreç olarak adlandırılabilir (Kocabaşoğlu, 2008:177). Daha çok madde kullanımı dâhil majör ya da minör depresif sürecin tetikleyicisidir.

2.1.5. Performans

Performans, belirlenmiş bir hedefe ulaşımın dış etkenler tarafından değerlendirilme durumudur (Altun,2008:8). Başka bir deyişle, öğrenilenlerin gözlemlenebilir hale dönüşmesidir (Senemoğlu, 2004). Bu kavram, icra ya da edim olarak da ifade edilmektedir. Birey tarafından yapılanların tümü onun performansını (edim) oluşturur (Bacanlı, 2001).

Özellikle, belli alanların eğitiminde performans, büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi, beden eğitimi, teknik eğitim gibi alanlar bu alanlar arasında sayılabilir. Müzik eğitimi de performansın önemli olduğu sanat eğitimi alanlarından birisidir. Müzik eğitiminde performans, temelde müzik yapmayı vurgular (Uçan, 1987:291). Günlük yaşamın her alanında, sosyal etkileşimin yer aldığı bütün durumlarda da kendini göstermektedir. Performans; istenilen davranışı sergileme, ortaya çıkarma eylemi ya da bilgi, beceri ve birikimin davranışa yansıtılması olarak tanımlanabilir.

2.1.5.1. Müziksel Performans

Müziksel performans, kelime anlamı itibari ile herhangi bir müzikal yapı, dönem ve ritim vb. öğelerden oluşan bir eserin dış etmenler tarafından olumlu ya da olumsuz değerlendirme süreci olarak adlandırılabilir. Casals, iyi bir müziksel performansın eserin içselleştirilmesi ve çok çalışılması ile mümkün olabileceğini belirtir (akt. Clynes, 1987:203). Müziksel performansın üst düzeyde olmasını niteleyen iki unsur bulunmaktadır. Bunlar; a) Müziğin anlamı, yapısı ve çerçevesini algılayabilmek b) Enstrümantal teknik seviyedir. Performans olgusunu etkileyen ana etmenlere bakıldığında bunlar; performans planlama (deşifre, doğaçlama, geri bildirim, motor beceriler, ölçme ve değerlendirme) fiziksel, psikolojik ve sosyal faktörler olarak sıralanabilir (Gabrielsson, 1999:502).

2.1.5.1.1. İcra Temsili ve Performans Planlama

İcra edilecek herhangi bir eserin, çalıcı tarafından temsilini etkileyen unsurlar, bireysel farklılıkların yanı sıra kullanılan çalgı ve müzik türü olarak belirtilebilir. Baily (1985) tarafından yapılan çalışmada, performans ve icra temsili motor süreçler ile ilişkili olduğu savunulmuştur (akt. Shove ve Repp, 1995:59).

2.1.6. Müzik Performans Kaygısı

Müzik performans kaygısı birçok araştırmacı tarafından *performans kaygısı* (Eğilmez, 2012; Eğilmez, AYTEKİN ve DIRİCAN, 2013; PAPAGEORGI, HALLAM ve WELCH, 2007b; YÖNDEM, 2007; 2012), *sahne korkusu* (LEHRER, 1987; STUDER ve diğERLERİ, 2011; TOPOĞLU, 2013), *sahne heyecanı* (TEZTEL, 2007), *konser kaygısı* (ÇİMEN, 2001) olarak da adlandırılmaktadır.

Müzik performans kaygısı sadece müzik eğitimine yeni başlayan öğrencilerin karşılaştığı bir sorun değil; aynı zamanda virtüözite seviyesindeki müzisyenlerin de karşı karşıya kaldığı önemli bir sorundur. Profesyonel müzisyenlerinin yaşadığı medikal problemlerin tespit edilmesi amacıyla Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus & Ellis (1988) tarafından, 47 ayrı senfoni ve opera orkestralarında çalışan 2212 profesyonel müzisyene uygulanan ankette, 59 medikal problem arasından sahne korkusu en ciddi sorun olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu, çalgının sınırlarını zorlayabilecek teknik ve müzikal yeterliliğe sahip profesyonel müzisyenlerde dahi bu sorunun ne boyutta yaşandığının bir göstergesidir.

Müzik performans kaygısı birçok müzisyenin hazırlıksız olduğu ve istisnalar hariç karşılaşılabildiği bir olgu olması sebebiyle müzik eğitimcilerinin en çok karşılaştığı, üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir olgu olma özelliği de taşımaktadır (Kuan, 2012:16). Studer ve diğERLERİ (2011) performans kaygısının, müzisyenlerin ruhsal ve fiziksel sağlığını doğrudan etkilemenin yanı sıra performansın sürdürülebilirliğini ve müzisyenin gelecek kariyerini de olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmiştir. Gustafson ve Rawson (1983) tarafından yapılan çalışmada, İsveç'te çalıcılar ve öğrencilerden oluşan 96 kişilik örneklem grubunun yarısı, performans kaygısı yaşadığını ve %10'luk bir dilimin ise bu durumu, eserin niteliğinden öte devamlı yaşadığını belirtmiştir (akt. Papageorgi, 2007a:37).

Performans kaygısına neden olan faktörlerin net olarak izah edilmesi oldukça zordur; ancak en belirleyici faktörün aile öğretmen ve çevre tarafından beklenen müzikal mükemmeliyetçilik baskısı olduğu söylenebilir (Gabrielson, 2009:571). Montello (1992) belirli çalıcılar ile yaptığı çalışmada çevresel ve ailesel beklentilerin en önemli faktörler olduğunu, bunun dışında 'içsel eleştiri (Inner Critic)'nin de performans kaygısının temelini oluşturduğunu vurgulamıştır (akt. Papageorgi, 2007a:46).

Kenny (2009: 433) MPK'yı, kaygı yaratan belirli durumlara bağılı olarak duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışsal bileşenlerin semptomları ile açığa çıkan, müzikal performansa ilişkin ısrarla rahatsız edici düşüncelere dikkat çeken yaşantı olarak tanımlamış, müzik performans anksiyetesinin belirli bir sosyal fobi özelliği taşıması ve teorik tanımlamalarının eksik olması sebebi ile diğer anksiyetelerden ayrışması gerektiğini savunmuştur.

Salmon (1990) müzik performans anksiyetesi modellemesini şu şekilde tanımlamıştır:

- Müzik performans kaygısı fizyolojik, davranışsal ve bilişsel değişkenlerin düşük korelasyonu ile oluşmaktadır.
- Müzik performans kaygısının fizyolojik bileşenleri, özellikle korku ile ilişkili uyarılmalar dâhilinde otonom sinir sistemi refleksi olarak belirtilebilir.
- Olaya ilişkin beklentiler, olayın kendisinden daha büyük bir kaygı yaratabilir.

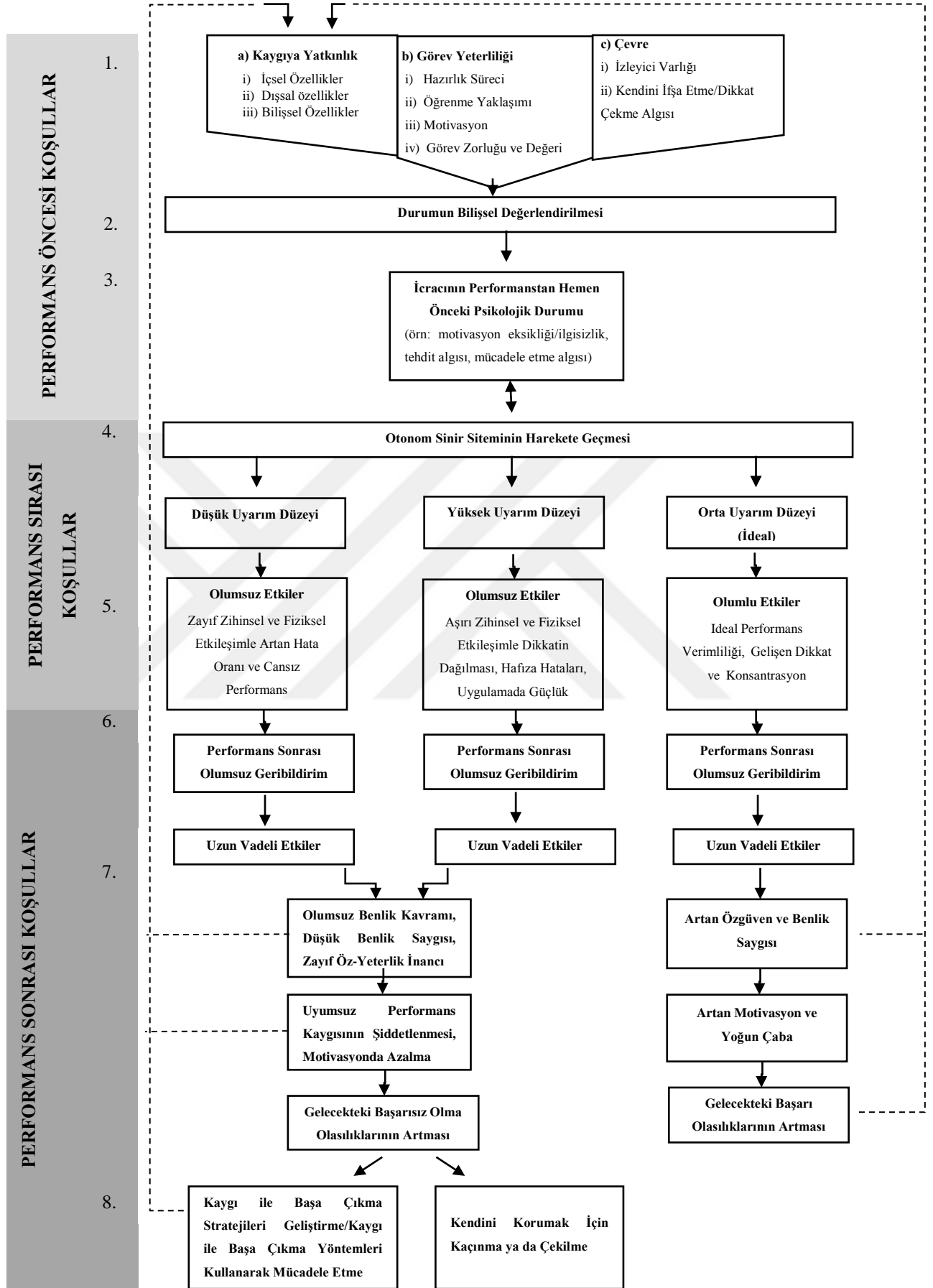
Bu tanımlamalardan hareketle, MPK; müziksel beceri ve birikimini topluluk önünde sergileyecek olan müzik icracısının; kendi algılayışına göre anlam yüklediği, üzerinde baskı yaratan çeşitli içsel ve dışsal uyarıcılara (hata yapma, başarısız olma korkusu; izleyiciler, puanlayıcılar vb.) karşı gösterdiği birbiriyle ilintili ve örüntülü olarak gerçekleşen psikolojik ve fizyolojik reaksiyonlar olarak tanımlanabilir.

MPK üzerinde yapılan araştırmaların çoğu, MPK'yı icracının içsel özellikleri, performansa hazırlık düzeyi (boyutu, derecesi) ve performans ortamı ile ilgili faktörlerle ilişkilendirmiştir. Müzikal performans süreci (performans; öncesi, sırası ve sonrası) bağlamında Papageorgi, Hallam ve Welch (2007b), kaygıyı tanımlayan bir teorik çerçeve ileri sürmüştür. Bu kavramsal çerçeveye göre performans kaygısına neden olan faktörler 3 ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar a) icracının performans kaygısı yaşamaya yatkınlığını etkileyen faktörler, b) icracının göreve ilişkin yeterliliğini etkileyen faktörler, c) performans ortamı ile ilgili faktörlerdir. Bu modelde; icracının performans sürecinde yaşayabileceği kaygının, uyarım düzeyine göre ortaya çıkan olumlu ve olumsuz etkileri, performansın kalitesine ilişkin performans sonrası olumlu ve olumsuz geribildirimlerin icracı üzerindeki uzun vadeli olası etkileri açıklanmaktadır. Performans sonrasındaki geribildirimlerin olumsuz olması durumu; uzun vadede, icracının; benlik kavramını olumsuz yönde etkileyerek, benlik saygısı ve

öz- yeterlik inancının düşmesine, bu durumun sonucunda, sonraki performansları sırasında kaygı düzeyinin artmasına ve motivasyonunun azalmasına sebep olarak başarısız olma olasılığını arttıracaktır. Bu durumda, icracı ya kaygı ile başa çıkma stratejileri geliştirerek bu durumla mücadele etmeyi tercih edecek ya da kendini korumak için performanstan kaçınma davranışı sergileyecektir. Performans sonrasındaki geribildirimlerin olumlu olması durumu ise uzun vadede icracının; benlik saygısını, özgüvenini ve motivasyonunu arttırarak, sonraki performanslarına ilişkin başarılı olma olasılığını da arttıracaktır.

Şekil 1’de Papageorgi ve diğ. (2007b) tarafından oluşturulan performans kaygısının kavramsal çerçevesi sunulmuştur.





Şekil 1. MPK'nın Kavramsal Çerçevesi (Papageorgi, Hallam ve Welch, 2007b).

2.1.6.1. Semptomlar

Performans kaygısının semptomları; bilişsel, fiziksel, davranışsal ve duygusal olabilir. Fiziksel belirtiler; avuç içinde terleme, kalp atışlarında hızlanma, ellerde titreme, boğaz ve yüzde şişme (Steptoe ve Fidler, 1987), kas gerginliği, titreme, terleme, kalp atış hızında değişim ve sığ solunum (Kenny, 2006; Lehrer, 1987; Osborne ve Kenny, 2005) gibi semptomlar ile kendini gösterebilir. Bilişsel içerikli semptomlar; hata yapma korkusu, performans için yetersiz hissetme, devamlı kontrolü kaybetme hissi, statü kaybı hissi, konsantrasyon kaybı (Steptoe ve Fidler, 1987), performans ile ilgili olumsuz düşünceler, konsantrasyon güçlüğü ve mükemmeliyetçilik olarak belirtilebilir (Kenny, 2006; Osborne ve Kenny, 2005). Davranışsal semptomlar ise performanstan kaçınma, sınırlı hareketler ve davranışlar sergileme, söylenme/sızlanma (Osborne ve Kenny, 2005), ses veya arşede titreme, istemsiz omuz kalkışı, kol gücünün ani zayıflaması olarak belirtilmektedir (Gabrielsson, 1999:505). Duygusal olarak da bir müzisyen, öfke, sinirlilik, suçluluk, utanç, endişe belirtileri gösterebilir (Emmons & Thomas, 2008; akt. Barbeau, 2011), sıkıntı veren duygular, gerginlik, endişe, dehşet veya panik hissi duyabilir (Steptoe, 2001; akt. McKenzie, 2013).

Net olarak bu semptomların birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Örneklenirse; kaygılanan (bilişsel) müzisyen, performans esnasında terleyebilir (fizyolojik) ve bu da performans hatalarına (davranışsal) sebep olabilir (Lehmann vd., 2007:148). Bu semptomların, birbirinden ayrı ya da birbirine bağımlı olduğu konusu, kişisel geçmişe göre değişiklik gösterebilmektedir (Gabrielsson, 1999:506). Abel ve Larkin (1990) tarafından yapılan fizyolojik ve içe bakış yönteminin kullanıldığı araştırmada, jüri karşısında ve performans öncesinde, icracılan anksiyete düzeyleri ölçümlenmiştir. Araştırma sonunda, jüri karşısında ve performans öncesinde anksiyete belirtilerinin (kalp çarpıntısı vb.) yaşandığı ancak cinsiyet değişkeni açısından anksiyete yaşama düzeyinin kızlara oranla erkeklerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Papageorgi, 2007a:59).

2.1.6.2. Reaktif, Adaptif ve Maladaptif Anksiyete

Reaktif anksiyete, psikoloji biliminde dönemsel kaygıyı ifade etmektedir. Adaptif anksiyete ise uyumlu ve faydalı sonuçlar doğuran kaygı durumunu işaret eder. Maladaptif anksiyete ise, adaptif anksiyetenin tam tersi olarak uyumsuz ve çatışmalı kaygı bozukluğunu ifade eder (Sweeney ve Horan, 1982: akt. Wilson ve Roland, 2002).

Wolfe'a (1989) göre müzik performans kaygısı, negatif (zorlaştırıcı) ve pozitif (kolaylaştırıcı) olmak üzere iki bileşen içerir. Pozitif (kolaylaştırıcı) bileşen adaptif; negatif (zorlaştırıcı) bileşen ise maladaptif anksiyeteyi temsil etmektedir.

Adaptif anksiyetenin performans ile pozitif ilişkisine yönelik yurtdışında oldukça kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Steptoe (1983) tarafından yapılan araştırmada; duygusal gerilim düzeyi ile performans arasındaki ilişki irdelenerek, orta düzeyli bir gerilimde en iyi performans kalitesinin sergilendiği ortaya konulmuştur (akt. Papageorgi, 2007a:70). Lehrer (1987) sahne korkusunun aşılmasında sürekli performans sergilemenin de olumlu yönde etkisinin olacağını belirtmiştir.

2.1.6.3. Performansta Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler ile performans kaygısı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Meharg, 1988). Düşük benlik saygısı, zayıf öz yeterlik inancı ve düşük öz güven; mükemmeliyetçilik, ie dönüklük gibi kişilik özellikleri performans kaygısı ile ilişkilendirilmiştir (Papageorgi vd., 2007b; Wilson ve Roland, 2002).

Performans anksiyetesini, birçok müzisyenin yaşaması, bu alanda yapılan çalışmaları klinik ve kişisel süreçlere yönlendirmiştir. Cox ve Kenardy (1993) her ne kadar performans anksiyeteyi, sosyal fobi ile bağdaştırsa da yaygın anksiyete içerisinde değerlendirilmesinin daha doğru olduğunu savunmaktadır (akt. Wilson ve Roland, 2002:49). Abril (2007) MPK'nın geçmişte yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Müzisyenlerin geçmişte yaşadığı performans deneyimleri, ileride gerçekleşecek performans deneyimleri için kişinin fikrini değiştirme gücüne sahiptir. Olumlu deneyimler, icracının güvenini artırabilir iken; yaşanan olumsuz deneyimler, kötü performansın tekrarlanmasına ilişkin başarısızlık korkusu yaratabilir (Papageorgi vd., 2007b:88). Bu nedenle MPA, bireysel ve durumsal çeşitli faktörlere bağlı olarak yapıcı (olumlu) ve yıkıcı (olumsuz) olarak algılanabilir.

Steptoe ve Fidler (1987) tarafından yapılan profesyoneller, müzik öğrencileri ve amatörler olmak üzere 3 ayrı örneklem grubu üzerinde nörotisizm ve performans kaygısı (sahne korkusu) arasındaki korelatif ilişkilerin incelendiği araştırmanın sonucunda profesyonellerin, nörotisizm ve sahne korkusu arasındaki korelatif ilişkisi oldukça yüksek bulunmuştur ($r=.70$). Öğrenciler ve amatrlerde ise orta düzeyli korelatif ilişkilere rastlanılmıştır. Her ne kadar söz konusu araştırmanın sonucu ilginç

olsa da bu durumun profesyonel müzisyenlerin kariyer algısının fazla gelişmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

2.1.6.4. Performansta Durumsal Faktörler

Performans kaygısında, her ne kadar bireysel farklılıklar önemli bir etken olsa da kişinin kaygı yaratan bir duruma maruz kalma duygusu performans kaygısını önemli ölçüde yükseltmektedir. Wilson ve Roland'a (2002) göre solo performansın, grup performansına; seyirci önünde çalmanın, provalarda çalmaya oranla daha çok kaygı uyarıcısı barındıran durumsal etkisi söz konusudur. Bir müzisyenin birlikte ya da solo performans türüne yönelik algısı, performansı derin bir şekilde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda solo performans sergileyenlerin; toplulukla performans sergileyenlere oranla kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kenny, Fortune ve Ackermann, 2013; Kuan, 2012; McKenzie, 2013; Lorenz, 2002; Papageorgi, 2007a; Ryan ve Andrews, 2009; Teztel, 2007).

Performans anksiyetesinin önemli bir kaynağı da çevre ve performansa dair spesifik şartların oluşturduğu durumsal streştir. Çevresel faktörler, bir kişinin kontrolü dışında olma eğilimindedir. Çevresel faktörlere; performans çevresi, performans türü, sosyal çevre, görev zorluğu ve değeri, izleyici varlığı, sınav ve yarışma gibi değerlendirilme ortamları örnek olarak gösterilebilir. Performans gerçekleştirecek icracılar açısından öğretmen, meslektaş, arkadaş ve aile üyelerinin oluşturduğu izleyici kitlesinin önemi arttığında yaşanan kaygı seviyesi de önemli artış göstermektedir (Kuan, 2012:57-60). İzleyici kitlesinin önemi kişisel algılayış biçimine göre farklılık gösterebilir. Öğretmen, arkadaş ve aile üyelerinin varlığı bazı icracılar için yargılayıcı bir tehdit ve kaygı tetikleyici bir unsur olarak görülebilirken; bazıları için destekleyici ve motive edici bir uyarıcı olarak görülüp, yaşanan kaygının azalmasına yardımcı olabilir.

Emmons ve Thomas (2008) çevresel faktörlerin (bir sınav komisyonunun varlığı; bir başka müzisyen tarafından aynı repertuarın icra edilmesi; bir sınav ya da yarışma ortamı gibi değerlendirilme ortamında çalgı öğretmenin varlığı; bir açılış gecesi; bir konsere geç gelen eşlikçi vb.) performans sergileyeni etkileyerek MPK'ya sebebiyet verdiğini ileri sürmüştür (akt. Barbeau, 2011:30).

Bunların yanı sıra öğretmenlerin ve ailelerin, öğrencilerin kapasitesini aşan beklentileri, öğrencilerin; aynı çalgıyı çalan arkadaşları ya da diğer müzik öğrencileri gibi akran grupları tarafından eleştirilme, beğenilmeme, takdir görmeme korkusu da performans kaygısını uyarıcı çevresel faktörler arasında görülebilir.

2.1.6.5. Değerlendirilme Korkusu ve Mükemmeliyetçilik

Değerlendirilme korkusu, insan doğasının tepkisel süreçleri göz önüne alındığında anksiyete öncülü ya da sebebi olarak nitelendirilebilir. Başarısız olabilme ihtimali ve değerlendirmenin, bu süreci tetiklediği düşünüldüğünde müzik performans anksiyetesinin temel kaynaklarından biri olarak görülebilir. Kuan'a (2012:62) göre performans esnasında algılanan tehdit (seyirci, değerlendirilme vb.) müzikal olguyu koşulsuz olarak negatif yönlü etkileyecek ve uzun vadede özgüven yitimine sebep olacaktır.

Performans anksiyetesinin bir diğer öncül tetikçilerinden biri de mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik bir kişilik özelliği olmak ile beraber özellikle müzik alanında yüksek performans ihtiyaçları karşısında müzik yapmanın doğası gereği gerekli bir olgudur. Kuan (2012:62) mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip bireylerin performans sırasında, kişisel kontrolünü kaybettiklerini belirtmiştir.

Beklenti seviyesinin yüksek olması ve buna eşlik eden ego katılımı mükemmeliyetçiliğin bileşenleri olarak belirtilebilir. Kuan (2012:62) mükemmeliyetçilik eğilimi olan müzisyenlerin, öznel ve negatif yönlü eleştiriler ile küçük hataları bile absorbe edemeyecek şekilde acımasız ve tekrar eden davranışlar sergilediğini ifade etmiştir.

2.1.6.6. Optimal Uyarılma

Performans öncesinde belli bir derecede duygusal uyarımın performans lehine yararlı olduğu konusunda oldukça yaygın bir kabul söz konusudur. Birçok araştırmacı (Hamann, 1982; Meharg, 1988; Wolfe, 1989) bir miktar kaygının performansı kolaylaştırmak için gerekli olduğu görüşünü savunmaktadır. Hamann (1982) uzun yıllar formal eğitim almış profesyonel müzisyenler üzerinde yaptığı araştırmasında; müzisyenlerde artan kaygı düzeylerinin, performansı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Performans yeteneği ile ilişkili olarak bazı müzisyenler için kaygı, güdüleyici özelliklere sahip olabilir.

Müzikal performansta en önemli uyarıcının seyirciler ve spesifik olarak uzman dinleyiciler olduğu söylenebilir (Hamann, 1982). Seyirci baskısı, performansın niteliğini çalıcının bireysel ve durumsal özgünlükleri üzerinden direkt ya da dolaylı yoldan etkileyebilmektedir. Baskının yoğun ya da çok az olduğu durumlarda kaygı semptomlarının görüldüğü ve bu yüzden duygusal uyarılma ile performans arasında ters U ilişkisinin olduğu kabul edilmektedir. Yerkes-Dodson kanunu olarak da bilinen bu ilişki sonucunda Slocumb (2009:8) az uyarılma sonucunda niteliksiz ya da cansız bir performansın; çok uyarılma durumunda ise bu uyarılmanın, stres semptomlarını oluşturduğunu belirtir.

Bu bağlamda, performans gerçekleştirecek icracıların kaygı eşiğine göre, performanslarına kısıtlama getirmeyecek ve performans kalitesini düşürmeyecek seviyede bir miktar kaygı duymaları, performansı olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak görülebilir.

Wilson (1994), Yerkes-Dodson kanununda yer alan üç uzantıyı müzikal performans alanı ile ilişkilendirerek üç ayrı stres kaynağı belirtmiştir (akt. Lehmann vd. 2007:148). Bunlar;

- **Çalıcı ya da söyleyenin sürekli kaygısı:** Sosyal fobi hastası, içedönüklük vb. strese karşı hassasiyeti olan, kaygıya eğilimli kişilik özellikleri
- **Uсталık Derecesi:** Geline teknik seviye
- **Durumsal Stres:** Seyirciler önünde gerçekleşen performanslar, sınavlar, yarışmalar gibi çevresel baskılar

2.1.6.7. Performans Anksiyete Etkileri

Normal bir yaşamın parçası olarak nitelendirilebilecek anksiyete olgusu, bireylerde çok farklı şekillerde performansı etkileyebilir. Klickstein (2009:136) tarafından performans etkileri; (a) performans öncesi etkiler, (b) performans esnasındaki etkiler, (c) performans sonrası etkiler olmak üzere üç ayrı başlıkta incelenmiştir.

2.1.6.7.1. Performans Öncesi Etkiler

Performans öncesi etkilerin büyük bir çoğunluğu davranışsal boyuttadır. Müzisyen ya da müzik öğrencileri genellikle korku yüzleşmesi yaşadıkları için prova ve prova mekânları ile çatışma içerisinde oldukları görülür ya da tam tersi bir durum olarak

ta görülebilir. Müzik öğrencilerinde ise genellikle bitirilmeyen ya da yorumlanamayan bir eser ya da ödev olarak kendini gösterir. Klickstein (2009:136)'da yer verilen genel ortak etkiler ise;

- Alıştırma yapmayı reddetme
- Takıntılı alıştırma
- Meşguliyet/Düzensizlik
- Depresyon
- Çarpık düşünceler
- Baş ağrısı
- Uykusuzluk
- Odaklanma problemi
- Karın ağrısı
- Sosyal ilişkilerde problem
- Akademik başarısızlık
- Madde bağımlılığı

2.1.6.7.2. Performans Sırası Etkiler

Performans olgusunun temelini oluşturan performans sergileme aşaması, maladaptif belirtilerin daha yoğun bir şekilde yaşandığı süreç olarak da adlandırılabilir. Bu süreçte yaşanan kaygı belirtileri icra sürecine yansiyabileceğinden, performansın sekteye uğrayabileceği düşüncesi, icracılar açısından daha yüksek seviyelerde kaygı duyulmasına sebep olabilir.

Daha çok sahne öncesi ve sahne sırasında kaygının yaşandığı belirtilmesine rağmen bazı bireylerde performans anının hayal edilmesi ile aynı belirtilerin yaşandığı belirtilmiştir (Klickstein, 2009:137). Performans sırası etkiler fizyolojik açıdan; ellerde titreme, yüksek kalp çarpıntısı, ağız ve dudaklarda kuruma performans sırasında meydana gelen en bilinen belirtilerdir. Mental ve davranışsal belirtiler ise kafa karışıklığı, ajitasyon ve yoğun korku olarak kendini gösterir (Klickstein, 2009:137).

Tablo 1'de Klickstein'e (2009:137) göre performans sırasında meydana gelen fiziksel, davranışsal ve bilişsel etkiler verilmiştir.

Tablo 1. Performans Sırası Etkiler (Klickstein, 2009:137).

Fiziksel Etkiler		Mental Duygusal Etkiler
1	Titreme	Korku
2	Ellerde soğukluk	Kargaşa
3	Hızlı Kalp Atışı	Hafıza Atlamaları
4	Yoğun Terleme	Çarpık Düşünceler
5	Bulantı	Ajitasyon
6	Kas Gerginliği	Aşırı Duygusalılık
7	Teknik Güvensizlik	Olumsuz İçsel Örgütlenme
8	Ani ya da kısıtlı nefes alışverişleri	Utangaçlık
9	Kurumuş ağız	Sinir
10	Ürine zorlanması	Panik

2.1.6.7.3. Performans Sonrası Etkiler

Performans sonrası etkilerin çıktılarını özellikle performans sırasında yaşanan kesit belirlemektedir (Klickstein, 2009:138). Kişinin performans sonrası kendini değerlendirme sürecinin çoğu zaman sağlıklı bir değerlendirme olamayacağı düşünülebilir. Performans esnasında yaşanan en küçük problem bile kişinin kendini değerlendirmesi sürecinde, çarpık düşünceler yaratabileceği unutulmamalıdır.

Performans sonrası etkilerin bir sonraki boyutu, unutmaya yönelik olarak alkol ve madde kullanımınıdır. Özellikle kendini telkin etme yolunda, çalışıcının bu tip maddelere yönlendiği görülebilmektedir (Klickstein, 2009:138).

Performans Sonrası Etkiler

- Çarpık Düşünceler
- Utanma
- Gerginlik
- Nitelik Kaybı
- Alıştırmalardan Kaçma
- Depresyon
- Sürekli Uykusuzluk
- Sosyal İlişkilerde Problem
- Akademik İlgisizlik
- Madde Bağımlılığı

2.1.6.8. Performans Kaygısı İle Başa Çıkma Yolları

Marye (2011:31-33) performans kaygısı ile başa çıkmak ya da kaygı düzeylerini belli bir seviyeye çekebilmek amacı ile aşağıdaki tedavilerin etkili olduğunu belirtmiştir.

2.1.6.8.1. Davranışsal-Bilişsel Terapiler

- Sistemik Duyarsızlaştırma: Hedef korkunun aşamalı ve sistemik bir gevşeme ile unutturulması
- Dikkat Çalışması: Dikkat yoğunlaşması
- Davranış Provaları: Yeni öğrenilmiş davranışı uygulama
- Bilinçli Kaygı Yükleme: Stres aşılama
- Rahatlama/Gevşeme Teknikleri: Nefes çalışmaları, aşamalı gevşeme teknikleri, zihinsel canlandırma (zihinsel imgeleme)
- İçsel Patlama Terapisi: Kaygı yaratan hipotezler üreterek, canlandırma yolu ile kaygıyı aşamalı olarak azaltma.

2.1.6.8.2. Farmakolojik Çözümler

- Benzodiazepin: Kaygı düzeylerine hızlıca etki eden bir grup etken maddeyi ifade eder. Bağımlılık yaratmakla beraber, doktor kontrolünde ve izninde kullanılır.
- Beta-Adrenerjik: Özellikle periferik (çevresel) otonom semptomları tedavi eden bir grup ilaçtır. Bağımlılık yaratmaz; ancak benzodiazepinler kadar etkin değildir.
- Buspirone: Kaygı önleyici olarak kullanılan ve zayıf etkili bir ilaçtır.
- Trisilik Antidepresanlar: Orijinal olarak depresyon tedavisinde kullanılmakla beraber daha sonra anksiyete bozukluklarında da efektif olduğu belirlenmiştir.
- Seçilmiş Serotonin Geri Alım İnhibitörleri: Dolaşımdaki serotonin miktarının artmasını ve dengelenmesini sağlayan ilaçların genel adıdır. Serotonin düzeylerini düzenleyerek depresyon ve kaygıyı iyileştirmektedir.

2.1.6.8.3. Alternatif Çözümler

- Alıştırmalar/Hedef odaklı egzersizler
- Alternatif beslenme ve Protein destekleri

- Bitkisel ürünler
- Homeopati (similia similibus currentur)/ Benzeri benzer ile tedavi etme
- Akapunktur
- Meditasyon

Performans kaygısının olumsuz etkileri ile başa çıkmak için en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasında Alexander tekniği ve feldenkrais metodu gelmektedir. Diğer önerilen teknikler arasında; gevşeme teknikleri, hipnoterapi, biofeedback, meditasyon, otojenik eğitim, atletik egzersiz ve düzenli uyku, bilişsel terapi, stres aşılama, olumlu öz-konuşma, ilaç kullanımı ve bilişsel yeniden yapılandırma gelmektedir (akt. Papageorgi, 2007a:64). Müzik performans kaygısı için yapılacak psikoterapik müdahalelerin bilişsel, fizyolojik ve davranışsal süreçleri göz önünde bulundurması ya da spesifik olarak bu üçüne yönelmesi, genel anksiyete derecesine de olumlu etki eder (akt. Barbeau, 2011:22).

2.1.7. Güdüleme (Motivasyon)

Güdüleme ya da ekseriyetle kullanılan ismi ile motivasyon, bireyi belli bir amaç için harekete geçiren süreç olarak tanımlanabilir. Schunk, Pintrich ve Meece'e (2008:4-5) göre motivasyon, amaca yönelik ve süreklilik arz eden bir süreç olmakla beraber fiziksel ya da mental bir aktivite ile hayata geçer. Fiziksel aktivite çaba, sebat etme ve diğer aktif fiziki eylemleri gerektirir. Mental aktivite ise daha çok planlama, tekrar etme, organize etme, izleme, problem çözme ve ölçme gibi bilişsel süreçleri içerir. Bireyi ilgilendiren birçok aktivite çabaladığı hedefleri ile direkt ilişkilidir. Bu yüzden motive edilmiş aktivite teşvik edici ve sürekli olma özelliği taşır. Beck (2003:31) motivasyonel değişkenleri iki ayrı sınıfta arzu ve nefret olarak tanımlamıştır. Arzu, dışa vuran davranışın nötr yansımasıdır. Nefret ise tekrar dışa vuran davranışın nötr'den daha az yansıması olarak belirtilmiştir. Bu kavramlar, başarı umudu ve başarısızlık korkusu gibi motivasyon değişkenleri içinde düşünülebilir.

Bireysel motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Teorisyenler tarafından farklı açılardan değerlendirilmeye ve açıklanmaya çalışılan motivasyon kavramı, çağdaş anlayışla beraber üç ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

- I. Bireyin içsel süreciyle üretilen motivasyon

- II. Bireyin, çevresel etkiler ile ürettiği motivasyon
- III. Bireyin içsel ve çevresel etkileşim ile ürettiği motivasyondur (Hallam, 2002:225).

İlk teoriler, motivasyonu temel ihtiyaçlar için oluşan bir olgu olarak yorumlamıştır. Çağdaş yaklaşımda da motivasyonun temel oluşma noktasının biyolojik ihtiyaçlar kaynaklı olduğu savunulmaktadır. Davranışçı kuramda, motivasyonun, çevresel yaklaşım ekseninde temel ihtiyaçların yanı sıra ceza-ödül gibi dış süreçler ile de oluştuğu savunulmaktadır (Skinner,1950; akt. Hallam, 2002:225). Şekil 2’de Eroğlu’na (1995) göre içsel motivasyon süreci verilmiştir.



Şekil 2. İçsel Motivasyon Süreci (Eroğlu, 1995:247)

Genel olarak motivasyonun kavram ve bileşenleri ihtiyaç ya da beklentilerden, davranıştan, amaçlardan ve geri beslemeden oluşmaktadır. Motivasyon bu kavramların karşılıklı etkileşimlerinden ortaya çıkan bir süreçtir. Bu süreç şekil-2’de görüldüğü gibi bireyin farklı şiddetteki ihtiyaç, arzu ve amaçlarına dayanmaktadır.

İnsan fizyolojisinin açlık, susamak gibi yaşamsal ihtiyaçları genellikle “birincil ihtiyaçlar” olarak; sevme, sevilme, beğenilme, takdir görme gibi kişisel ve sosyal ihtiyaçları ise “ikincil ihtiyaçlar” olarak adlandırılır. Birincil ve ikincil ihtiyaçlar, içsel motivasyon ürünleridir ve gözlemlenebilir ödüller olmadan ortaya çıkar. Dışsal motivasyonda ise bu durumun tam tersine, göreve eşlik eden bir ödüllendirme söz konusu olmalıdır. Motivasyonun niteliğini, içsel ya da dışsal olduğunu belirleyen en önemli etken kaynağını nereden sağladığıdır.

2.1.7.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, kaynağını yapılan iş ya da içsel durumdan almaktadır. Kişinin içsel olarak atıf ettiği değer içsel motivasyonun derecesinin de belirleyicisi konumundadır (Ormroad, 2014:428). Schunk, Pintrich ve Meece'e (2008:236-237) göre içsel motivasyon kişinin kendi rızası ile hayata geçirdiği aktivitelerdir. İçsel motive olan bireylerin motivasyon kaynağı birincil olarak ilgili görev için duydukları hoşlanma ve istek düzeyleridir.

2.1.7.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, kaynağını bireyden ya da yapılan işten almayan motivasyon olarak belirtilebilir (Ormroad, 2014:428). Schunk, Pintrich ve Meece'e (2008) göre dışsal motivasyon bireyin tek başına ya da topluluk halinde, bir amacı sona ulaştırmak için kullandığı ya da maruz kaldığı araçlardır (s.236-237). Dışsal motive olan bireylerin eylem sonucundaki çıktılar için duydukları ortak ya da bireysel heyecanlar birincil rol oynar.

2.1.7.3. Motivasyon Çalışmalarını Etkileyen Teoriler

20.Yüzyılda psikoloji biliminin gelişimi ile bireylerin içsel süreçleri daha fazla ilgi çeken ve irdelenme gereksinimi duyulan bir konu haline evrilmiştir. Ormroad'a (2014) göre insan ihtiyaçları motivasyon teorilerini ilk aşamada etkileyen en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (s. 429). Daha sonra öğrenme psikolojisi eksenli yaklaşımlar ekseninde, motivasyon konusunda, daha çağdaş yaklaşımlar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu teorilere kısaca değinilmiştir.

2.1.7.3.1. İtki Teorisi

Freud (1915,1949; akt. Ormroad, 2014:429) itki kuramını, canlıların kendi yaşamını sürdürebilmek için bedenlerini ideal seviyede tutma çabası olarak tanımlamıştır. İtki, fizyolojik bir ihtiyaç durumu olmakla beraber yaşayabilmek için yaşanan yoksunluğun ana konusunu temsil etmektedir.

Motivasyon tanımlamalarının tarihsel perspektifinde öncül rol oynayan itki teorisi; bireyin gereksinim duyulan ihtiyaçlar karşısında harekete geçme şekli olarak ifade edilebilir. Hull (1943) fizyolojik eksikliklerin ana ihtiyaçlar olduğunu ve bunları azaltmak için itkileri kışkırttığını belirtmiştir (akt. Schunk, 2014:456). İtki kuramının

gelişmesinde büyük ölçüde davranışçı psikologların katkıları söz konusudur (Ormroad, 2014:429). Woodworth (1918; akt. Schunk, 2014:456), itkileri homeostatik beden dengesini sağlarken kullanılan iç kuvvetler olarak tanımlamıştır. İtke teorilerinin öngörülerini test eden birçok deney, hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir (Schunk, 2014:456). Schunk (2014:457) itki kuramının anlık kararlar ve hedeflerde etkin olduğunu; ancak dünyayı dolaşmak gibi uzun bilişsel planları açıklamada yetersiz kaldığını belirtmiş ve derin öğrenme için gerekli koşulları sağlamadığını vurgulamıştır.

2.1.7.3.2. Koşullanma Teorisi

Koşullanma teorisi, motivasyonu, uyarıcı ile oluşan tepkiler ya da uyarının hazır bulunduğu ortamlarda dışarıya verilen tepkiler olarak tanımlamıştır (Schunk, 2014:457). Klasik koşullanma ve operant koşullanma ekseninde iki ayrı yaklaşımı olan koşullanma teorisi; klasik koşullanma ekseninde motivasyonu koşulsuz uyarın, koşullu uyarın arasındaki ilişki ve ortam etkileri ekseninde tanımlamıştır. Klasik koşullanmadaki bu durum, edilgen motivasyon örneğidir (Schunk, 2014). Edimsel koşullanma (operant) yaklaşımı ile motivasyon ise motivasyon ekseninde oluşacak davranışın güçlü bir uyarın ile oluşacağını ve içsel süreçlerin, neden motive olunduğu konusunda yeterli bir veri sağlayamayacağını belirtmiştir. Pekiştireçlerin motivasyon üzerindeki etkisine yoğunlaşan bu yaklaşımda, pekiştireçlerden daha çok pekiştireçlere olan inançların motivasyon üzerinde açıklanabilir olgular taşıdığını belirtmişlerdir (Schunk, 2014:457).

2.1.7.3.3. Bilişsel Tutarlılık Teorisi

Bilişsel tutarlılık kuramı, motivasyonun kaynağını biliş ve davranış arasındaki ilişki ile yorumlamaktadır. Biliş ve davranış arasındaki tutarlılığın motivasyonu ve sonuç olarak davranış çıktısını etkileyeceğini savunur. Bilişsel tutarlılık motivasyon yaklaşımı görüşlerini denge ve uyumsuzluk teorisi ekseninde irdelemiştir. Denge teorisi ve uyumsuzluk teorisi insanın durumlar ve olaylar karşısında ilişkileri biliş olarak dengeleme ihtiyacı olduğunu öne sürer ve bu üçlü yapının olumlu ya da olumsuz çıktılarını olduğunu belirtir. Bu açıdan ilişkilerdeki denge, motivasyonun oluşmasında bir engel olarak görülür. Ancak bu üçlü ilişki ağı içerisinde herhangi bir dengesizlik, hedefe ulaşmak açısından hareket sağlayacaktır. Denge teorisi, motivasyonun oluşumunu, bu denge ve uyumsuzluk kuramına bağlar (Schunk, 2014:457).

2.1.7.3.4. Hümanistik Teoriler

1950'li yıllarda ortaya atılan hümanistik teori, insan yaşamında ölüm, kimlik, sosyal yapı ve kültür gibi olgulara odaklanmıştır. İhtiyaçlar hiyerarşisi ekseninde değerlendirilen motivasyon kuramı, Moreno vd. (2010:346) tarafından, motivasyonun ana kaynağının temel ihtiyaçlar olduğu ve bu ihtiyaçların giderilmesi ya da giderilememesi halinde ters yönlü bir olgu olabileceği vurgulanmıştır. Hümanistik teori, savları gereği yapılandırmacı yaklaşım ekseninde değerlendirilebilir. İnsanların seçimleri ve bu seçimler ekseninde hayatlarını kontrol etmekle ilgili becerilerine işaret eder. Hümanistik teori içerisinde motivasyon, ihtiyaçlar teorisi ve kendini gerçekleştirme eğilimi içerisinde değerlendirilmiştir (Schunk, 2014:460).

2.1.7.4. Öğrenme Motivasyonu ve Etkileyen Faktörler

Öğrenme motivasyonu, kişinin, kişisel hedefleri ve bağlı bulunduğu toplumun müfredat çerçevesi içerisinde öğrenmesi gereken belirlenmiş davranışlara karşı oluşturduğu güdüleme olarak tanımlanabilir. Öğrenen motivasyonu hem bireysel farklılıklar hem de çevresel etkenlerden oluşan birçok olgudan etkilenebilir. Bunlar;

2.1.7.4.1. Sınıf Yapısı

Sınıf yapısı, öğrenme ortamı kavramının fiziksel ve sosyal ayağını temsil etmektedir. Her öğrenme ortamında başarının veya motivasyonun gerçekleşeceği beklenemez (Yazıcı, 2011:396). Bren ve Lindsay (2002) bazı öğrenme ortamlarında uygulanan motiflerin başarıya; bazılarının ise başarısızlığa yol açtığını belirtmiştir.

2.1.7.4.2. Öğretmen Özellikleri

Öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmen rolü yadsınamaz derecede önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri istek ve coşku öğrenci motivasyonu ile pozitif yönlü ilişki içerisinde. Ancak her öğrencinin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve öğreticinin, hedef bilgileri buna göre revize etmesi önem taşımaktadır. Yazıcı (2011:396) motivasyonun gelişmesi için öğretmenin yapabileceklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eşit düzeyde iletişim sağlamak.
- Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini etkili kullanmak.
- Öğrencilerin dikkatini çekmek.

- İsimleriyle seslenmek.
- Öğrencilerin sınırlarına saygı göstermek.
- Öğrencilerin duygularının farkına varmak.

2.1.7.4.3. Öğretim Süreci ile İlgili Değişkenler

Motivasyonun iki çeşidi olan içsel ve dışsal motivasyonun birlikte kullanılması öğrenme sürecinin nitelik kalitesini doğrudan etkiler (Moore, 2001 akt.Yazıcı, 2011:383). Sarı (2002) öğrenim sürecinin en başında dışsal motivasyonun etkili olduğunu, ilerleyen süreçlerde ise içsel motivasyonun devreye girdiğini belirtmiştir. Plomin (2006) ise içsel ve dışsal motivasyon bütünlüğünün, okul uyumu ve başarı düzeyini doğrudan etkilediğine dikkat çekmiştir (akt.Yazıcı, 2011:397).

Dembo (1988) öğrenme stratejileri ile motivasyon arasındaki ilişkiyi üç farklı amaç doğrultusunda ele almıştır (akt.Yazıcı, 2011:397). Bunlar;

İşbirlikçi: Kabul ve paylaşım odaklıdır. Grup bilinci söz konusudur.

Yarışmacı: Güven ortamının bulunmadığı, rakip bilincinin geliştiği ortamlar söz konusudur.

Bireyselleştirilmiş: Öğretmen odaklı süreçleri ifade eder.

2.1.7.5. Müziksel Motivasyon

Müzik araştırmalarında motivasyon teorilerini ve paradigmalarını bağdaştıran çalışma sayısı oldukça az durumdadır. Müziksel motivasyon alanında yapılmış kısıtlı çalışmaların çoğunluğu, bir müzik enstrümanının nasıl öğrenilmesi üzerine yoğunlaşmıştır.

2.1.7.5.1. Müzikte İçsel Motivasyon

Toplumlarda müzik bağının temelleri oldukça eskiye dayanmaktadır. Herhangi bir bireye müzik ile olan bağı nedir sorusu yöneltildiğinde mutlak suretle kendini bulduğu ya da ait hissettiği bir müzik türünün olduğunu ve müziği sevdiğini söyleyecektir (Lehmann vd., 2007:45). Müzikte içsel motivasyon unsurları şu şekilde sıralanmaktadır:

2.1.7.5.1.1. Çocukluk Deneyimleri

Çocukluk döneminde yaşanan deneyimler, içsel motivasyon unsurlarını etkiler. Bu açıdan bakıldığında içsel motivasyonun; müzikle erken yaşta tanışan çocuklarda, okul çağında tanışan çocuklara göre erken oluştuğu düşünülebilir. Bu olgunun gelişmesinde kişilerin sahip olduğu ev ve aile ortamı değişkeni göz önünde bulundurulmalıdır (Lehmann vd., 2007:46). Sloboda (1990; akt. Lehmann vd., 2007:46) tarafından müzisyen kişilerin çocuklukta ev ortamlarının araştırılması gerektiği önerisi ile yapılan çalışmada müzisyenler ev ortamlarını; oyunlarla iç içe, neşe dolu ve heyecan verici olarak tanımlamışlardır. Bunun yanı sıra, müziği aile ve ev ortamlarının normal bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Sloboda (1990 akt. Lehmann vd., 2007:46) çocuklukta müzikle iç içe yoğun bağları olan, canlı performans ve müzikal enstrümana direkt ulaşım sağlayan kişilerin, müzik mesleğini tercih ettikleri ve başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

2.1.7.5.1.2. Öğrenirken Zevk alma ve Keşif

Müzikle ilk tanışma ya da alışma sürecinde müzikalitenin heyecan verici bir sunum ve keşif yolu ile sunulması oldukça etkili bir motivatör görevi görmektedir (Lehmann vd, 2007:47). Green (2002) popüler müzik ve caz icracıları üzerinde yaptığı çalışmada; müzisyenlerin, müzik yapmaya harcadıkları zamanın nedenini, işlerini sevmelerine ve müzik yapmaktan zevk almalarına bağladıklarını belirtmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:47).

Mcpherson ve Renwick (2001) tarafından yapılan çalışmada, çalgı çalmaya yeni başlayan öğrenciler arasında en çok ilerleme kaydeden öğrencilerin, kişisel merak ve müzik yapma isteği gibi içsel motivasyonu güçlü olan kişiler olduğu tespit edilmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:47). Müzikal alıştırmaları inceleyen çalışmalarda, öğrencilerin kendi sevdiği müziğe yönelik içsel motivasyonlarının daha farklı olduğu belirtilmiştir (Renwick ve McPherson, 2002; akt. Lehmann vd., 2007:48).

2.1.7.5.2. Müzikte Dışsal Motivasyon

Müzikal alanda söz konusu olan dışsal motivasyonun hayat boyu müzikal bir katılımın gerçekleşmesinde temel nitelik taşıdığı söylenebilir. Dışsal motivasyonda birincil kaynaklar aile öğretmen ve akranlardır (Lehmann vd, 2007:49).

2.1.7.5.2.1. Ebeveyn ve Aile Desteği

Ailelerin, çocukların gelişimi ve motivasyonu üzerinden kritik etkileri vardır. Çocukların motivasyonlarının akademik başarı, ailenin yetiştirme stili ve aile içi çatışmaların dereceleri ile birebir ilintili olduğu söylenebilir. Motivasyon süreçlerinde aile katılımının etkisi yoğunluklu olarak sosyo-ekonomik değişken üzerinden irdelenmiştir. Düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarının, daha yüksek gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarına nazaran daha az başarı ve motivasyon gösterdikleri bilinmektedir (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008:297). Bloom (1985) batı toplumlarında aile faktörünün, çocukların müzikal gelişiminde ana etmen olduğunu belirtmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:49). Ailenin sözel övgüde bulunması ya da oluşturulan müzikal ürünü sahiplenmesi, çocuk tarafından olumlu bir geri bildirim olarak nitelendirilir. Bu dönüt, çocuğun müzikal gelişiminde motive edici bir unsur olarak görülebilir. Lehmann ve diğerleri (2007:49) müzikal formal eğitimin başlaması ile ailenin bilinçli desteğinin eşlik etmesinin oldukça önemli olduğunu, özellikle derslere bizatihi katılımın ve öğreticiler ile direkt iletişimin de önemli bir motivasyon aracı olduğunu belirtmiştir.

Sloboda ve Howe'e (1991) göre başarılı olan öğrenciler, başlangıçta ailesi ile alıştırmalarını yürüten kişilerden oluşmaktadır. Ebeveyn desteğinin olmayışı, yaygın olarak çocuğun müzikal katılımını engelleyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ancak aşırı baskıcı aile yapısı da müzikal aktiviteye katılmada motivasyon kaybı yaşatabilir. Kardeşlerden herhangi birisinin müziğe olan ilgisi ya da çalgı çalması, diğer kardeşler için müzikal rol model görevi görmektedir (akt. Lehmann vd., 2007:50). Ancak bu tip rol model olgularının kişilik çatışmaları veya kıskançlık krizleri getireceği de unutulmamalıdır (Lehmann vd., 2007:51).

2.1.7.5.2.2. Öğretmenler

Öğretmenlerin, özellikle de ilk öğretmenlerin öğrenenin üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu birçok yönden etkileyebilmektedir. Örneğin; sınıf içinde, aktivitelerde oluşturulan yapının öğrencileri motive ve demotive etmede oldukça önemli etkileri söz konusudur. Schunk, Pintrich ve Meece (2008) motivasyonel etkileri olan bu yapıları üç grupta değerlendirmiştir. Yarışmacı gruplarda, yetenek ve sosyal karşılaştırmalar ön plana çıkar. Bireysel

yapılarda, ödül yöntemi etkindir ve kişisel gelişimi tetikler. İşbirlikli yapıda ise paylaşımcı bir ortam, çıktı ve ödüllerin ortak sahiplenilmesi ve sonuç olarak sosyal motivasyon gelişimi sağlanır (s.331-332).

Davidson vd. (1998) erken dönem müzik öğrencisi eğitimcilerinin motivasyon üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Çok başarılı olarak tanımlanan çocukların; genellikle öğrencileri ile sıcak, arkadaşça ve neşeli bir iletişime sahip öğretmenleri olduğu; öte yandan, daha az başarılı olan öğrencilerin ise daha soğuk, diktatör ve eleştirel bir kişilik yapısına sahip öğretmenlerinin olduğu belirtilmiştir (Lehmann vd., 2007:51). Müzikal öğrenme sürecinde diğer disiplin öğretmenlerinin de dolaylı ya da direkt olarak motivasyon üzerinde etkileri bulunduğu söylenebilir. Diğer disiplinlerin eğitimcilerinin de yer alan eğitimcilerin müzikal öğrenme sürecindeki öğrenciye yönelik güdüleyici söylemleri ya da eylemleri hem direkt hem de dolaylı olarak öğrencinin, müzikal katılım ve motivasyon sağlama sürecinde önemli rol oynayabilir (Lehmann vd., 2007:51). Sloboda ve Howe (1991) müzik öğretmenin, sıcak ve motive edici rolü kadar diğer öğretmenlerin de müzikal devamlılıkta esas olduğunu belirtmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:51). Lehmann ve diğerleri (2007:51) motivasyonel döngüyü; alıştırma, ödül ve başarı olarak nitelendirerek, öğretmenin bu motivasyonel döngü içerisinde oldukça önemli bir yeri olduğuna vurgu yapmıştır.

Sınıflar, öğretmen ve öğrencinin devamlı iletişimde olduğu aktif mekânlardır. Öğretmenin öğrenci hakkındaki önyargıları, dolaylı olarak sınıf iklimini ve iki yönlü ilişkiyi de etkilemektedir (Davis, 2003).

2.1.7.5.2.3. Akranlar

Ergenlik sürecine giren genç müzisyenlerde, her bireyde olduğu gibi akran ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Akran motivasyonu dışsal motivasyonlar içerisinde en önemli motivasyon aracı olduğu belirtilmektedir (Lehmann vd., 2007:52). Akran grupları içerisinde yaşanacak sosyal baskıların negatif bir etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu olguya verilecek en önemli örneklerden birisi toplumun müzikal bakışı ya da spesifik olarak akran grubu içerisinde yer alan bakıştır. Akran ilişkileri müzikal katılımın devamlılığında etken bir ilişki türüdür.

Birçok genç müzisyen, kendi gibi müzisyen olan sosyal gruplar içerisinde dâhil olmaktadır. Bu tip sosyal gruplar özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde “Band Çocukları” olarak adlandırılmaktadır (Lehmann vd., 2007:52). Yetkin öğrenciler bu tür müzikal gruplarda edindikleri algıya göre çalışmalarını ve motivasyonlarını şekillendirmektedir. Müzikal sosyal yapılar içerisinde bulunmak, oldukça kuvvetli bir müzik bağlılığı oluşturabilir; ancak aynı zamanda zararlı etkileri de söz konusudur. Özellikle bu durumun, Kingsbury (1988) tarafından, konservatuar kültüründe akranlar arasındaki yargılama ve rekabet ruhundan kaynaklandığı belirtilmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:52). Akranların hedeflerin seçilmesinde de büyük bir etkisi söz konusudur (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008:297).

Dışsal motivasyon, bireyin ya da çocuğun motive olmasında oldukça önemlidir; ancak içsel motivasyon kadar etken olmadığı bilinmelidir. Mcpherson ve Renwick (2001), dışsal motivasyonun bireyi müzik ekseninde tuttuğunu ancak içsel motivasyon etmenleri olmadan müzikalitenin ya da müzikal bir gelişimin yeterince sağlanamayacağını belirtmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:52).

2.1.7.5.2.4. İnançlar ve Değerler

Sloboda ve Howe’e (1991) göre, aileler ve öğretmenler, çocuk veya genç öğrencilerine çok yetenekli olduklarını aşlamaya çalışırlar (akt. Lehmann vd., 2007:54). Değer ve inançların bu tip atıflar ve inançlar sayesinde mevcut potansiyeli ortaya koyması, var olan potansiyelin de üstüne çıkılabilmesi açısından önemli bir motivatör görevi görmektedir.

2.1.7.5.3. Öz-Yeterlilik

Genç müzisyenler, müzikal inançlarını başkalarının görüşleri üzerine inşa etmektedirler (Lehmann vd., 2007:54). Aile yakınlar ve öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimler ile kendi öz-yeterlilik süreçlerini inşa ettikleri söylenebilir. Bandura (1986) öz-yeterliliği “Kişinin kendisine ait olan yetkinliği algılama biçimi” olarak tanımlamıştır (akt. Lehmann vd., 2007:54). Bu açıdan düşünüldüğünde müzikal eğitim alan bir bireyin yetkinlikleri ile ilgili algısı, gelecekte yer alacağı müzikal faaliyetleri ve kararlarını etkileyebilmektedir.

Yapılan müzikal araştırmalarda öz-yeterlilik inancının performans başarısını önceden tahmin etmede önemli bir araç olduğu ortaya konulmuştur. McCormick ve Mcpherson (2003), 9-18 yaş aralığındaki 332 çalgı performansına hazırlanan öğrencilerden oluşan örneklem grubu ile yaptıkları çalışmada, öğrencilere uygulanan öz-yeterlilik inanç testi sonucunda, öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, çalgı performans sınavında da en yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.1.7.5.4. Başarı ve Başarısızlığı Açıklama

Müzikal geleceğin devamlılığının sağlanmasında başarılı olma güdüsünün oldukça önemli bir yeri olduğu düşünülebilir; çünkü genel olarak başarı başarıyı getirmektedir. Bu açıdan düşünöldüğünde Lehmann ve diğerlerine (2007:55) göre müzikal yaşamda, erken yaşta elde edilen başarılar müzikal geleceğin devamlılığının sağlanmasında oldukça önemli bir müzikal çevre oluşturur. Başarısızlık ise tam tersi bir etki yaratır.

Atıf teorisi, başarı ve motivasyon olgusunu sadece birincil başarı ya da başarısızlıklar ile değil; bireyin bu olgulara nasıl bir anlam yüklediği ile de değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Lehmann vd. (2007:55) ortak nedensel atıfları yetenek, çaba, şans ve zorluk çerçevesi olarak belirtmişlerdir.

2.1.7.5.5. Beklenti-Değer Teorisi

Beklenti-değer teorisi, genel eğitim araştırmaları kapsamında geliştirilen bir motivasyonel çerçeve modeli olmasının yanı sıra bu teorinin, müzik alanındaki adaptasyon çalışmaları oldukça yenidir (Wigfield ve Eccles, 2000:68). Teori, güdüleyici etmenler ile kişinin beklentileri ve o beklentilere yönelik kararları arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Modele göre motivasyon, içsel ve dışsal faktörleri ile dört bileşenden oluşmaktadır. Lehmann vd. (2007:55) bu bileşenleri müzikal motivasyona adapte etmişlerdir. Bunlar;

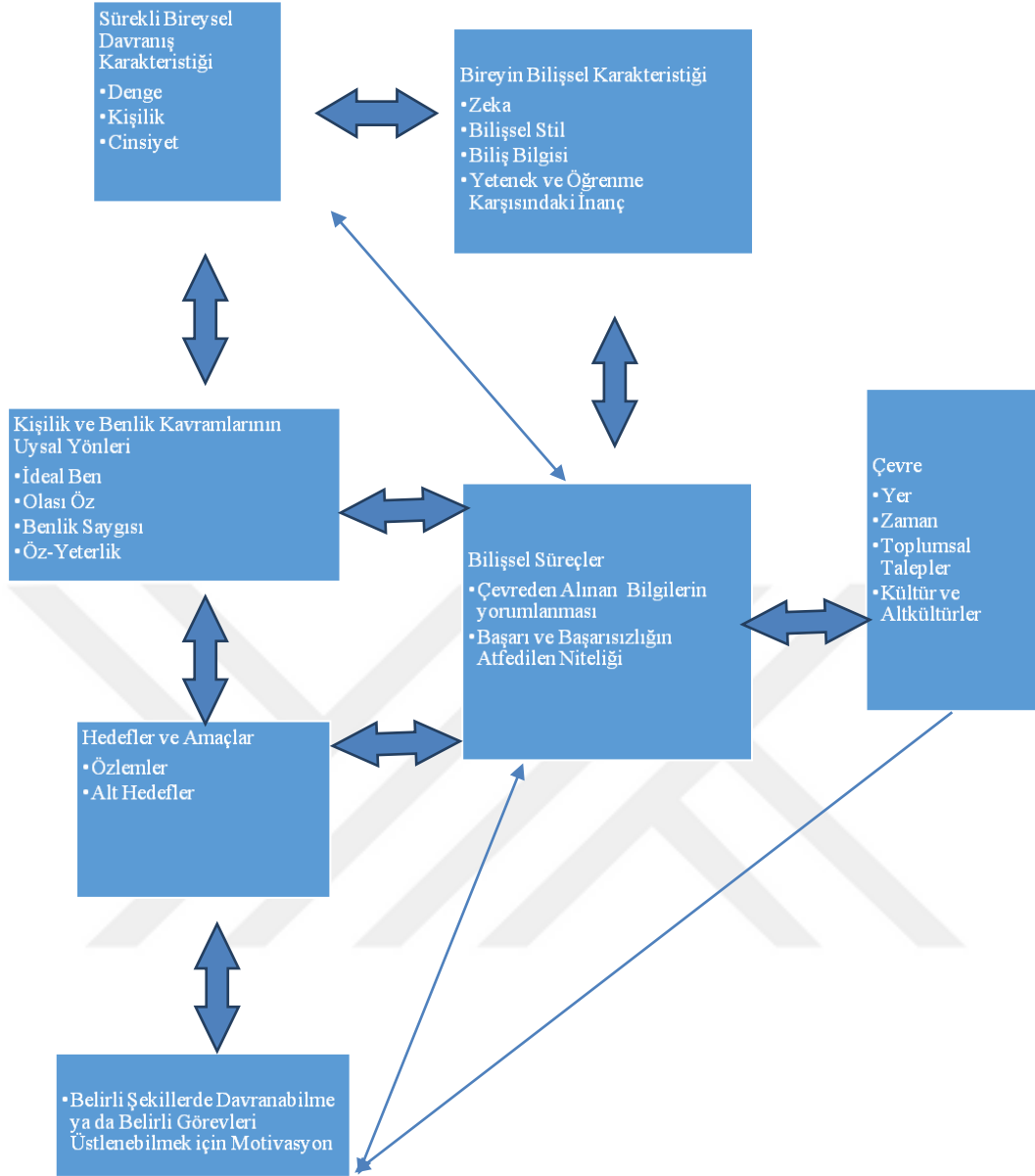
- **Erişilebilecek Değer:** Erişilebilecek değer, kişinin müzikal aktivitedeki başarısını ifade eder.
- **İçsel Motivasyon:** Bir diğer deyişle, bir müzisyenin, müzikal aktivite içerisinde ödüllendirme ya da zevk alma gibi süreçlerine vurgu yapar.

- **Dış Yararsal Değerler:** Dış yararsal değerler ise bir kişinin müziği, geleceğe dair beklentilerine veya hedeflerine ulaşmada yarar sağlayan bir araç olarak görmesidir. Bu, bir kişinin müzisyenliği tercih etmesi ya da müzisyenliğe, diğer hedeflerine ulaşmada yardımcı bir rol atfetmesidir.
- **Algılanan Maliyet:** Algılanan maliyet, bir kişinin müzikal bir etkinlik içerisinde yer alabilmesi için gerekli olduğunu düşündüğü çaba ya da uygulama miktarıdır.

2.1.7.5.6. Zorlukları ve Hedefleri Yönetmek

Müzisyenlerin her ne kadar bir dahaki performansı için devamlı bir alıştırma yapma ya da mental bir süreçle bunu gerçekleştirdiği bilinse de, araştırmalar çok az sayıda profesyonel müzisyenin, alıştırma yapmak için içsel bir motivasyon yaşadığını ortaya koymuştur (Lehmann vd., 2007:58). Hallam (1997) bu şekilde içsel motivasyonun kaynağını, kaçınılmaz performansın getireceği kaygı düzeyi ile ilişkilendirmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:57). Zorluklar ve hedefler karşısında bir müzisyenin tutumu, motivasyon için önemli bir değişken görevi görür (Lehmann vd., 2007:58). Usta seviyedeki çalcıların, zorluklarla karşılaşmalarına rağmen müzikal öğeleri öğrenme konusunda sebat gösterdikleri bilinmektedir. Bloom (1985) bu durumun öğretici veya aile ile ilgili olabileceğini belirtmiştir (akt. Lehmann vd., 2007:58). İlerleyen seviyelerde, çalcılar; hedeflerini ulaşılabilir nitelikte tutup, gösterdikleri çabanın eşliği ile sistemli bir ilerleyiş sağlar. Ters olarak, amatör çalcılarda bu durum, ulaşılamaz hedefler olarak kendini göstermektedir (Lehmann vd., 2007:58).

Şekil 3' te Hallam'a (2002) göre müzikal motivasyonu etkileyen kişisel ve çevresel durumlar arasındaki ilişkiler verilmiştir.



Şekil 3. Müzik Motivasyonunu Etkileyen Kişisel ve Çevresel Durumlar Arasındaki İlişkiler (Hallam, 2002)

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, birlikte çalma, kaygı ve motivasyon konularında yapılmış olan, araştırmacının ulaşabildiği, çalışmanın konusuyla dolaylı olarak benzerlik taşıyan ilgili araştırmalar özetlenmiştir. Öncelikle yapılan araştırmanın konusuyla diğer çalışmalara göre daha ilgili olanlar hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra çalışma ile daha az ilgili olan araştırmalar sunulmuştur.

2.2.1. Birlikte Çalma ile İlgili Araştırmalar

Varış (2007), “Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Orkestra ve Yönetimi Dersi Öğretim Sürecinin Betimlenmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları “Orkestra ve Yönetimi” dersinin öğretim sürecinin mevcut durumunu değerlendirerek daha işlevsel bir yapıya ve işlerliğe kavuşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

Araştırmada bütüncül bir yaklaşımla nicel ve nitel boyutlu betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında “Orkestra ve Yönetimi” dersini yürütmekte ve daha önceden yürütmüş olan öğretim elemanları ve bu dersi alan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, anket ve yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, “Orkestra ve Yönetimi” dersi öğretim süreci açısından müzik eğitimi anabilim dallarında farklı uygulamaların mevcut olduğu, dersi yürüten öğretim elemanlarının; çağdaş bir öğretim programına sahip olmadıkları, yönetme teknikleri ve becerileriyle ilgili etkinliklere oldukça az yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Alınan görüşler ve literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda dersle ilgili bir çerçeve program oluşturulmuştur.

Topoğlu'nun (2010), “Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri” başlıklı doktora tezi çalışması, viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları entonasyon problemlerini, kullanmakta oldukları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini tespit etmek, “Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve çalışılan eserlerin eşliklendirilmesinin viyolonsel öğrencilerinin

entonasyon sorunlarına, kullanmakta oldukları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine ve derse ilişkin görüşlerine olan etkilerini belirlemek amacını taşımaktadır.

Araştırma, 2009-2010 Öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan beş viyolonsel öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eşlikli çalışmaların etkilerini tespit etmek amacıyla dönemin ilk altı haftasında öğrenciler Feuilliard Günlük Çalışmalar Metodundan etütler ve eserler çalışmışlardır. Sonraki altı hafta boyunca öğrenciler, ses sistemi ile donatılmış çalışma odalarında Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunda bulunan etüt ve eserleri eşlikli çalışmışlardır. Eşlikli parmak açma çalışmalarının, öğrencilerin yaptığı entonasyon hatalarına olan etkisi, zaman serileri deney deseni kullanılarak dönem boyunca iki haftada bir yapılan kayıtların izlenmesi ile kullandıkları öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi ise dönem başında ortasında ve sonunda gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler ile tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın, öğrencilerin derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi dönem sonunda yapılan görüşmelerle ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nitel bölümüne ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda eşlikli parmak açma çalışmaları, viyolonsel öğrencilerinin; yaptıkları entonasyon hatalarını azaltmaya yardımcı olduğu, öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki basamaklarının gelişmesine katkı sağladığı, çalgı çalışma süreçlerini daha zevkli ve verimli hale getirdiği sonuçlarına varılmıştır.

Ergen'in (2010), "İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında; ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin, eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitime göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, 3. 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 30 öğrenci üzerinde, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubunda (n=15) eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi; kontrol grubunda ise (n=15) eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; "Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu", "Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu",

“Kişisel Bilgi Formu”, “Entonasyon Değerlendirme Formu”, “Piers - Harris Öz-Kavramı Ölçeği” ve “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşiksiz çalmaya dayalı keman eğitimine göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisinin anlamlı derecede fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Topoğlu (2006), “Yaylı Çalgı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, orta düzey viyolonsel çalıcıları için eşlikli parmak açma çalışmalarından oluşan bir metot önerisi ortaya koymayı amaçlamıştır. Armonik olarak eşliklendirilmiştir. On adet etütten oluşmakta olan metot önerisinin, viyolonsel öğrencilerinin entonasyon problemlerini çözmeye yardımcı olacağı, öğrencilerin viyolonsel çalışma sürecinde motivasyonlarını artıracacağı ve öğrencilere birlikte çalma alışkanlığı kazandıracağı düşünülmüştür.

Sönmezöz'ün (2006), “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Eşlik Öğretiminin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında; müzik öğretmenlerinin, müzik eğitimi anabilim dallarındaki eşlik öğretime ve eşlik yapabilmedeki yeterliklerine ilişkin görüşleri alınarak, söz konusu anabilim dallarında eğitimi verilen eşlik dersinin genel bir değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2004-2005 öğretim yılında görev yapmakta olan piyano ve eşlik dersi öğretim elemanları ile birlikte, Ankara İl Merkezi' in Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim, lise ve dengi okullarda görev yapmakta olan tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tarama modelinin esas alındığı çalışmada veriler, belgesel tarama ve anket yoluyla toplanarak işlenmiş; çözümünü ve yorumunda ise betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. "İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı", uzman görüşleri ve ankette sağlanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulguların ışığında yapılan değerlendirmede, müzik öğretmenlerinin eşlik yapabilme davranış ve yeterliklerinin beklenen düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Durmaz'ın (2009), “Eşlik Dersinin Öğrencilerin Piyano Eşlik Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında eşlik eğitiminin, öğrencilerin piyano eşlik becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla tek grup “ön test - son test” yönteminin kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında lisans 3. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test ve son test aşamasında öğrencilerin gerçekleştirdiği eşlik performansları video kamera kayıtları izlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, ön test ve son test eşlik becerilerine ilişkin öğrenci performansları değerlendirildiğinde; öğrencilerin eşlik becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, eşlik eğitiminin istenilen düzeyde amacına ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Deniz'in (2015), “Altı El Bir Piyano Eserinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması” başlıklı çalışmasında, altı el bir piyano eserinin öğretiminde işbirlikli öğrenmenin etkililiği ve işleyişinin değerlendirilmesi amacıyla işbirlikli öğrenmenin, eserin öğrenilmesi sürecinde öğrencilerin; başarı düzeyine etkisi ve işbirlikli öğrenme sürecine dair görüşleri incelenmiştir.

Nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasının kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören üç öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; öz değerlendirme formu, Jüri değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, altı el bir piyano eserinin çalınmasında işbirlikli öğrenme yönteminin; akademik başarıyı arttırdığı, öğrencilerin; derse ve başarıya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, sosyal ilişkilerini/becerilerini geliştirdiği, arkadaşlarıyla arasında olumlu bağımlılık oluşturduğu, ortak performans hedefi doğrultusunda birbirlerine yönelik yaptıkları yapıcı eleştirilerin yarar sağladığı belirlenmiştir.

Sözen'in (2012), “İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutuma Etkisi ” başlıklı doktora tezi çalışmasında; işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin öğrencilerin bağlama

çalma performansı ve bağlama dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri "öntest - sontest kontrol gruplu desen" ve "sontest kontrol gruplu desen" kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okuyan ve daha önce bağlama eğitimi almamış kontrol ve deney grupları, 11'er kişiden toplamda 22 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada "öntest – sontest kontrol gruplu desen" ve "sontest kontrol gruplu desen" kullanılmıştır. Deney sürecinde kontrol ve deney grubuyla haftada 2 ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca işbirlikli öğrenme uygulamalı toplu bağlama öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımının "Birleştirme I" tekniği kullanılmıştır. Her iki gruba da aynı hedefler doğrultusunda, "bağlamada başparmak kullanımı, bağlamada aksak usullerin çalınması ve bağlamada transpoze çalma" konularını kapsayan 5 türkü öğretilmiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen "Bağlama Tutum Ölçeği" ve "Bağlama Performans Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin, geleneksel yöntemlerle yapılan toplu bağlama öğretime göre öğrencilerin bağlama performansları ve bağlama dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Kaygı ile İlgili Araştırmalar

Özevin Tokinan'ın (2014), "*Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi*" başlıklı çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygılarının; cinsiyet, yaşa, mezun olunan lise ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları ile müzik performans kaygıları ve özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 78 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; "Müzik Performans Kaygısı Envanteri ve "Özgüven Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, kadınların erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha fazla müzik performans kaygısı duyduğu, müzik performans kaygısının yaş, mezun olunan

lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ve müzik performans kaygısı ile özgüven arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yöndem'in (2012), "Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma" başlıklı çalışmada; müzik öğretmeni adaylarında algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve video kayıtları ile elde edilmiştir. Öğrencilerinin kaygı düzeyi ve performans öncesi hazırlık düzeyi kendi ifadelerine dayanarak derecelendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 12'si kız, 5'i erkek toplam 17 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Kaygının bileşenleri olarak; fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikler temel temalar olarak belirlenmiştir. Bunlardan bilişsel özellikler, Clark ve Wells (1995, akt. Clark, 2001)'in sosyal fobinin bilişsel modeline dayanarak; bireyin *kendisi ile ilgili, başkaları ile ilgili ve sınavla (geçmiş yaşantılar)* ilgili algılamaları olarak alt temalar şeklinde kategorize edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; performans öncesi daha fazla kaygı yaşadıklarını belirten öğrencilerin, fiziksel ve davranışsal stres tepkilerini daha yoğun yaşadıkları, bilişsel özellikler kapsamında ele alınan, bireyin kendisi ile ilgili özelliklerinden; algılanan yeterlik, kişilik özelliğine ilişkin olumsuz nitelendirmeler, olumsuz düşünme, beğenilmeme korkusu, mükemmeliyetçilik gibi düşünce içeriklerinin kaygı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Başkaları ile ilgili olarak; komisyona ve ders hocasına ilişkin olumsuz algılama ve yorumlama biçimlerinin ve geçmiş yaşantılar olarak kabul edilebilecek sınavla ilgili algılamaların kaygı ile ilişkilendirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sarıcan Gündüz'ün (2013), "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri Bildirim Yönteminin Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışması; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören piyano öğrencilerinin (N=52), müzikte performans kaygısı (MPK) düzeylerine, video geri-bildirim yönteminin etkisini belirlemek amacıyla "*çok denekli tek faktörlü, ön-test son-test kontrol gruplu desen*" kullanılmıştır. 2.sınıf (N=26) ve 3.sınıf (N=26) öğrencileri; 13'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılarak öğretim uygulanmıştır.

Deney gruplarının seçmiş oldukları iki eser doğrultusunda sergilemiş oldukları performanslar, Video Geri-Bildirim yöntemi ile kamera aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin, bu kayıtları izlenerek video geri bildirim formu ile kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. 3 hafta boyunca uygulanan yöntem 1'er hafta arayla toplam 3 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol gurubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada veriler; Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G), Demografik Bilgi Anketi ve Video Geri-Bildirim Formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre, deneysel işlemden önce aldıkları MPAE-G ölçüm puanlarıyla deneysel işlemden sonra aldıkları MPAE-G ölçüm puanları arasında anlamlı ölçüde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların, VGB formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların kendi performans algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bozkurt'un (2015), "*Solist Sanatçıların Sahne Performanslarına İlişkin Kaygı Durumlarının Müzikal Performansa Etkisi*" başlıklı doktora tezi araştırmasında; sahne performansı üzerine kaygının ne şekilde etkili olduğunun müzikal yönden incelenmesi amacıyla konservatuvar mezunu 10 solist sanatçı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışması niteliğinde olan araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmelerin deşifre edildiği araştırmanın sonucunda; "Potansiyel ve Kabiliyeti Topluluk Önünde Kanıtlama Endişesi", "Tecrübe", "Ön Hazırlık", "Sahne Arkasında Kendi Enstrümanı İle İlişkisi", "Dinleyici İle Bütünleşme", "Kaygının Avantajları", "Her Tür Sahne Ortamına Uygun Hazırlık", "Rahatlama Yöntemleri", "Birlikte Çalma/Söyleme", "Heyecan, Güvenilir Birinin Desteği ve Konsantrasyon" olarak belirlenen temaların sahne performansı ve kaygı ilişkisinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Teznel'in (2007), "*The Prevalence of Musical Performance Anxiety and Effective Coping Methods: A Study of Turkish Musicians (Sahne Heyecanının Yaygınlığı ve Etkili Çözüm Yöntemleri: Türk Müzisyenler Üzerine Bir çalışma)*" başlıklı doktora çalışmasında; sahne heyecanının Türk Müzisyenleri arasındaki yaygınlığını belirlemek amacıyla sahne heyecanının semptomları, nedenleri ve başa çıkma yolları ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan, 30 maddeden oluşan "Müzisyen Sahne

Heyecanı Anketi” klasik batı müziği, caz müziği ve geleneksel Türk müziği icracıları ile klasik batı müziği öğrencilerinden oluşan 112 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır. Ünlü solistler ve şefler ile yapılan görüşmeler sonucunda, sahne heyecanı ile başa çıkma yöntemleri arasında, örneklem için en verimli strateji ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yapılan görüşmelerde, sahne heyecanının çalışmanın örneklem grubu için yaygın bir problem olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Zihinsel çalışma ve nefes egzersizleri, sanatçıların en sıklıkla tavsiye ettikleri yöntemler arasında yer almıştır. Bu kaygı durumunun; klasik batı müziği öğrencileri ve icracıları arasında, caz müziği ve geleneksel Türk müziği icracılarına göre daha sıklıkla ve yoğunlukta görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, bir solo performansın, birden fazla kişinin aynı anda icra yaptığı performans türlerine göre daha fazla heyecan yarattığı ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, örneklem grubu açısından okul ve iş başvuru sınavlarının, konserlere göre daha fazla sahne heyecanı yaratan ortamlar olduğu belirlenmiştir. Anketin katılımcıları, sahne heyecanı ile başa çıkma yöntemleri ile ilgili bilgilendirilme konusunda bir ihtiyaç ortaya koymuştur. Bilişsel ve davranışsal yöntemler ile Alexander tekniği, çalışmanın örnekleme için en etkili yöntemler olarak önerilmiştir.

Doğan'ın (2013), “*Ergenlerde Performans Kaygısını Yordayan Değişkenlerin Modellenmesi Ve Buna Yönelik Psikoeğitim Programının İşlevselliği*” başlıklı doktora tezi çalışmasında, müzik performans kaygısını (MPK) yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile belirlenmesi ve bu modelin psikoeğitim programı ile sınanması amacıyla MPK'yı yordayan değişkenler olarak sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik, öz-güven ve öz-yeterlik değişkenleri ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı bölgelerde bulunan 13 ildeki Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Müzik bölümlerinin, 2011-2012 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencileri (N=411) oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Öz-Güven Ölçeği, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (Sürekli kaygı boyutu), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Öz-Yeterlik Ölçeği, Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. MPK'yı yordayan değişkenlerin belirlenmesinde kullanılan YEM sonuçlarına göre sürekli kaygı, sosyal

kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK'yı doğrudan; öz-yeterlik ve öz-güvenin ise dolaylı olarak yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ilk olarak, YEM'den elde edilen verilen psikoeğitim programı ile sınanması amacıyla 12 oturumluk öğretim gerçekleştirilmiştir. Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden (N:24) oluşan deney (N=12) grubu öğrencilerine, “Psikoeğitim Programı”; kontrol (N=12) grubuna ise farklı grup etkinlikleri eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İkinci olarak, split plot deseni kullanılarak deney ve kontrol gruplarına farklı zaman aralıklarıyla ölçekler uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Elde edilen ölçümler sonucunda MPK'yı azaltmaya yönelik uygulanan “Psikoeğitim Programı”nın MPK, sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin iki aylık izleme sonunda da kalıcılığını koruyarak artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Şahin ve Sağlam'ın (2007), “*Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Görmekte Olan Şan Öğrencilerinin Konser Kaygılarının Değerlendirilmesi*” başlıklı çalışması, müzik eğitimi anabilim dalları lisans programlarında öğrenim gören şan öğrencilerinin konserlerde solo yer alıp almadıklarına, solo konser etkinlikleri öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadıkları heyecana yol açan seslendirme kaygılarının durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek üzere ve bu değişkenlerin birbirleriyle ve diğer değişkenlerle (cinsiyet, lise öğrenim durumu vb.) olan ilişkilerini belirleme amacını taşımaktadır.

Durum tespitine yönelik betimsel (nicel-nitel) ve genel tarama modellerinin birlikte kullanıldığı çalışmanın örnekleme; sekiz farklı müzik eğitimi anabilim dalında lisans eğitimi gören, anket yoluyla solo konser etkinliklerine katıldıkları tespit edilen 55 şan öğrencisi oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda;

- Öğrencilerin çoğunluğu (%20) konser etkinliklerine katılmama sebebini kendilerini yeterli görmemelerine bağlamıştır.
- Solo konser etkinliklerine katılan şan öğrencilerinin %58,2'si konser provalarının seyrek oluşunun “Tamamen ve Büyük Ölçüde” kaygı duygusu yaşanmasına neden olduğu görüşündedir.

- Solo konser etkinliklerine katılan şan öğrencileri; kalp çarpıntısı, el ayakta titreme, ağızda kuruluk başta olmak üzere yutkunmada zorluk, terleme, nefese hâkim olamama, ellerdeki- yüzdeki kanın çekilmesi, tansiyon belirtilerinin artması, mide bulantısı, baş dönmesi, ellerde uyuşma, tuvalet ihtiyacının gelmesi gibi otonom sinir sistemi tarafından meydana gelen fiziksel değişimler yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- Solo konser etkinliklerine katılan şan öğrencilerinin %90,9'u, konserde seslendirecekleri esere tam olarak hâkim olmadıklarında, çeşitli biçimlerde fiziksel ve ruhsal yönden olumsuz etkilendiği tespit edilmiş; gerilme, kaygı duyma, panik olma, korku duyma gibi duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Sahnede seslendirme öncesinde ve sırasında kaygı, korku, panik ve gerginlikten kaynaklı heyecan duygusu yaşayan şan öğrencilerinin %7,3'lük kısmı hariç; büyük çoğunluğunun yaşadığı tespit edilmiştir.
- KONSERE katılan öğrencilerin konser tarihini öğrendikleri an ve konser gününe kadar geçen sürede kaygı duygularının şiddeti arttıkça, konser provalarının seyrek oluşuna bağlı olarak kaygı duygularının şiddetinin de arttığı tespit edilmiştir.

Çıkaroğlu (2013), "Sahnedeki Düşman: Müzisyenlerde Performans Kaygısı Üzerine Bir Gözden Geçirme" başlıklı çalışmasında; MPK ile ilişkili değişkenleri ve bunlara ait araştırma bulgularını inceleyerek bu kaygı durumu ile başa çıkma, müdahale yöntemleri ve sık başvurulan ölçüm araçları hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili yazını belirli başlıklar altında inceleyerek özetlemiş, gelecekteki çalışmalar için bazı öneriler getirmiştir.

Araştırmacının ele aldığı araştırmaların bulgularının incelenmesi sonucunda; MPK belirtilerinin genel olarak bilişsel, somatik ve davranışsal olmak üzere üç temel grupta ele alındığı, yüksek düzeyde MPK yaşayan müzisyenlerin oranının farklılık göstererek %21 ile %59 oranında değişim gösterdiği, MPK'nın müzisyenler arasında sık karşılaşılan bir problem olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar MPK'nın içedönüklük, mükemmeliyetçilik ve sürekli kaygı gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olabileceğine, özellikle MPK ile mükemmeliyetçilik ve sürekli kaygı arasında pozitif ilişkiler saptayan çalışmaların benzer bulgular sunduğuna değinilmiştir. Ayrıca MPK'nın etkilerini azaltmak için yapılan çalışmalarda davranışsal yöntemlerin ve Bilişsel Davranışçı Terapi uygulamalarının etkili sonuçlar verdiğinden bahsedilerek,

müziyenlerin kullandığı başa çıkma yöntemlerinin geniş bir repertuar oluşturduğundan, bunlar arasında; gevşeme ve solunum egzersizleri yapma, ilaç kullanma, olumlu tutumu korumaya çalışma, doğal maddeler alma, alkol kullanma gibi işlevsel olan ve olmayan stratejilerin kullanıldığına değinilmiştir. MPK' ya müdahale yöntemlerini, kontrollü çalışmalarla sınayan çalışmaların sayısının azlığına vurgu yapılmıştır.

Özevin Tokinan'ın (2013), "Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterini Türkçe'ye Uyarlama Çalışması" başlıklı çalışmasında; Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılarak, Türk kültürüne adaptasyonunun gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda lisans eğitimlerine devam eden 696 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; 6'li Likert tipindeki envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda Türkçe'ye uyarlanmış şeklinin beş faktör altında 25 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 895 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde toplam korelasyonlarının .336 ile .651 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Palancı, Dinç, Doğan'ın (2015), "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması" başlıklı çalışması, Doğan (2013)'ın doktora tezi için geliştirdiği, lise öğrencilerine yönelik müzik performans kaygısı ölçeği'nin üniversite öğrencilerine yönelik uyarlanması amacını taşımaktadır. 182 müzik bölümü lisans öğrencisine uygulanan ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin toplam varyansın %43.52'sini açıklayan 17 madde ve 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin orijinal formunda yer alan 3 maddenin üniversite öğrencilerinde işlemediği görülmüştür. Güvenirlik çalışmasında, cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .91, alt ölçeklerin alfa değerleri ise sırasıyla; .92, .71 ve .61'dir. 5 hafta ara ile yapılan test-tekrar-test sonucu korelasyon katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Yapılan bir diğer güvenilirlik çalışması %27'lik alt-üst grup karşılaştırmasında tüm maddelerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, bu bulgular sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilen, lise öğrencilerine yönelik müzik performans kaygısı ölçeğinin üniversite öğrencileri için de kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çırakoğlu ve Şentürk'ün (2013), "Development of a Performance Anxiety Scale for Music Students" başlıklı çalışması, müzik öğrencilerine yönelik performans

kaygısı ölçeği (PASMS) geliştirilmesi amacını taşımaktadır. Ölçek, üç ardışık çalışma ile geliştirilmiştir. Birinci aşamada, faktör yapısı araştırılan ölçeğin 3 faktörden; “Sahne Korkusu”, “Belirtiler” ve “Kaçınma” olduğu saptanarak, ölçek maddeleri bu faktörler içerisinde toplanmıştır. 27 maddeli ve altılı likert tipindeki PASMS alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı .89 ve .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliliği tespiti için PASMS ve diğer kaygı ile ilişkili ölçekler incelenerek aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılarak birkaç revizyondan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışmanın üçüncü aşamasında, son şekli verilen ölçeğin 24 maddelik versiyonunda, 14 gün ara ile yapılan test-tekrar-test sonucu korelasyon katsayısı .95 olarak; güvenilirliğin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kadınların erkeklere göre; tüm ölçek ve alt ölçek puanlarının, anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kafadar'ın (2009), “Piyancıstler örneğinde müzisyenlere özgü performans kaygısı” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, M. S. Osborne ve D. T. Kenny (2005) tarafından geliştirilen Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, 72 piyano öğrencisi ve 37 kontrol grubu öğrencisinden oluşan toplam 109 kişilik örneklem grubuna; sosyodemografik veri formu, Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri'nin Türkçe uyarlaması (MPAE-G), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE), Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (LSKÖ) uygulanmıştır.

Geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin, piyano öğrencileri grubu ile kontrol grubunu ayırt ettiği belirlenmiştir. MPAE-G ile LSKÖ'nin sosyal kaygı, kaçınma alt ölçekleri puanları ve toplam puanlarında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. MPAE-G'nin güvenilirlik çalışmasında, cronbach α iç tutarlık katsayısı .78 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, envanterdeki soruların kendi içinde ve ölçek bütünü içinde uyumlu ve birbirini tamamlar nitelikte olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışma sonunda, Türkçeye kazandırılan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nacakçı ve Dalkıran'ın (2011), "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları" başlıklı çalışmasında; müzik öğretmenliği

programında öğrenim gören öğrencilerin, bireysel çalgı sınavlarına yönelik yaşadıkları sınav kaygısı düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmada, betimsel araştırma modeli kullanılmış ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu; farklı bölgelerde yer alan 6 üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında “Bireysel Çalgı” dersi alan 272 kız, 186 erkek olmak üzere toplam 459 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda, araştırmacıların beklentilerinin aksine öğrencilerin büyük çoğunluğunun bireysel çalgı sınavlarında yüksek düzeyde kaygı yaşamadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınavlarda orta düzeyde kaygı taşıdıkları görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarında erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı taşımaları, bireysel çalgı sınavlarında duyulan kaygının mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kurtuldu'nun (2009), "Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları" başlıklı çalışması; müzik öğretmenliği programı piyano öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacını taşımaktadır.

Araştırmada; piyano öğrencilerinin piyano sınavları ve bu sınavlarda yaşanan sınav kaygısına yönelik düşünceleri değerlendirmiştir. Anket tekniği kullanılarak yürütülen çalışmada, piyano dersini almakta olan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ve bu kaygının sebepleri sorgulanmıştır. Piyano öğrencilerinin oluşturduğu örneklem grubundan elde edilen cevaplar neticesinde, piyano sınavlarında yaşanan kaygıya ve bu kaygıyla ilişkili diğer unsurlara yönelik bilgilere ve sınav kaygısına yönelik çeşitli yargılara ulaşılmıştır.

Umuzdaş'ın (2007), “Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Piyano Öğrencilerinin Vize ile Final Süreci Arasındaki Kaygı Düzeylerinin Başarı Düzeylerine Göre İncelenmesi”, başlıklı yüksek lisans tezi araştırmasında, Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı piyano öğrencilerinin vize ile final süreci arasındaki kaygı düzeylerinin tespit edilmesiyle birlikte kaygının zararlı etkilerini önlemek ya da en aza indirmek için önerilerde bulunmak amacıyla betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini; 2006- 2007 öğretim yılında, Gazi

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören, zorunlu piyano dersi alan 150 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Oluşturulan anket; kaygı düzeyi belirlemeye yönelik 25 sorudan, kişisel bilgilere ilişkin değişkenleri belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda, değerlendirmelerinin komisyon tarafından yapılmasının başarılarını engelleyecek bir değişken olduğunu düşünen öğrencilerde bu düşüncenin yüksek düzeyde kaygıya neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinin vize sınavındaki başarı durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yöndem'in (2007), "Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students" başlıklı çalışmasında, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören öğrencilerin solo performans sınavlarındaki kaygı düzeylerinin; genel fonksiyonel olmayan tutumlar, mükemmeliyetçilik, onaylanma ihtiyacı arasındaki ilişkileri ile bu kaygı düzeyi üzerinde mükemmeliyetçilik, onaylanma ihtiyacı ve cinsiyet değişkenlerinin etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, yaşları 20 ile 28 arasında değişmekte olan 31'i kadın, 24'ü erkek toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları olarak "Beck Kaygı Envanteri" ve "Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği" kullanılan çalışmada, kaygı ve fonksiyonel olmayan tutumların toplam puanı ve onaylanma ihtiyacı arasında ($p < .05$) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre kaygı üzerinde, mükemmeliyetçilik davranışında anlamlı ilişki bulunmazken; onaylanma ihtiyacı ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Eğilmez, Aytakin ve Dirican'ın (2013), "Coping with the performance anxiety among music education students: A method trial " başlıklı çalışmasında; müzik eğitimi öğrencilerine nefes alma, gevşeme vb. teknikler kullanılarak verilen eğitim sonucunda, öğrencilerin performans kaygısı seviyelerinde anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmanın çalışma grubunu; araştırmanın ilk aşamasında, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı

olarak, rastgele seçilen 48 müzik eğitimi bölümü öğrencisi, ikinci aşamasında ise ilk aşamada seçilen öğrencilerin 36'sı oluşturmaktadır. Haziran 2011'de jüri önünde gerçekleştirilen dönem sonu piyano sınavı; öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin, heyecanla artan kortizol seviyelerini belirlemek amacıyla tükürük örnekleri alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca, sınav; öncesinde ve sırasında öğrencilerin, psikolojik ve fizyolojik açıdan neler hissettiklerini belirlemeye yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla anket uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında; öğrencilerin performans kaygısıyla başa çıkma yöntemlerinden nefes alma ve gevşeme teknikleri ilgili bilgiler verildikten sonra, Ocak 2012'de jüri önünde gerçekleştirilen dönem sonu piyano sınavında öğrencilerden ikinci kez alınan tükürük örnekleri, önceki ki-kare testi sonuçları ile karşılaştırılarak heyecanla artan kortizol seviyelerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Küçük'ün (2010), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada; müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygıları, çalgı eğitimi derslerindeki başarıları ve benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri (n=66) ile yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri; Sınav Kaygı Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sınavlarından aldıkları puanlar ile elde edilmiştir. Veriler, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarısı ve sınav kaygısı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin sınav kaygısı puanlarında cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2012), Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi"nin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi" başlıklı doktora çalışmada; işbirlikli öğrenme yönteminin, müziksel işitme eğitimi alan öğrencilerin kaygı ve

başarılarına etkisinin belirlenmesi amacıyla 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde, Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören, Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 37 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Öğrenciler, üç dönemlik MİOY dersi başarı puanlarının ortalamasına göre yansız atama yöntemiyle gruplardan biri deney (N=19), diğeri kontrol grubu (N=18) olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilen MİOY dersleri, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubunda ise sunuş yoluyla öğretimi merkeze alan geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği, Müzik Teorisi Testi, Müziksel Yazma (Dikte) Testi ile Spielberger ve diğeri (1970) tarafından geliştirilen Durumluk Kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) başarısını ve sınava yönelik durumluk kaygı düzeyini etkilemezken; MİOY dersine yönelik kaygının azalmasında anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur.

Kurtuldu'nun (2009), "Piyano Eğitiminde Sınav Kaygısı ve Sınav Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı çalışmasında; piyano eğitimine yönelik sınav kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi üzerine çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Harran Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programlarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Kaygı nedenlerinin ve kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik verilen cevaplar üzerinde güvenilirlik düzeyi incelenmiş, geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin tespiti için Alpha katsayısı, faktör analizi, madde toplam korelasyonları, KMO ve Barlett's testleri ve faktörler arası korelasyon ölçümleri yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Çalışkan'ın (2008), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi

çalışmasında, müzik Öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini; Marmara, Gazi, Dokuz Eylül ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, “kişisel bilgi anketi” ve “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik güdülenme düzeyleri ile yaş, cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, sınıf, bireysel çalgı, mezun olunan okul, anne ve baba eğitim durumu, gelir düzeyi, müzik öğretmenliği mesleğini ve bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ve mesleki hedef değişkenleri arasındaki ilişkiler ki-kare testi, Pearson korelasyon analizi, t- testi, tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin; bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken; mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bireysel çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin puanlarının, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu, öğrencilerin “gelecekte yapmayı planladıkları meslek” değişkenine göre, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, anlamlı bir farklılık gösterdiği, mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının, bireysel çalgılarına yönelik olarak güdülenme ölçeğinin “ilgi” alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akcan Ünsal'ın (2011), “Piyano Eğitimindeki Motivasyon Durumunun Öğretim Elemanı ve Öğrenci Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışması, piyano eğitiminde öğretmen niteliklerinin öğrencilerin piyano dersine olan motivasyonlarını ne derece etkilediğini ve piyano öğretim elemanlarının öğrencilerinin motivasyonlarını nasıl sağladıklarının tespit edilmesi amacıyla, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 160 öğrenciye ve bu anabilim dalında görev yapan 7 piyano öğretim elemanına, beş alt boyuttan oluşan (“öğretim elemanının davranış ve tutumları, öğrencileri ile iletişimi, pedagojik yaklaşımlar, fiziksel ve kişisel

özellikleri ve mesleki-müzikal geçmişleri”) 53 soruluk bir anket uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, piyano öğretim elemanlarının, öğrencilerin motivasyonlarını nasıl sağladıkları konusundaki düşünceleri ve deneyimleri görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, özellikle piyano öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin, kız öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği, sınıf değişkenine göre bakıldığında yukarıda belirtilen beş madde içerisinde çoğunlukla 1. sınıflarla 4. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda piyano öğretim elemanları, öğrencilerinin motivasyonlarını en çok iletişim kurma, neden araştırma, güven duygusu verme, öğrenci beğenisini dikkate alma gibi hümanistik yaklaşımlarla sağladığı belirlenmiştir.

Turan Engin'in (2012), “Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezi çalışması, müzisyenlerin; çalgılarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirme, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme, kişilik özellikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacını taşımaktadır.

Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleme; oransız eleman örnekleme yöntemi ile seçilmiş konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenler, orkestra müzisyenleri, profesyonel müzik eğitimi almamış; fakat müzikle profesyonel olarak ilgilenen 307 kişide oluşmaktadır.

Araştırmada veriler, “Uzman Görüşü Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği Formu”, “Çalgıya Yönelik Motivasyon Ölçeği Formu”, “Sıfat Tarama Listesi (A.C.L.) olmak üzere toplam 5 veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarının demografik özellikler ile çalgı ve meslek alt boyutlarında farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca müzisyenlerin; çalgılarına yönelik tutumları ile motivasyon düzeyleri ve kişilik özellikleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Modiri'nin (2012), “Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması, öğrencilerin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri (n=45) oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede Bacanlı (2009) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış 40 çift açık uçlu maddeden oluşan ACL-Sıfat Tarama Listesi [Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)], piyano dersi motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Günel (1999) tarafından geliştirilen PEMDÖ (piyano eğitiminde öğrenci motivasyonunu değerlendirme ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin piyano dersi motivasyonu ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Özmenteş'in (2013), “Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans” başlıklı çalışmasında, çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performansına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Antalya ilinde çeşitli branşlarda çalgı eğitimi veren 6 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken, öğretmenlerin; çalgı alanı, cinsiyet, çalıştıkları kurum ve mezun oldukları okul türü açısından çeşitlilik göstermeleri dikkate alınmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, görüşmeye katılan öğretmenlerin her birinin çalgı eğitiminde motivasyon ve performans konusunda öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenci ile empati kurabilme ve her öğrenciye farklı yaklaşımlarda bulunabilme konularında birbirleri ile örtüşen söylemlerde buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalgı başarılarını ise yetenek ve çalışma, kararlı bir kişiliğe sahip olma gibi kişisel özellikler başta olmak üzere pek çok farklı nedene bağladıkları belirlenmiştir.

Kocaarslan'ın (2009), “Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezi çalışması, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon

düzeylerinin birbirleriyle olan bağlantılarını anlamak ve bu bağlantıların hangi değişkenler dahilinde farklılıklar göstereceğinin tespit edilmesi amacını taşımaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Maltepe Güzensu İlköğretim Okulu ve Yakacık Doğa Koleji'nde 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 331 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Müzikal Özgüven Ölçeği, Müzik Dersi Tutum Ölçeği, Müzikal Motivasyon Ölçeği ve Öğrenci Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin; müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları ve müzikal özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; diğer yandan, müzikal motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Özevin Tokinan'ın (2008), "Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri" başlıklı doktora tezi çalışması, "Oyun, Dans ve Müzik" dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerini inceleme amacını taşımaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ve İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu, Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda ise yaratıcı dans etkinliklerinin derse ilişkin motivasyon ile beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri, dans performansı

üzerinde başlangıca göre anlamlı düzeyde etkili olduğu, özgüven artışının ise anlamlı düzeyde gerçekleşmediği tespit edilmiştir.

2.2.4. Birlikte Çalma ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Zorn'un (1969), "The effectiveness of chamber music ensemble experience for members of a ninth grade band in learning certain aspects of music and music performance" başlıklı doktora tezi çalışmasında, birlikte çalma etkinlikleri ile yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin; performans başarılarına, bilişsel öğrenme düzeylerine ve tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. 30 kişilik dokuzuncu sınıf seviyesinde öğrenim gören müzik öğrencileri ile oluşturulan örneklem grubunda, 32 haftalık bir program uygulanmıştır. Brass ve Klarnet çalan öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubunda; deney grubuna, haftada bir 50 dakikalık birlikte çalma provaları ve büyük ensemble gruplar ile tekrar çalışmalar uygulanırken; kontrol grubunda ise sadece toplu çalma dersleri yapılmıştır.

Çalışmanın verileri; altı ayrı çalgıya özgü testler ile toplanmış, davranış değişikliği ve müzikal kavram bulguları için araştırmacının hazırladığı test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda; deney ve kontrol gruplarının performans başarıları ve bilişsel öğrenmelerinde anlamlı bir fark olmadığı, davranış değişimlerinde ise anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu davranış ve tutum değişikliklerinin, birlikte çalma etkinliğinden kaynaklı olduğunu belirten Zorn, ayrıca müzikal performansın geliştirilmesinde birlikte çalma etkinliklerinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Jarrell'in (1971) "An analysis of achievement, procedures, and activities of selected high school band programs in Oklahoma" isimli doktora tezi çalışmasında, Amerikan liselerinde uygulanan toplu çalma uygulaması "Band" gruplarının müzikal başarıya olan etkisi araştırılmıştır. İlgili araştırmada John ILTIS'e ait olan Müzikal performans başarı testi Oklahoma eyaletinde okuyan 1695 lise öğrencisine uygulanmıştır. Müzikal performans testinde entonasyon, ton kalitesi, yorum, grup uyumu ve teknik olgular ölçülmüştür.

Araştırmanın sonucunda birlikte çalma yani "band" gruplarında yer alan kişilerin "band" gruplarında yer almayan kişiler ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sonuçlarda, birlikte çalma etkinliklerinde bulunan

öğrencilerin yorum alt değişkeni altında genel başarı düzeyi ile paralel olarak pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jarrell, araştırmasının sonucunda birlikte çalma etkinliklerinin müzikal bileşenler ekseninde olumlu katkıları olduğunu ve programlarda ciddi bir şekilde uygulanması gerekliliği konusunda öneride bulunmuştur.

Carmody (1988), “The effects of chamber music experience on intonation and attitudes among junior high school string players” başlıklı doktora tezi çalışması ile lise yaylı çalgılar öğrencilerinin oda müziği deneyimlerinin entonasyon ve tutuma olan etkisini incelemiştir. Çalışmada örneklem grubunun seçiminde iki ayrı okul belirlenmiştir. Bu belirlemede bir okulun müfredatında oda müziği etkinlikleri uygulaması yer alırken diğer okulda ise daha büyük gruplar ile alınan birlikte çalma etkinliklerine yer verilmiştir (N1=26, N2=21). 14 haftalık deney ve kontrol grubuna uygulanan programda, deney grubuna, altmış dakikalık okul sonrası eğitici denetiminde oda müziği programı uygulanmış; kontrol grubunda aynı zaman dilimi ile büyük grup provaları alınmıştır. Çalışmada her bir öğrenciye Zorn’a ait olan müzikal tutum envanteri uygulanmış, ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen entonasyon testi ile veriler toplanmıştır. Alınan kayıtlar üzerinden, 5 kişiden oluşan jürinin değerlendirmesi sonucu ulaşılan sonuçlarda, oda müziği müfredatında yer alan öğrencilerin daha başarılı entonasyona sahip oldukları ve daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Stabley’in (2000), “The effects of involvement in chamber music on the intonation and attitude of 6th and 7th grade string orchestra players.” başlıklı doktora tezi çalışmasında, ortaokul kademesinde öğrenim gören yaylı çalgı öğrencilerinin oda müziği etkinliklerinin; entonasyon ve tutumlarını hangi düzeyde etkilediği araştırılmıştır. 39 hafta süren deneysel işlem sürecinde, örneklem grubu; iki 6.seviye ve bir adet 7.seviye orkestra sınıfı oluşturularak deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. 6.seviyede yer alan orkestra sınıflarının bir tanesinde, grup oda müziği programı; bir diğerinde ise tam grup oda müziği birlikte çalma etkinlikleri uygulanmıştır. 7.seviye öğrencileri ise iki ayrı gruba bölünerek yine 6.seviyede oluşturulan deneysel çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Deneysel aşamada, öğrenci merkezli çalışma biçimi benimsenerek dışarıdan mümkün mertebe müdahale edilmemiştir. Araştırmacı tarafından; deneysel aşamadan önce Gordon’a ait olan “Müzikal Tutum Profili Testi” uygulanmıştır. Deneysel aşamanın sonunda ise Zorn’a ait “Muzikal Tutum Envanteri” ve Carmody’e ait olan

“Entonasyon Testi” uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre, entonasyon ve tutum değişkenleri açısından pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sorensen (1971) “The effects of small ensemble experience on achievement and attitude of selected junior high school instrumental music students” başlıklı doktora tezi çalışmasında; çocuk band gruplarında müzik yapan öğrencilerin küçük ensemble deneyimlerinin; başarı, entonasyon ve tutumlarına ilişkin etkisi incelenmiştir. Örneklem grubu, homojen yapıda oluşturulmuş ve deney- kontrol grupları oluşturulmadan önce “Farnum Müzik Notasyon Testi” uygulanmıştır. Ayrıca verilerin toplamasında araştırmacının oluşturduğu “Müzik Deneyim Anketi”, okul başarı puanları ve favori konu indeksi kullanılmıştır.

Dokuz haftalık deneysel süreç sonunda, performans ölçümü verileri “Watkins-Farnum Performans Ölçeği”, “Colwell Müzik Başarı Testi” ve “Oregon Müzikal Tutum Testi” ile elde edilmiştir. Analizler sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre; deney grubunda yer alan küçük ensemble grup çalışması gören öğrencilerin, performans değişkeninde, kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Müzikal tutum değişkeninde ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Olson'un (1975) “A comparison of the effectiveness of wind chamber music ensemble experience with large wind ensemble experience” başlıklı doktora tezi çalışmasında, küçük ensemble grupları ve büyük ensemble grup deneyimlerinin; bilişsel müzikal başarı, müzik performans başarı ve tutuma olan etkisi karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Nebraska eyaletinde bulunan 12 özel lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, deney ve kontrol grupları altışar kişilik gruplar şeklinde oluşturulmuştur. Grupların oluşturulması sırasında; Colwell Müzik Başarı Testi ve Watkins-Farnum Performans Başarı Ölçeği ile bireysel IQ puanları kullanılmıştır.

20 haftalık deney sürecinde kontrol grubuna, haftada üç gün olmak üzere büyük ensemble grup çalışması programı uygulanırken; deney grubunda ise haftada iki gün, büyük ensemble ve bir gün, oda müziği (küçük ensemble) grup çalışması programı uygulanmıştır. Sontest sonuçlarına göre; Watkins-Farnum Performans Ölçeği puanlarında, deney grubu lehine pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüş aynı

şekilde, müzikal başarı testinde; tını duyumu, aralık ve ritm algısı alt değişkenlerinde deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Legette (1998) “Causal beliefs of public school students about success and failure in music” başlıklı çalışmada, müzik öğrencilerinin motivasyon ve başarı durumları, atıf teorisi ekseninde incelenmiştir. Çalışma; devlete bağlı, eyalet ve kasaba okullarının, lise ve ortaokul kademesinde öğrenim gören 1.114 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri “Asmus Müzik Atıf Oryantasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. 35 maddelik söz konusu ölçek; efor, müzikal geçmiş, müzikal elverişlilik, sınıf çevresi ve duygulanım alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen atıflardaki değişiklikler cinsiyet ve okul sistemi değişkenleri üzerinde incelenmiştir. En çok atıf edilen olgu; müzikal elverişlilik ve onun ardından efor olmuştur. Eyalet okulu ve kasaba okulu arasında yapılan analizlerde, kasaba okulunda okuyan bireylerin daha çok müzikal yatkınlığa atıf yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eyalet okuluna devam eden öğrencilerde ise atıf önemini, sınıf ortamı almıştır.

Cangro'nun (2004), “The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists” başlıklı doktora tezi çalışmada, işbirlikli öğrenme stratejilerinin, başlangıç seviyesindeki çalgı öğrencilerin başarı düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Beşinci ve altıncı seviyedeki 46 çalgı öğrencisinden oluşan örneklem grubundaki öğrenciler, Connecticut eyaletindeki 4 okuldan seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları random yöntemi ile seçilerek heterojen bir yapı kurulmuştur.

Deney grubuna 20 hafta süren ve haftada 30 dakikalık bir ders programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel eğitim anlayışı ekseninde öğretim programı uygulanmıştır. Deney sürecinden önce gruplara müzikal yetenek testi uygulanmış ve bireysel performanslarını değerlendirmek üzere sesli kayıtlar alınmıştır. Çalışma sonucunda herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Djordjevic'in (2007), “Student perceptions of cooperative learning in instrumental music” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmada; çalgı müziğinde, işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenci algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu 30 ayrı lise öğrencisinden oluşturulmuş ve iki ayrı işbirlikli öğrenme grubu oluşturularak 6 haftalık deneysel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Örneklem

grubu, oda müziği etkinlikleri ve bölümsel provalar eşliğinde çalıştırılmış ve bu çalışmalar kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Nitel yöntemle toplanan araştırmanın verileri, öğrencilerden günlük alınan refleksler ve cevaplar üzerine dört ayrı alanda toplanmıştır. Bunlar “Bölümsel Provalar”, “Oda Müziği Provaları”, “Hareket Araştırması” ve “Çelloların Hikayesi”dir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin; oda müziği provalarında davranış değişikliği oluşturdukları, yorum, tartışma ve lider belirleme konularında daha uzlaşmacı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Meyers'in (2012) “Attitudes of Arizona high school band students toward solo and ensemble activities” başlıklı makalesinde Arizona eyaletinde bulunan liselerdeki band grup öğrencilerinin, solo ve ensemble çalma durumlarında edindikleri tutumlar araştırılmıştır. Çalışma, 281 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenler; mezun olunan derece, çalınan enstrüman ve daha önceki solo ve ensemble katılımları olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler ise performans katılım engelleri ve şef desteği olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin; ensemble ve solo performans etkinliklerine katılımlarının, müzisyenlik gelişimlerinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalış seviyesi değişkeni açısından; çalgı eğitimine yeni başlayan öğrencilerin destek algılarının daha tecrübeli olan öğrencilere nazaran az olduğu ve öğrencilerin solo ve ensemble etkinliklerine katılımlarının, problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Meyers, ensemble ve solo çalışmaların, öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerinde etken olduğu sonucundan hareketle, bu çalışmaların, öğrencilerin erken yaşta kariyer hedeflerini belirleme konusunda oldukça faydalı olabileceği hususunda öneriler getirmiştir.

Meyers'in (2011) “Attitudes of high school band directors in the United States toward solo and ensemble activities” başlıklı doktora tezi çalışmasında, band grup şeflerinin, solo ve ensemble aktivelere ilişkin tutumları araştırılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak; öğretmenlik deneyimi, eğitim seviyesi, bireysel solo ve ensemble performans geçmişi ve şef merkezli dışsal faktörler (destekleyici unsurlar, öğretme çeşitleri, ödüller vb.) belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu, Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan eyaletlerden random yöntemle seçilen 557 şef oluşturmaktadır.

Çalışma sonunda şeflerin eyaletlere göre; solo ve ensemble çalışmalarının önemine atıfları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenci katılımının faydaları konusunda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamış ve çalışmanın sonucunda şeflerin, solo ve ensemble çalışmalarının önemi hakkında tutum birliğinin olduğu ancak dışsal faktörlerin bunu etkileyebildiği belirtilmiştir.

Kenny Fortune ve Ackermann'in (2011), "Predictors of Music Performance Anxiety During Skilled Performance in Tertiary Flute Players" başlıklı çalışmada, flüt icracılarının, üst düzey performans sırasında müzikal performans anksiyetesinin belirleyicilerinin neler olduğu araştırılmıştır. Mesleki müzik eğitimi alan 24 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. İki ayrı orkestra düzeninin ve seyircili-seyircisiz olarak dizayn edilen araştırma ortamında katılımcılara; Sürekli ve Durumluk Kaygı Envanteri (STAI-T ve STAI-S), Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPAI), Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (FNE) performans öncesinde uygulanmıştır. Ayrıca, performans öncesinde ve sırasında katılımcılardan, Elektromiyografi (EMG) ve Elektrokardiyografi (EKG) ölçümleri alınmıştır. Öğrencilerden, müzikal başarıları ve deneysel işlem sürecinde kullanılan eserler üzerinde ne kadar çalıştıkları hakkında bilgi edinilmiştir. Özel olarak geliştirilen derecelendirme ölçekleri ile müzikal başarı ölçülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, müzikal deneyim, eserin niteliği, mizaç gibi unsurların müzikal performans anksiyetesinde belirleyici rol oynadığı ve müzikal performansın doğasına yönelik belli başlı metodolojik yaklaşımlara yer verilmiştir. MPK ile süreklilik kaygı arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmamışken; MPK ile durumluk kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır. Yapılan EMG ölçümleri sonucunda duyulan yüksek kaygı sonucunda tansiyon düşüklüğü dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Kuan'ın (2012) "Performance Anxiety and the College Musician: a Survey Study of Situational Triggers, Symptoms, and Ways of Coping" başlıklı doktora tezi çalışmada, müzikal performans anksiyetesinin semptomları, durumsal tetikleyicileri ve bunlarla başa çıkma stratejilerinin neler olabileceği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu; 43 yaylı çalgı icracısı, 104 tahta ve bakır üflemeli çalgı icrası, 29 piyanist, 16 perküsyonist, 13 vokalist olmak üzere toplamda 205 enstrümantalistten oluşmaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Çalışmanın verileri, örneklem grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulaması sonucunda elde edilmiştir (self-reporting). Bu aşamada elde edilen veriler daha önce yapılmış çalışmalar ışığında kategorik değerlendirmelere tabii tutulmuştur.

Çalışmanın sonucunda, toplamda 6 kategorik durumun müzikal performans anksiyetesinin kaynağı olabileceği savunulmuştur. Buna göre; 1- Algılanan baskı, 2- Performans değerlendirmenin doğası, 3- Özel/önemli seyirci varlığı, 4- Algılanan hazır olamama durumu, 5- Görevin/Performansın zorluğu, 6- Göreve atfedilen önem MPK belirleyicileri olarak belirlenmiştir.

Lorenz'in (2002) “Performance Anxiety within the Secondary Choral Classroom: Effects of the Alexander Technique on Tension in Performance” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında; örneklem grubunu oluşturan, koro dersi alan lise öğrencilerine Alexander tekniği alıştırma uygulamaları sonucunda müzikal performans anksiyetesi seviyeleri arasındaki ilişki durumu araştırılmıştır. Sadece kız öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubu 22 kişiden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubuna ayrılan (n1=11, n2=11) çalışma grubunda deney grubuna, Alexander tekniği alıştırma kapsamında duyuşal farkındalık ve vücut uyum çalışmaları 13 haftalık bir süreç boyunca uygulanırken; kontrol grubuna ise klasik yöntem uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda ensemble ortamının müzikal performansı etkileyebileceği, öğrencilerle yapılan görüşmelerde en çok kategorik semptom dağılımının “bilişsel (genel sinirlilik, endişe, panik duygusu)” ve “somatik (terleme, ağız kuruluğu, nefes darlığı)” gibi belirtiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, aleksandır tekniği ile yapılan çalışmaların, müzikal performans anksiyetesi üzerindeki etkisine ilişkin net bir sonucu ortaya koymadığını ancak bazı teknik becerileri (sahne duruşu, gevşeme, nefes kontrolü ve ses tekniği) olumlu yönde geliştirdiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

McKenzie'nin (2013) “Music Performance Anxiety and Performance Degradation in Students who Study or Have Studied Music at a Collegiate Level: a Case Study” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, müzikal performans anksiyetesinin performansı ne derece olumsuz etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu müzik eğitimi alan ve almakta olan 3 erkek ve 3 kadın olmak üzere toplamda 6 müzisyen oluşturmaktadır.

Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerde, örneklem grubu, müzikal performans anksiyetesi ile ilgili önceki ve şimdiki deneyimlerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, iki önemli ortak bulguya ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre; kendilerini yeterli hissetmedikleri ve farklı sebeplerden dolayı performansları sırasında rahat olamadıkları durumlarda performans düşüşü yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ryan ve **Andrews**'in (2009) "An Investigation Into the Choral Singer's Experience of Music Performance Anxiety" başlıklı çalışmasında, koro üyelerinin deneyimleri üzerinden performans anksiyete durumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu (n=201) yarı-profesyonel koro üyeleri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket aracılığı ile koro üyelerinin performans geçmişleri bağlamında yaşadıkları performans kaygısı deneyimleri, uyguladıkları başa çıkma yöntemleri ve koro şefinin uyguladığı metodlar sorgulanarak elde edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda bütün örneklem grubunun performans anksiyete olgusunu deneyimledikleri, solo performansların grup performanslara nazaran daha çok kaygı oluşturduğu ancak bu olgunun çalgı performanslarında daha yoğun hissedildiği ve koro şefinin, deneyimlenen performans anksiyetesinin birincil nedeni olabileceği gibi başa çıkma açısından da en önemli figür olabileceği gibi sonuçlara varılmıştır.

Anguiano'nun (2006) "Motivational Predictors of Continuing Motivation and Achievement for Early Adolescent Instrumental Music Students" başlıklı doktora tezi çalışmasında, ergenlik dönemindeki müzik öğrencilerinin sürekli motivasyon ve başarı için gerekli olan motivasyonel belirleyicileri araştırılmıştır. Araştırmada sürekli motivasyon terimi, gelecek yıllarda da aynı isteğin ve çabanın sarf edilmesi anlamına gelmektedir. Araştırmacı öğretmenin motivasyonel stiline, öğrencinin başarı ve motive algılayışını direkt etkilediğini savunmuştur. Ayrıca araştırmacı, performans hedeflerinin varlığının; sürekli değerlendirme, karşılaştırma ve rekabet unsurlarını doğası gereği barındırdığından içsel motivasyona zarar verdiğini dolayısıyla negatif yönlü etkilediğini savunmuştur.

Araştırmanın örneklem grubu, ortaokulda bant programında çalgı çalan 290 öğrenciden oluşmuş ve araştırmacının hazırladığı ölçek ve anketler ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özellikle 6. Sınıf öğrencilerinin ustalık hedefi ve otonom davranışlar sergilediği ancak ilerleyen yıllarda bu durumun değiştiğini

ve çok az sayıda öğrencinin müzikte gelecek algısı ile sürekli motive bir çalışma başarısı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, sınıf performans hedefleri ile kişisel performans hedefleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bailey'in (2006), "A Study of Motivation and Self-Regulation Among High School Instrumental Music Students" başlıklı doktora tezi çalışmasında müzik eğitimi alan çalgı öğrencilerinin hedef yönelimli öğrenimde kontrol listelerinin, motivasyon ve öz düzenlemelerinin başarıyı nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bailey çalışmasında, özdüzenleme süreçlerinde dört ayrı içsel bakışın olduğunu vurgulamıştır. Bunlar; 1- Aktif/Yapıcı (Öğrenen, anlam ve hedeflerini kendi oluşturur.), 2- Kontrol potansiyeli (öğrenenin, çevreyi ve davranışı kontrol edebilirliğine vurgu yapar), 3- Hedef Kriterleri/Standartları (öğrenenin farklı hedefleri söz konusudur ve referans modelleri vardır), 4- Başarı (öğrenenin davranış ve hedeflerini özdüzenleme yolu ile başarıya ulaştırması).

Araştırmanın çalışma grubunu bireysel çalgı eğitimi alan 29 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Deneysel işlemde grupları oluşturan öğrenciler; "Özdüzenleme süreçli ustalık hedefi", "Özdüzenleme olmadan ustalık hedefi", "Özdüzenleme süreçli performans hedefi" ve "Özdüzenleme olmadan performans hedefi" olarak dört gruba ayrılmışlardır. Çalışmanın sonucunda ilgili bağımsız değişkenlerin anlamlı bir şekilde performans süreçlerini etkilemediği ve ustalık hedefi olan öğrencilerin daha başarılı sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir.

Miksza'nın (2007) "Relationships Among Impulsivity, Achievement Goal Motivation, Practice Behavior, and the Performance Achievement of High School Wind Players" başlıklı doktora tezi çalışması, üflemeli çalgı çalanların; dürtüsellik, hedef yönelimli motivasyon, alıştırma alışkanlıkları ve performans başarısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, üflemeli çalgı (flüt, obua, fagot, klarnet, bas klarnet, alto saksofon, tenor saksofon, korna, trompet, trombon ve tuba) çalan 60 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Eysenck Dürtüsellik Ölçeği", araştırmacı tarafından revize edilen "Elliott ve Mcgregor Başarı Hedefleri Ölçeği" ve yine araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Alıştırma Alışkanlıkları Anketi" kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yapılan öntest-sontest ölçümlerinde; günlük çalışma alışkanlığının performans başarısında doğrusal ve pozitif yönlü bir artış sağladığı, performans başarısında dürtüsellik ve ustalığın belirleyici rol oynadığı, alıştırma detay davranış analizlerinde en yoğun davranışın, cümle ya da ölçü tekrarı olduğu, öz değerlendirme ile performans başarısı arasında ve öğrencilerin uygulama alışkanlıkları ile uzmanlar tarafından gözlenen uygulama alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Sandene'nin (1997), "An Investigation of Variables Related to Student Motivation in Instrumental Music" başlıklı doktora tezi çalışmasında, mesleki müzik eğitimi alan çalgı öğrencilerinin motivasyonuna etki eden değişkenler araştırılmıştır. Araştırmacı, motivasyonu etkileyen değişken verilerini, sınıf davranışları/ortamı ve örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin müzikal yaşantı süreçlerini analiz etmek kaydı ile elde etmiştir. Örneklem grubu Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenim görmekte olan 672 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Demografik bilgilerin yer aldığı anketin yanı sıra araştırmacı tarafından uyarlanan, müzik benlik saygısı ölçeği, müzik başarı-başarısızlık atıf ölçeği, motivasyon ölçeği, kişisel hedefler ve sınıf hedefleri yönelimi ölçeği gibi bir çok ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf ortamı, öğretmen davranışı, ego, kişisel inanç gibi değişkenlerin motivasyonu direkt etkilemesinin yanı sıra, benlik saygısında motivasyon sürecini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Larson'un (2010), "The effects of chamber music experience on music performance achievement, motivation, and attitudes among high school band students" başlıklı doktora tezi çalışması; oda müziği çalışmalarının, lise band grubu öğrencilerinin performans başarısı, motivasyon ve tutum değişkenleri üzerindeki etkilerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Yarı deneysel modelde yürütülen araştırmanın örneklem grubunu, üç ayrı okulda öğrenim gören yetmiş dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu eşleşmeleri için örneklem grubuna "Watkins-Farnum Performans Ölçeği", "Zorn Tutum Ölçeği" ve "Asmus Müzikal Motivasyon Faktörü" uygulanmıştır.

Kontrol grubunda, haftanın iki günü şef yönetiminde gerçekleşen provalar alınmıştır. Deney grubu ise öğrenci merkezli gruplara bölünerek ayrı ayrı küçük gruplar şeklinde haftanın iki günü prova yapmışlardır. Çalışma, on dört hafta içerisinde on yedi ayrı deneysel süreç ve her iki grubunda verdiği final konseri ile son bulmuştur. Çalışma sonucunda veriler, ön testte uygulanan ölçekler ve envanterler ile elde edilmiştir.

Analizler sonucunda, deney grubu lehine tutum değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanılmışken; performans başarısı değişkeninde ise deney grubu puanlarında yükselme olmasına rağmen anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Schmidt (2005) “Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students” başlıklı makale çalışmasında, ortaokul çalgı öğrencilerinin motivasyon, başarı ve müzikal deneyimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Verilerin toplanma sürecinde Marsh’a ait olan motivasyon ölçeği, araştırmacı tarafından müzik alanına uyarlama çalışması yapılarak kullanılmıştır. Ölçümler, öğrencilerin müzikal başarı puanları ile motivasyon ölçeğinden elde edilen puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Üç yüz kişilik örneklem grubu üzerinde yürütülen çalışmada, içsel motivasyonu yüksek olan ve öğretmen yönlendirmesi ile motive olan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schmidt, Zdzinski ve Ballard (2006), “Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors” başlıklı makale çalışmasında; müzik eğitimi lisans öğrencilerinin motivasyon oryantasyonu, akademik başarısı ve kariyer hedefleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, üç ayrı Amerikan üniversitesinde öğrenim gören, 148 müzik eğitimi lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyon çeşitleri olarak; mükemmeliyetçi, işbirlikli ve içsel motivasyon çeşitlerini kullandıkları ve daha çok dışsal motivasyon unsurları ile motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda izlenen yöntem hakkında bilgiler verilmiştir. Bu amaçla araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu ve çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler, verileri toplama teknikleri ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

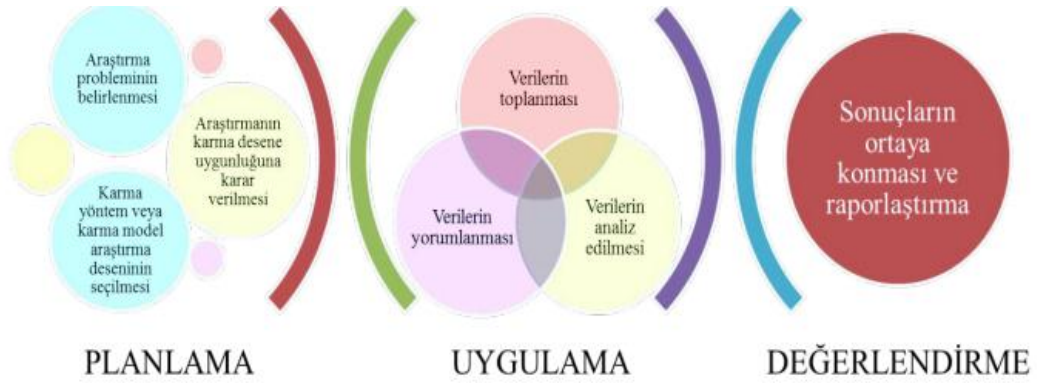
3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma desende tasarlanmıştır. Bazı durumlarda sadece nitel veya nicel yaklaşımların yetersiz kaldığı ya da başka bir ifade ile iki yaklaşımın paradigmalarının beraber kullanılmasının daha güçlü bir yapı oluşturduğu söylenebilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2005; Teddlie ve Tashakkori, 2010). Araştırma, nicel boyut açısından tek gruplu öntest-sontest model; nitel boyut bakımından ise durum çalışması (örnek olay-case study) desenlerinin özelliklerini bir arada barındırmaktadır.

Karma yöntem araştırmaları; bir araştırmada, verilerin derinlemesine analiz edilmesine olanak sağlayan, nicel ve nitel yöntemlerin eş zamanlı/eş zamansız, destekleyici veya öncelik sırasına göre beraber uygulandığı; bu iki yönetime ilişkin tekniklerin, yaklaşımların, kavramların, paradigmaların harmanlandığı çalışmalardır. (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Johnson ve Christensen, 2004; Creswell, 2014; Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntemin kullanım yerleri ve aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve
- Tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesinde (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014, s.69-70).

Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy'a (2014, s.72) göre karma yöntemde izlenebilecek adımlar Şekil 4'te verilmiştir:



Şekil 4. Karma Yöntem Araştırmasında İzlenebilecek Adımlar

Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntem araştırmalarını; gömülü/iç-içe karma desen (embedded-nested), açıklayıcı karma desen (explanatory sequential), keşfedici karma desen (exploratory sequential), paralel karma desen (convergent-parallel-concurrent), dönüştürücü desen (transformative) ve çok aşamalı desen (multilevel) olmak üzere altı başlıkta sınıflandırmıştır (s.79-80).

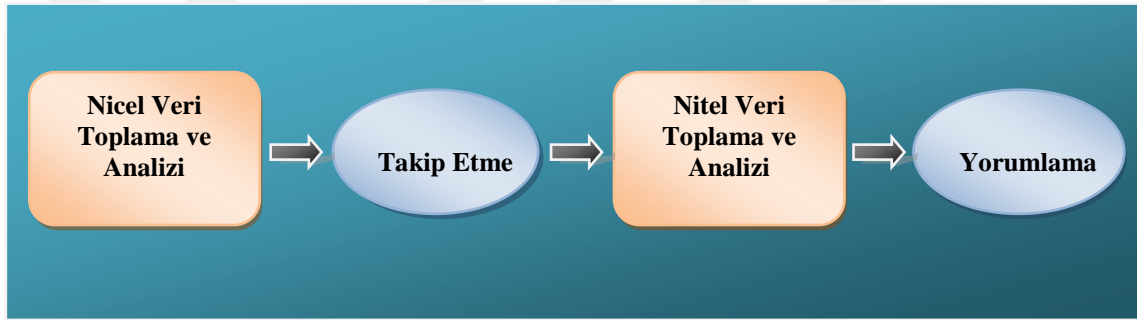
Bu araştırma, açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential) temel alınarak yürütülmüştür. Bu desen; nicel veri türlerinin öncelikli olarak toplandığı, daha sonra ikinci aşamada nitel verilerin toplandığı ve en son aşamada ise nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlandığı bir yapıdan oluşur. Literatürde açıklayıcı sıralı desen, nitel takip yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Morgan, 1998; akt. Creswell&Plano Clark, 2015). Baki ve Gökçek (2012) sıralı açıklayıcı tasarım olarak ifade ettikleri bu deseni aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

"(NİCEL-Nitel): Bu tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır. "

Creswell ve Plano Clark (2015) ise açıklayıcı sıralı desen olarak adlandırılan bu yaklaşımın amacını, aşağıda aktarıldığı biçimde ifade etmişlerdir (s.90):

"Bu desenin genel amacı; nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır (Creswell, Plano Clark ve diğ., 2003). Örneğin açılımlayıcı desen, araştırmacı nicel manidar (veya manidar olmayan) sonuçları, olumlu işleyen modelleri, aykırı sonuçları veya şaşırtıcı sonuçları açıklamak için nitel veriye ihtiyaç duyduğunda kolayca uygulanabilir (Bradley ve diğ., 2009; Morse, 1991). Aynı zamanda bu desen, araştırmacı nicel sonuçlara dayanan gruplar oluşturmak ve grupları bir sonraki nitel araştırma sırasında takip etmek veya nitel bir aşama için amaca uygun örneklemeye rehberlik etmek için katılanların özellikleri hakkında nicel sonuçları kullanmak istediğinde de kullanılabilir (Creswell, Plano Clark ve diğ., 2003; Morgan, 1998; Tashakkori ve Teddlie, 1998). "

Şekil 5'te açılımlayıcı sıralı desen görselleştirilmiştir:



Şekil 5. Açılımlayıcı Sıralı Desen (Creswell ve Plano Clark'tan uyarlanmıştır, 2015, s.77).

Karma modelin temel alındığı bu araştırmada açılımlayıcı sıralı desen kullanılmış, araştırma, bu desenin yapısına uygun olarak aşağıda verilen dört nokta dikkate alınarak kurgulanmıştır:

Araştırma; nicel verilerin öncelikli olarak toplandığı (öntest-aratest-sontest) ve deneysel işlem sonrasında nitel verilerin toplandığı, son aşamada ise nicel sonuçların ve nitel sonuçların beraber tartışıldığı bir yapı üzerinden gerçekleştirilmiştir. MPKE ve BÇGÖ veri toplama araçlarından elde edilen puanlar, araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel verilerini ise ses kayıt cihazı ile kaydedilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen müziksel performans kaygısı ve bireysel çalgıya yönelik motivasyon konularına ilişkin veriler oluşturmaktadır.

Nicel ve nitel verilerin çözümlenme süreci, veri analizi başlığında ayrı ele alınmıştır. Nicel ve nitel veriler, araştırmanın sonuç ve tartışma kısmında ilişkilendirilerek sunulmuştur.

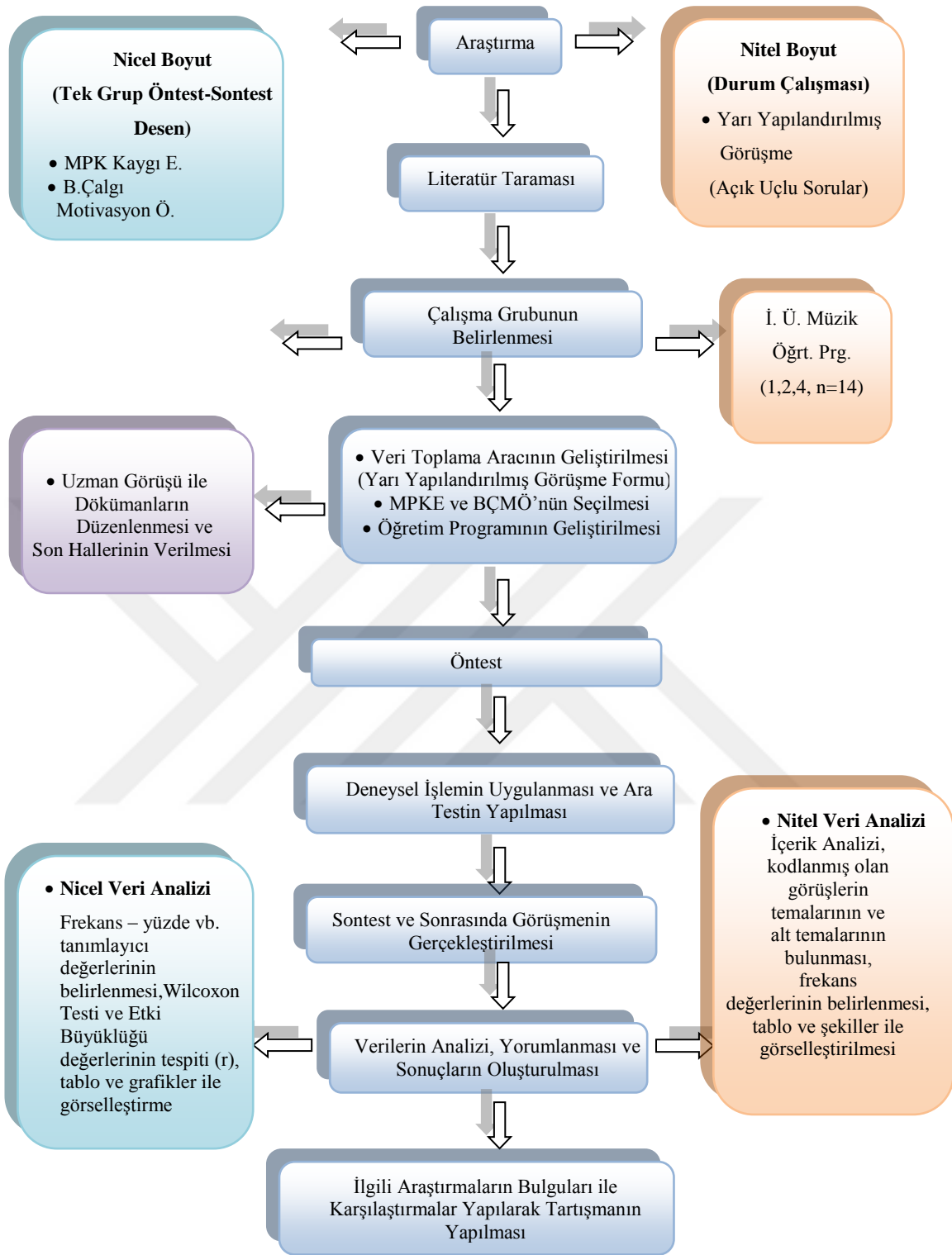
Nicel Boyut: Araştırmanın nicel bölümünde, tek grup öntest-sontest desenin uygulanması uygun görülmüştür. Tek faktörlü gruplarıçi veya tekrarlı ölçümler deseni olarak da adlandırılan tek grup öntest-sontest deseni; deneysel işlemin etkisinin, aynı kişilerden oluşan tek bir gruba denel işlemin öncesinde ve sonrasında testler uygulanarak araştırıldığı bir modeldir. Tablo 2’de desen görselleştirilerek sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2015; Karasar, 2012; Creswel, 2014).

Tablo 2. Tek Grup Öntest-Sontest Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂

Nitel Boyut: Açımlayıcı karma desen olarak tasarlanan çalışma, nitel boyut bakımından flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin müzik performans kaygısı ve çalgı motivasyonunu nasıl etkilediğini, ortaya çıkan durumun nasıl değerlendirilebileceğini araştırdığı için durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013) durum çalışmaları; bir durumun çok kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı, durumu etkileyen ortam, olaylar, kişiler vb. etkenlerin derinlemesine incelenerek meydana gelen değişimlerin tespit edilmesinin amaçlandığı bir desen türüdür.

Çalışma sürecinde izlenen adımların şematik yapısı sıralı bir biçimde Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamaların Şematik Yapısı

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 1. 2. ve 4. sınıf flüt öğrencileri (N=14) oluşturmaktadır. Deneysel işlem öncesi ve sonrası öğrencilerin performans kaygısı ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Örneklemin kendisinden oluşan çalışma grubu, deney grubunu oluşturmuş ve ölçümler bu grup üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni araştırma konusuna ilişkin öğrencilerin performans kaygısı ve motivasyon düzeyleri; bağımsız değişkeni ise uygulanan yöntem olmuştur. Öğrencilerin, performans kaygısı ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla öntest, aratest ve sontest aşamalarında; Müzik Performans Kaygısı Envanteri (MPKE), Bireysel Çalgı Güdülenme Ölçeği (BÇGÖ) uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Ayrıca, deneysel sürecin sonunda öğrencilerle müzik performans kaygısı ve motivasyon durumlarına ilişkin görüşmeler yapılmış; birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı olarak gerçekleştirilen flüt öğretiminin, öğrencilerin motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisi analiz edilmiştir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Çalışma grubunu oluşturan İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı flüt öğrencilerinin; performans kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 'Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri'nin, Türkçe'ye Özevin Tokinan (2013) tarafından uyarlanan "Müzik Performans Kaygısı Envanteri" ile motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Güdülenme Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin, birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı olarak gerçekleştirilen flüt öğretimine ilişkin görüşler deneysel sürecin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları; Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (MPK), Bireysel Çalgı Güdülenme Ölçeği (BÇGÖ) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak belirlenmiştir.

3.4.1. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)

Kenny vd. (2004) tarafından geliştirilen Kenny Müzik performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE), müzisyenlerin performanslarına ilişkin kaygıya maruz kalma durumlarını ve psikolojik savunmasızlıklarını ölçmek, bu durumdan müzdarip olan sanatçılara yol göstermek, yaşanan durumu kapsamlı bir biçimde ortaya koymak ve en uygun tedavi yöntemlerine odaklanarak çözüm önerileri sunmak amacıyla geliştirilmiştir (Kenny, 2009; akt. Özevin Tokinan, 2013). Envanterin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Özevin Tokinan (2013) tarafından yapılmıştır. 25 maddeli ve yedili likert tipindeki envanterde maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde puanlanmaktadır. Envanterde maddeler, beş alt faktör içerisinde toplanmıştır. Bu alt faktörlere göre maddeler “negatif performans algısı (MPK1)”; m (5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25), “psikolojik savunmasızlık (MPK2)”; m (1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 21), “somatik kaygı (MPK3)”; (m₄), “kişisel denetim (MPK4)”; (m₁₇), ve “fizyolojik savunmasızlık (MPK5)”; (m₂₀) şeklinde sıralanmıştır. Envanterin Cronbach Alpha katsayısı .895'tir. Maddelerin madde-test korelasyonları .336 ile .651 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada; K-MPKE'nin cronbach α değerinin .86 olduğu, bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .20 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal uyarlama formunun güvenilirlik katsayısı ise .895'tir (Özevin Tokinan, 2013). Araştırmada bulunan değerlerin söz konusu araştırmadaki değerlerden düşük olmasının yanı sıra kullanım ve analiz için yeterli ve uygun olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan K-MPKE'nin güvenilirlik düzeyinin hem yüksek hem de ilgili araştırmalardaki değerlerden düşük olmakla beraber benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.4.2. Bireysel Çalgı Güdülenme Ölçeği (BÇGÖ)

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen “*Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği*” 10'u ters m (2, 10, 11, 12, 14, 18, 22, 23, 24, 25) ve 15'i düz m (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,

13, 15, 16, 17, 19, 20, 21) ifadeli toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, aşamalı sınıflama (Likert tipi) şeklinde hazırlanmış olup, 5'li derecelmeli; “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak düzenlenmiştir.

Bireysel Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeğinin, *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* değeri $KMO=.814$ ve $p<0,01$ olarak bulunmuş ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Eigen değeri 1 olarak kabul edilerek maddeler; Faktör 1: “İlgi”; 1’i ters (m_2), 8’i düz ($m_1, m_3, m_4, m_5, m_6, m_7, m_8, m_9$), Faktör 2: “Eğitim Ortamı”; 4’ü ters ($m_{10}, m_{11}, m_{12}, m_{14}$), 2’si düz (m_{13}, m_{15}), Faktör 3: “Çevre”; 1’i ters (m_{18}), 4’ü düz ($m_{16}, m_{17}, m_{19}, m_{20}$) ve Faktör 4: “Mesleki Beklenti”; 4’ü ters ($m_{22}, m_{23}, m_{24}, m_{25}$), 1’i düz (m_{21}) olmak üzere 4 alt boyut içerisinde toplanmıştır. Açıklanan toplam varyans miktarı %46,112 olarak belirlenmiş, alt boyutlardan birincisi toplam varyansın %19,416’sini; ikincisi %12,959’unu, üçüncüsü %7,026’sını ve dördüncüsü de %6,711’ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamaya yönelik *alpha* modeli kullanılarak her boyut için cronbach α değerleri; Tüm ölçek: .848; Faktör 1: .814; Faktör 2: .782; Faktör 3: .731; Faktör 4: .817 bulunarak maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

BÇGÖ’nün, bu çalışmada cronbach α değerinin .81 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik katsayısı ise .848’tir. Buradan hareketle BÇGÖ’nün güvenilirlik düzeyinin, ölçeğin orijinal formu ile benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, madde toplam korelasyon katsayılarının ise .32 ile .81 arasında bir dağılım gösterdiği bulunmuştur.

3.4.3. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden derinlemesine veri elde edilmesini amaçlayan bireylerin bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2015:150; Karasar, 2012:165). Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Bunun nedeni bireylerin duygu ve düşüncelerini, görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarma, anlam dünyalarını ve bakış açılarını anlama yönünden

oldukça güçlü bir iletişim aracı olarak konuşmayı temel almasıdır (Kuş, 2012: 87; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 163). Çünkü görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derin anlamları da ortaya çıkmaktadır. Anında sorulan sorularla karanlık noktalar aydınlatılabilir, gerçek olmayan cevaplar ayıklanarak gerçekler ortaya çıkarılabilir. Görüşmede ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipuçları sağlar (Karasar, 2012: 166).

Bu amaçla karma desen olarak şekillenen araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülen kişiye kendini ayrıntılı bir şekilde ifade etme imkânı sunarak ilgili alanda derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2015:150).

Görüşme sorularının hazırlık aşamasında; literatür taraması yapılarak, kullanılan ölçeklerde yer alan soruları destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte, öğrenci yaşantı ve deneyimlerini en iyi şekilde ortaya çıkarmayı ve derinlemesine ulaşmayı hedefleyen, araştırmanın alt problemlerinin çözümüne en etkili biçimde katkı sağlayabilecek soruların oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşme formundaki sorular hazırlanırken soruların, görüşme yapılacak öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilmesi ve yanlış anlaşılma olasılığını ortadan kaldırmak amacı ile mümkün olduğunca açık ve belirgin oluşturulmasına dikkat edilmiş, kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve konuyla ilgili deneyime dayalı güvenilir açıklamaların elde edilebilmesine yönelik soruların, farklı bir biçimde ifade edildiği alternatif soru ifadeleri (sondalar) ve bazı ipuçları hazırlanmıştır. Sondalar, görüşülen bireyin, soruyu daha iyi anlayarak daha ayrıntılı ve derinlemesine yanıtlar vermesine imkân tanınmasının yanında görüşme sürecini daha doğal bir iletişim süreci haline getirir. Bireye hangi noktalarda ek bilgi verilmesi gerektiği ve tam olarak anlaşılamayan yerlerde gerekli açıklamaları sağlamak açısından geri bildirim özelliği de taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 161).

Görüşme soruları oluşturulduktan sonra veri toplama aracı, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, gelen dönütler ışığında gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak veri toplamaya hazır duruma getirilmiştir. Bu işlemdeki amaç, geliştirilen ölçme aracının ölçülmek istenen veriyi tam olarak ölçüp ölçmediğinin anlaşılmasıdır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ile 10 haftalık deneysel işlem sonrasında yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından oluşturularak uzman görüşleri

doğrultusunda son şekli verilen öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin, öğrencilerin bu süreçte düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde müzik performans kaygısı yaşama durumları ile çalgılarına ve derse yönelik motivasyonları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır (EK-3 Öğrenci Görüşme Formu). Ortalama 45 dakika süren görüşmeler, her öğrenciyle bireysel olarak gerçekleştirilerek ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5. Deneysel İşlem

Deneysel aşamada tek grup öntest-sontest deseni uygulanarak örneklemden rasgele oluşturulmuş gruplar yerine örneklemin kendisinden oluşan sadece tek bir grup, deney grubunu oluşturmuş ve ölçümler bu grup üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni araştırma konusuna ilişkin öğrencilerin performans kaygısı ve motivasyon düzeyleri; bağımsız değişkeni ise uygulanan yöntem olmuştur. Öğrencilerin performans kaygısı ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla, deneysel sürecin; başında (1.hafta-öntest), ortasında (5.hafta-aratest) ve sonunda (10.hafta-sontest) Özevin Tokinan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE) ve Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Dersi Güdülenme Ölçeği (BÇGÖ) uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Ayrıca, deneysel sürecin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Deneysel işlem öncesinde; literatür taraması yapılarak geliştirilen ve ekte örneği sunulmuş olan 10 hafta boyunca, haftanın 2 günü 45'er dakikalık iki ders saati süresince gerçekleştirilen birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı Bireysel Çalgı (flüt) dersi öğretim programı, uygulamayı gerçekleştirecek olan ders sorumlusu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan öğretim programı; hedefler yerine “kazanımlar”, “öğrenme-öğretme süreçleri” yerine etkinlikler, ölçme değerlendirme yerine ise “açıklamalar” ifadesinin kullanıldığı, öğrenciyi merkeze alarak öğrenci davranışlarına yönelik olarak hazırlanmış; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgı Toplulukları Dersi Öğretim Programı, MEB (2009) Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Batı Müziği Koro Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve MEB (2008) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi

(Flüt) Öğretim Programı'ndan faydalanılarak, YÖK (2006) tarafından uygulamaya konulan merkezi “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı” ders tanımlarından, “Bireysel Çalgı (flüt)” dersinin içeriğine uygun olacak şekilde geliştirilmiştir. Oluşturulan “Birlikte Çalma Öğrenme Biçimine Dayalı Bireysel Çalgı (Flüt) Dersi Öğretim Programı” ; “Birlikte Çalma, Geliştirme ve Sergileme” öğrenme alanı kapsamında ele alınan “Repertuar Belirleme”, “Akort Birliği Sağlama”, “Deşifre Çalışmaları”, “Eser İnceleme, Çözümleme ve Seslendirme”, “Eserlerin Sergilenimi” ünitelerindeki konu alanlarına ilişkin kazanımlar, öğretim etkinlikleri ve açıklamalara dayalı olarak düzenlenmiştir. Öğretim programında ele alınan tüm konular öğrencilerde, birlikte çalma bilinci ve becerisi oluşturacak nitelikte ele alınmıştır. Hazırlanan öğretim program Ek-4'te yer almaktadır.

Deneysel işlem sürecinde çalışılacak eser repertuarı belirlenirken öncelikle, öğrencilerin hazır-bulunuşluk seviyeleri ve sınıf düzeylerine uygun olan uluslararası flüt literatürünün çeşitli dönemlerine ait ünlü bestecilerin seçkin eserlerinden oluşan 2'li, 3'lü, 4'lü, 5'li vb. flüt toplulukları için düzenlemesi yapılmış eserler arasından teknik ve müzikal içerik bakımından zengin, geniş bir eser havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, öğrenciler tarafından daha önce solo olarak hiç icra edilmemiş olan eserlerin video ve mp3 kayıtları öğrencilere dinletilerek, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen eserleri kapsayan repertuar; öğretim başlamadan önce hazır hale getirilmiştir.

Grup çalışmalarının etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi, grup üyeleri arasında akademik ve sosyal etkileşimin yoğun bir şekilde sağlanabilmesi açısından çalışma odaları ve çalışma takvimi düzenlenerek çalışma takibi düzenli bir biçimde yapılmıştır. Deneysel süreç boyunca gerekli olan araç-gereç ve ders materyalleri araştırmacı tarafından tedarik edilmiştir.

İlk aşamada, Öğrencilere birlikte çalma ve birlikte öğrenme süreci hakkında genel bilgiler verilerek uyulması gereken kurallar ve dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuş, öğrencilerin çalışmaya güdülenmesi amacıyla uygulama sürecinin aşamaları, işleyişi, amaç ve içeriği hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulamaya ilişkin öğrencilerden gelen sorular cevaplanarak süreç ile ilgili öğrenci görüşleri ve önerileri alınmıştır.

Daha sonra, öğrenci görüşleri alınarak belirlenen eserlerin tüm partitürleri, eseri çalacak olan grup üyeleri tarafından dönüşümlü bir şekilde deşifre edilmiştir. Bu sayede tüm grup üyelerinin eseri oluşturan bölümler hakkında fikir sahibi olmaları ve kendi seviyelerine uygun bölümleri kendilerinin de tespit etmesi amaçlanmıştır. Deşifre aşamasından sonra öğrenci yetkinlik seviyeleri, ilgi ve istekleri doğrultusunda partitür dağılımı yapılarak birlikte çalma grupları oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından öğrenilecek olan esere ilişkin genel bilgiler (eserin bestecisi, yazıldığı dönem, eserin hızı, eserde geçen gürlük ve müzikal ifade terimleri, artikülasyonlar, süslemeler, nefes yerleri, motif, cümle vb.) açıklandıktan sonra, eserin video ve mp3 kayıtları öğrencilerle paylaşarak eser hakkında ön bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Öğrenilen bu bilgilerin daha çok pekişmesi amacıyla öğrencilere, öğrenilen esere ilişkin bilgileri araştırarak raporlaştırmaları ve bir sonraki derste bu bilgileri sınıfta paylaşmaları için araştırma ödevleri verilmiştir. Daha sonra, ısınma egzersizleri ve akort birliği sağlama çalışmalarının ardından, deşifre çalmaya başlamadan önce öğrencilere, eseri dikkatlice gözden geçirmeleri açısından kısa bir süre verilmiş, esere ne kadar yoğunlaşabildiklerini tespit etmek amacıyla (eserin; tonu, ölçü sayısı, değiştirici işaretleri, hız ve nüans terimleri vb.) sorular yöneltilerek dikkat ve hafıza kontrolü yapılmış ve ardından öğrencilerin sahip oldukları birikimin deşifre çalma becerisine yansıtılmasına geçilmiştir.

Öğrenciler; kendilerine tahsis edilen çalışma odalarında, ders dışı zamanlarına uygun olarak planlanan çalışma saatlerinde düzenli olarak bir araya gelerek birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmuş, çalgı becerisi; düşük düzeyde olan öğrenciler, daha yüksek düzeyde olan öğrencileri model alarak beceri düzeylerini arttırmaya çalışmışlardır. Araştırmacı; çalışmaların verimli bir şekilde yürütülebilmesi ve grup içi iletişimin pekişmesi açısından kendisinin müdahalesi olmaksızın öğrencileri, grup içi kararları kendilerinin almaları ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda yüreklendirmiş, grup sorunlarına nasıl çözüm önerileri getirebileceklerine dair yol göstererek, karşılaştıkları güçlükleri yenebilmeleri noktasında ihtiyaç duydukları yardımı sağlamıştır.

Araştırmacı; birlikte çalma gruplarını oluşturan tüm öğrencilerin eşit sorumluluk alacağı şekilde, her eser için grubu aktif tutacak ayrı grup başkanları belirleyerek,

öğrenme aktiviteleri süresince iletişim ve etkileşimin hızlı ve sistematik hale gelmesini sağlamıştır.

Birlikte çalma grupları ile yapılan dersler, eş zamanlı olarak her hafta dönüşümlü bir şekilde orkestra odası ve konser salonunda gerçekleştirilmiştir. Deşifresi tamamlanarak üzerinde çalışılan her eser, araştırmacı tarafından bir sonraki derste bireysel ve grup olarak ayrı ayrı dinlenmiş, öğrencilerin icra etmekte zorlandıkları bölümler gösterip-yaptırma yöntemi ile örneklendirilmiş, öğrenme eksikleri-yanlışları konusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacı; bu süreçte öğrencilerin birlikte çalma, birlikte çalışma becerilerini, akademik ilerlemelerini, grup içi ve gruplar arası iletişimlerini vb. birçok davranışlarını sistematik olarak gözlemlemiş; öğrencilere gerekli olan her yerde dönüt, düzeltme ve pekiştirme sağlayarak bir misyon yüklenmiştir.

Araştırmacı; süreç boyunca verimli çalışan grupları ödüllendirmek, grup dinamiğini canlı tutmak, grup üyelerine iletişim, yardımlaşma ve uzlaşma becerileri kazandırmak amacıyla ders dışı faaliyetler ile çeşitli sosyal ortamlarda etkinlikler düzenlemiş, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla güdülenmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Deneysel işlem sürecinde flüt topluluğu ile çalışılan eserler;

- Malatya ili Battalgazi ilçesine bağlı Orduzu Elif Şireli Ortaokulu; 5A, 5B, 6A, 6B, 7A, 7B, 8A, 8B sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşan izleyiciler karşısında, 8 hafta boyunca her hafta bir şubede dinletiler verilerek,
- 9. Haftada, “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” töreninde söz konusu okulun öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinden oluşan izleyiciler karşısında konser verilerek,
- 10. Haftada ise İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi C Blok- Ahmet Adnan Saygun Salonu’nda geniş çaplı bir konser gerçekleştirilerek sergilenmiştir.

Süreç boyunca, öğrencilerin seyirciler önünde gerçekleştirdiği tüm dinletiler ve konserler fotoğraflanarak, video kamera aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar her performans sonrasında öğrencilerle birlikte izlenerek, öğrencilerin birlikte çalma sırasında yapmış oldukları hataları kendilerinin görmesi ve bu hataları kendilerinin dile getirmesi konusunda teşvik edilerek bireysel değerlendirme ve grup değerlendirmesi sürecine aktif olarak katılımları sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin öğrenme

eksiklerini ve çalarken fark edemedikleri hatalarını, kendilerini izleyerek tespit etmeleri konusunda farkındalık kazanmalarının yanında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine de katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu sayede grup üyeleri; kendi başarısının grubun başarısından geçeceği bilinci ile hareket ederek kime yardım edileceği ve kimin daha fazla motive edilmesi gerektiğini, birbirlerinden aldıkları dönütler ile tespit etme imkânı bulmuşlardır.

3.6. Verilerin Analizi

Tek grup öntest-sontest desenin uygulandığı deney sürecinde, K-MPKE ve BÇGÖ formlarından elde edilen veriler ve puanlar kodlanarak SPSS.17.0 paket programına işlenmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır.

Öncelikle deney grubunun K-MPKE ve BÇGÖ formlarından aldıkları puanların tanımlayıcı değerleri belirlenmiştir. Bu değerler; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlardır. Tanımlayıcı değerler, formların toplam ve faktör puanları için ayrı ayrı tespit edilmiştir. K-MPKE, BÇGÖ toplam puanları ve bu formların faktör puanları; öntest, sontest ve aratestler olmak üzere üç farklı başlık altında ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca her bir öğrencinin öntest, aratest ve sontestlerden aldıkları formlara ilişkin toplam ve faktör puanları, analiz verileri kapsamında tablolastırılarak açık bir biçimde verilmiştir.

K-MPKE ve BÇGÖ'nün cronbach α değerleri tespit edilip, orijinal formlardaki değerler ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyon katsayıları da incelenmiştir.

Analiz sürecinin bir sonraki bölümünü; öntest-aratest-sontest puanları arasındaki farklılık durumunun tespiti için uygulanacak tekniklerin saptanması oluşturmuştur. Diğer bir anlatımla bu bölüm; flüt öğretimine dayalı birlikte çalma öğrenme biçiminin, müzik performans kaygısı ve çalgı motivasyonunu nasıl etkilediğinin belirlenmesinde izlenilecek yola karar verilmesidir. Bu bağlamda parametrik ve parametrik olmayan tekniklerden hangilerinin uygulanacağını saptanabilmesi için normallik durumu incelenmiştir. Araştırmanın denel işlem uygulamaları, 14 kişilik küçük bir grup üzerinden yürütülmüştür. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2015: 63), küçük grupta çalışmalarda ki normallik durumunu; “pek çok özelliğin evrende normal bir dağılım göstermesine karşılık, ilgilenilen bir özelliğe ilişkin ölçümlerin küçük bir gruptan elde edilmesi durumunda ($N < 30$), normal dağılımdan sapmalar olacaktır” şeklinde

açıklamıştır. Buradan hareketle araştırmada parametrik olmayan istatistik tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür. Deney grubunun öntest, aratest, sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili ölçümler için kullanılan Wilcoxon “İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011: 162). Bu testin yanı sıra öntest-aratest ve sontest toplam puanlarının çizgi dağılım grafikleri oluşturulmuş ve bu grafikler üzerinden de karşılaştırmalar yapılmıştır.

Karşılaştırmalar, K-MPKE ve BÇGÖ'nün toplam puanlarını kapsamamaktadır. Ayrıca, bu iki formun faktörlerine ilişkin öntest-sontest-aratest puanları da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, birlikte çalma öğrenme biçiminin, öğrencilerin çalgı motivasyonuna ve müzik performans kaygısına etkilerini tespit etmek için yapılmıştır. Bu bakımdan, uygulamanın müzik performans kaygısını ve flüt motivasyonunu ne düzeyde etkilediği diğer bir anlatımla etki büyüklüğü düzeylerinin ne derecede olduğunun saptanması önemli görülmüştür. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre anlamlı fark olan durumlardaki etki büyüklüklerinin belirlenmesi için “r” değerleri hesaplanmıştır (Cohen, 1992). Bu değerlerin hesaplanması işleminde $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ formülü uygulanmıştır (Fritz, Morris ve Richler, 2012:12). Cohen (1992), r değerinin yorumlanmasındaki ölçütleri; .1 küçük etki, .3 orta etki, .5 büyük etki biçiminde ifade etmiştir. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde bu ölçütlere bağlı kalınmıştır.

Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu nedenle elde edilen veriler önce kavramsallaştırılmalı, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmeli ve buna göre veriyi açıklayan temalar belirlenmelidir. Bu amaçla, içerik analizi aracılığıyla elde edilen veriler tanımlanmaya ve verilerde bulunabilecek gerçekler saptanmaya çalışılır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılacak bir biçimde düzenleyerek yorumlamak içerik analizinin temelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Araştırmada veri analizinin ilk aşamasında görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Nitel verilerin çokluğu sebebiyle bilgi kaybını önlemek amacıyla bilgisayar desteğinden faydalanılarak kodlama yapılırken bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan QRS- Nvivo7'den

yararlanılmıştır. Nvivo programı gibi çeşitli kodlama yazılımları, kodların özel temalar ve alt temalar altında toplanmasına, bulguların görsel olarak sunulmasına, çok sayıda örneklem verisinin karşılaştırılmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 284).

Daha sonra bu yazılı dokümanlar tekrar okunarak yazım yanlışları düzeltildikten sonra Nvivo 7.0 programına aktarılmıştır. İçerik analizi yapılacak görüşme verileri defalarca okunarak, aynı anlam çerçevesinde olan ifadeler, bir kod adı verilerek bir araya getirilmiştir. Kodlamada kullanılan kavramlar, ilgili Alan yazın ile ilişkili olarak verilerin işaret ettiği kavramlara göre tümevarımcı bir analize tabi tutularak ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra anlam bakımından birbiriyle ilişkili kodlar tekrar bir araya getirilerek kavramsal analizleri yapılmış ve bu doğrultuda ortaya çıkan kodlara uygun temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Analiz işlemlerini daha anlaşılır bir şekilde ifade etmek için kodlara ve alt kodlara ait yapılan yüklemelere ve kodların birbirleriyle olan bağlantılarını içeren modellemelere yer verilmiştir. Oluşturulan modellerde ana (parent) ve çocuk (child) kodların aralarındaki bağlantılar ve yükleme sayıları analizin yorumlanmasına yardımcı olmuştur. Coolican'a (1992) göre nitel araştırmalardaki sayısal değerler nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistikî olarak kullanılamaz. Nitel araştırmalarda sayısal değerler, nitel araştırmanın doğası gereği sıralama ve fikir verme amacına yönelik olarak kullanılır (akt. Kesici, 2007: 368). Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için kodlamalar tekrar bir uzman eşliğinde gözden geçirilmiş; ayrıntılı rapor tutumu ve betimleme işlemi gerçekleştirilmiş, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar belirtilirken görüş bildiren öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3,... gibi (kaynak kişi ve sırası) şeklinde gösterilerek sunulmuştur.

3.7. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları

N: Toplam Sayı

f : Frekans

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

α = Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı

ss: Standart sapma

p: Anlamlılık düzeyi

r: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi etki büyüklüğü değeri

z: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi değeri

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanacak ve bu bulgular eşliğinde yorumlar getirilecektir.

4.1. Deney Grubunun K-MPKE, BÇGÖ ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular verilmiştir. Çalışmada kullanılan K-MPKE ve BÇGÖ'nün toplam ve faktör puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puan değerleri belirlenmiştir. Deney grubuna bu veri toplama araçları; öntest, aratest ve sontest işlemlerinde ayrı ayrı uygulandığı için her forma ilişkin üç puan türü oluşturulmuştur.

4.1.1. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Tablo 3'te, öntest-aratest-sontest K-MPKE toplam ve faktör puanlarının tanımlayıcı değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubunun K-MPKE Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	Puan Türü	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss
Öntest	K-MPKE Toplam (25 madde)		64.00	134.00	90.00	15.89
	Faktör-1 (Negatif Performans Algısı, 14 madde)	14	31.00	76.00	50.64	10.28
	Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık, 8 madde)		21.00	40.00	26.36	4.85
	Faktör-3 (Somatik Kaygı, 1 madde)		3.00	6.00	4.21	1.05
	Faktör-4 (Kişisel Denetim, 1 madde)		3.00	6.00	4.50	1.02
	Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık, 1 madde)		2.00	6.00	4.29	1.33
Aratest	K-MPKE Toplam		31.00	103.00	66.86	22.57
	Faktör-1 (Negatif Performans Algısı)	14	12.00	55.00	37.43	14.95
	Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık)		10.00	34.00	19.21	6.30
	Faktör-3 (Somatik Kaygı)		2.00	6.00	3.79	1.31
	Faktör-4 (Kişisel Denetim)		2.00	6.00	3.50	1.29
	Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık)		1.00	5.00	2.93	1.59
Sontest	K-MPKE Toplam		18.00	79.00	43.71	17.00
	Faktör-1 (Negatif Performans Algısı)	14	9.00	47.00	25.86	11.18
	Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık)		2.00	22.00	12.00	6.63
	Faktör-3 (Somatik Kaygı)		.00	4.00	2.00	1.36
	Faktör-4 (Kişisel Denetim)		.00	5.00	2.29	1.54
	Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık)		.00	4.00	1.57	1.45

K-MPKE puanları müzik performans kaygısı ile doğru orantılıdır. Puanların yükselmesi, müzik performans kaygısının yükselmesine, puanların düşmesi ise müzik performans kaygısının düşmesine işaret etmektedir. Tablo 3'te görüldüğü üzere, deney

grubunun K-MPKE öntest puanlarının aritmetik ortalaması 90.00'dir. Bu envanterden alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu ve 105 puan ve üstünün yüksek, 45 puan ve altının, düşük müzik performans kaygısını işaret ettiği düşünüldüğünde (Özevin Tokinan, 2013), öğrencilerin uygulama öncesi performans kaygısı düzeylerinin; yüksek kaygı düzeyinin biraz altında olmakla beraber orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan deney grubunun müzik performans kaygılarının önemli bir düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin K-MPKE öntest toplam puanlarının, 64 ile 134 puanları arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Her faktör türü için alınabilecek en yüksek puanlar göz önüne alındığında, K-MPKE öntest faktör puanlarının da orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

K-MPKE aratest ve sontest toplam puanlarına bakıldığında ise öntest puanlarına göre puanların düşüş seyrinde olduğu gözlemlenmektedir. Diğer bir anlatımla, uygulama sürecinde müzik performans kaygısı azalmış (aratest), uygulama neticesinde ise kaygı, uygulama öncesine göre önemli ölçüde düşük bir noktaya gerilemiştir ($\bar{X}_{\text{öntest}}=90.00 > \bar{X}_{\text{aratest}}=66.86 > \bar{X}_{\text{sontest}}=43.71$). Bu durum her faktör puanı için de gözlemlenmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemde bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Tablo 4'te deney grubunu oluşturan öğrencilerin (n=14) K-MPKE toplam ve faktör puanları ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanları

No	K-MPKE Toplam			Faktör-1 (Negatif Performans Algısı)			Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık)			Faktör-3 (Somatik Kaygı)			Faktör-4 (Kişisel Denetim)			Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık)		
	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test
Ö ₁	90	71	35	46	41	24	27	15	5	6	4	2	5	6	1	6	5	3
Ö ₂	64	42	35	31	12	9	23	22	22	3	3	2	3	3	1	4	2	1
Ö ₃	90	61	44	50	32	27	28	20	10	5	4	4	3	3	2	4	2	1
Ö ₄	101	79	45	55	50	34	31	20	2	3	3	0	6	3	5	6	3	4
Ö ₅	93	64	27	55	36	17	27	19	4	4	3	2	3	3	2	4	3	2
Ö ₆	134	103	69	76	53	41	40	34	19	6	6	4	6	5	4	6	5	1
Ö ₇	84	85	48	51	50	26	22	22	15	3	5	1	5	4	3	3	4	3
Ö ₈	82	75	37	48	49	24	23	20	11	4	3	1	5	2	1	2	1	0
Ö ₉	91	31	28	53	14	15	27	11	11	4	2	0	5	3	2	2	1	0
Ö ₁₀	90	46	42	55	25	28	23	14	9	3	4	3	5	2	2	4	1	0
Ö ₁₁	78	38	18	44	22	9	21	10	6	4	2	2	4	3	0	5	1	1
Ö ₁₂	94	97	79	54	55	47	27	26	19	4	6	4	4	5	5	5	5	4
Ö ₁₃	74	89	65	37	53	36	23	22	22	5	5	2	5	5	3	4	4	2
Ö ₁₄	95	55	40	54	32	25	27	14	13	5	3	1	4	2	1	5	4	0

Tablo 4'te görüldüğü üzere, K-MPKE toplam puanlarına ilişkin öntest-sontest puanları incelendiğinde, bütün öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla, birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı öğretim programı uygulamalarından sonra, deney grubunu oluşturan öğrencilerin hepsinin MPK düzeylerinde düşüşler olduğu gözlemlenmektedir. Benzer bir durum

aratest-sontest puanlarında da ortaya çıkmıştır. Bütün öğrencilerin sontest puanlarının, aratest puanlarından düşük olduğu açık bir biçimde gözlemlenmektedir. Öntest-aratest puanları incelendiğinde ise, Ö₇, Ö₁₂ ve Ö₁₃ dışındaki bütün öğrencilerin aratest puanlarının, öntest puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin sontest puanlarına bakıldığında, üç öğrencinin de sontest puanlarının öntest puanlarından düşük olduğu, aratest ve sontest arasındaki süreçte MPK düzeylerinde önemli ölçülerde azalma yaşandığı görülmektedir. Bu öğrencilerin aratest puanlarında önemli düzeyde azalmaların meydana gelmemesinin, birlikte çalma biçimine ilişkin uygulamaların, aratest sürecinde bu öğrenciler için henüz etkisini beklenen düzeyde göstermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu öğrenciler de dâhil olmak üzere, bütün katılımcıların MPK düzeylerinin, öntest ve aratest aşamalarındaki MPK düzeylerine göre göz ardı edilemeyecek düzeyde düştüğü gözlemlenmektedir.

4.1.2. DeneY Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Tablo 5'te, öntest-aratest-sontest BÇGÖ toplam ve faktör puanlarının tanımlayıcı değerleri sunulmuştur.

Tablo 5. DeneY Grubunun BÇGÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	Puan Türü	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss
Öntest	BÇGÖ Toplam (25 madde)		78.00	100.00	88.43	6.81
	Faktör-1 (İlgi, 9 madde)		25.00	40.00	32.14	4.59
	Faktör-2 (Eğitim Ortamı, 6 madde)	14	17.00	21.00	19.64	1.22
	Faktör-3 (Çevre, 5 madde)		14.00	20.00	16.71	1.90
	Faktör-4 (Mesleki Beklenti, 5 madde)		15.00	23.00	19.93	2.43
Aratest	BÇGÖ Toplam		85.00	112.00	98.58	8.03
	Faktör-1 (İlgi)		31.00	42.00	36.50	3.08
	Faktör-2 (Eğitim Ortamı)	14	20.00	29.00	23.79	2.89
	Faktör-3 (Çevre)		15.00	23.00	18.29	2.30
	Faktör-4 (Mesleki Beklenti)		12.00	25.00	20.00	3.78
Sontest	BÇGÖ Toplam		84.00	115.00	104.71	9.57
	Faktör-1 (İlgi)		25.00	45.00	39.64	5.39
	Faktör-2 (Eğitim Ortamı)	14	17.00	27.00	21.29	2.58
	Faktör-3 (Çevre)		16.00	25.00	20.86	2.31
	Faktör-4 (Mesleki Beklenti)		19.00	25.00	22.93	2.37

BÇGÖ formundan alınan puanın yükselmesi motivasyonun artışıını ifade etmektedir. BÇGÖ uygulama öncesi toplam puanlarının aritmetik ortalamasının 88.43 olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek değer 125, en düşük değer ise 25 puan olduğu düşünüldüğünde, BÇGÖ öntest toplam puanlarının orta düzeyin üstünde olduğu ve buradan hareketle öğrencilerin bireysel çalgıları olan flüte karşı motivasyon düzeylerinin düşük olmadığı söylenebilir. BÇGÖ öntest toplam puanlarının 78 ve 100 puanları arasında dağılım gösterdiği görülmektedir.

BÇGÖ aratest ve sontest toplam puanları incelendiğinde ise uygulama öncesindeki flüte yönelik güdülenme düzeyinin, uygulama sürecinin ortasında yükseldiği ve denel işlem sürecinin sonunda daha da yüksek bir seviyeye ulaştığı tespit edilmiştir ($\bar{X}_{\text{öntest}}=88.43 < \bar{X}_{\text{aratest}}=98.58 < \bar{X}_{\text{sontest}}=104.71$). Diğer bir anlatımla birlikte çalma uygulamalarının öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Fakat bu yükseliş seyrinin anlamlı bir düzey olup olmadığı, eğer anlamlı düzeyde ise uygulamanın güdülenme üzerindeki etki büyüklüğünün ne olduğu araştırılması gereken bir durum olarak görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemi bu durumun analizine yönelik bir biçimde oluşturulmuştur.

Tablo 6’da deney grubunu oluşturan öğrencilerin (n=14) BÇGÖ toplam ve faktör puanları ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanları

No.	BÇGÖ Toplam			Faktör-1 (İlgi)			Faktör-2 (Eğitim Ortamı)			Faktör-3 (Çevre)			Faktör-4 (Mesleki Beklenti)		
	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test	Ö.test	A.test	S.test
Ö ₁	90	112	110	40	42	44	18	22	21	17	23	20	15	25	25
Ö ₂	78	90	94	28	33	34	18	24	20	16	16	20	16	17	20
Ö ₃	91	89	115	34	40	43	20	20	27	16	17	21	21	12	24
Ö ₄	100	107	112	37	40	42	21	29	23	19	20	22	23	18	25
Ö ₅	78	85	94	26	35	38	20	21	17	15	15	19	17	14	20
Ö ₆	88	94	113	33	31	45	21	26	18	15	17	25	19	20	25
Ö ₇	91	98	111	36	37	43	17	21	21	17	19	22	21	21	25
Ö ₈	95	107	101	33	37	38	20	28	18	20	20	22	22	22	23
Ö ₉	81	104	106	25	36	40	20	26	21	15	18	21	21	24	24
Ö ₁₀	94	99	113	37	39	45	20	21	23	15	16	20	22	23	25
Ö ₁₁	87	107	114	28	38	43	20	26	22	19	22	24	20	21	25
Ö ₁₂	92	100	97	31	35	37	21	24	21	19	18	18	21	23	21
Ö ₁₃	80	93	84	28	34	25	19	24	23	14	17	16	19	18	20
Ö ₁₄	93	95	102	34	34	38	20	21	23	17	18	22	22	22	19

Tablo 6’da yer alan öntest-sontest puanlarında görüldüğü üzere, bütün öğrencilerin flüte ilişkin motivasyonlarının, birlikte çalma uygulamalarından sonra yükseldiği açık bir biçimde göze çarpmaktadır. Benzer bir durum öntest-aratest puanlarında da açığa çıkmakla beraber, sadece Ö₃ numaralı öğrencinin BÇGÖ aratest puanında, öntest puanına göre hafif bir düşüş olduğu ya da farklı bir anlatımla öğrencinin flüt motivasyonunda aratest aşamasında bir yükselme meydana gelmediği görülmüştür. Fakat aynı öğrencinin sontest puanına bakıldığında, aratest ve öntest puanlarına göre önemli bir düzeyde yükselme olduğu gözlemlenmektedir.

4.2. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta, araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgular verilmiştir. Bu amaçla birlikte çalmaya dayalı flüt öğretimi uygulamalarının öncesinde, uygulama sürecinde (5. Hafta) ve sonrasında (10. Hafta), öğrencilerin müzik performans kaygısı

düzeylelerine ilişkin yapılan ölçümler arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın bu bölümünde K-MPKE'ye yönelik araştırma hipotezleri test edilmiştir. K-MPKE puanları ve bu envantere ilişkin faktör puanları birlikte incelenmiştir. Analiz işlemleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış; etki büyüklüğü düzeyleri için ise r katsayısı hesaplanmıştır.

H₀: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

H_{1a}: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin; K-MPKE puanlarına yönelik öntest-sontest puanlarının İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

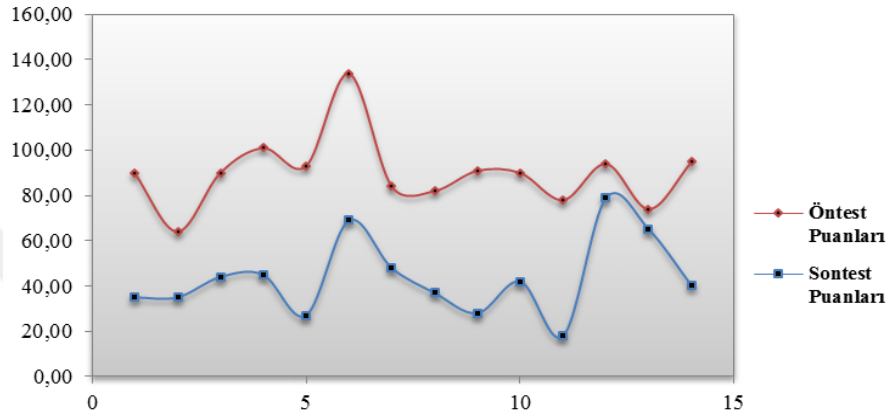
Puan Türü	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	\bar{X}_{sontest}	z	p	r
K-MPKE Toplam	Negatif S.	14	7.50	105.00	90.00	43.71	-3.30**	.00	.88
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	0							
Faktör-1 (Negatif Performans Algısı)	Negatif S.	14	7.50	105.00	50.64	25.86	-3.30**	.00	.88
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	0							
Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık)	Negatif S.	14	7.50	105.00	26.36	12.00	-3.30**	.00	.88
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	0							
Faktör-3 (Somatik Kaygı)	Negatif S.	12	6.50	78.00	4.21	2.00	-3.08**	.00	.83
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	2							
Faktör-4 (Kişisel Denetim)	Negatif S.	13	7.88	102.50	4.50	2.29	-3.16**	.00	.84
	Pozitif S.	1	2.50	2.50					
	Eşit	0							
Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık)	Negatif S.	13	7.00	91.00	4.29	1.57	-3.21**	.00	.86
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	1							

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin flüt öğretimine yönelik birlikte çalma uygulamalarından sonra, müzik performans kaygısı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu, K-MPKE Toplam puanlarında anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir [$z=-3.30$, $p<.01$]. Etki büyüklüğü değerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir [$r=.88>.50$]. Diğer bir anlatımla, deney grubunun müzik performans kaygılarının azaldığı, uygulamanın kaygının düşürülmesi açısından oldukça etkili olduğu söylenebilir. Faktör-1 (Negatif Performans Algısı), Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık), Faktör-3 (Somatik Kaygı), Faktör-4 (Kişisel Denetim) ve Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık) olmak üzere

bütün boyut puanlarında, yüksek etki düzeylerine sahip anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir [$r_{\text{faktör-1,2,3,4,5}} > .50$; $p_{\text{faktör-1,2,3,4,5}} < .01$].

Bu bulguya göre, H_0 doğrulanmamış, H_{1a} (Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.) desteklenmiştir.

Grafik 1’de deney grubunun K-MPKE öntest-sontest toplam puanlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 1. K-MPKE Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 1’e bakıldığında, birlikte çalma uygulamaları sonrasında deney grubu öğrencilerinin müzik performans kaygısı düzeylerinin belirgin bir biçimde düştüğü gözlemlenmektedir.

H_0 : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

H_{1b} : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin; K-MPKE puanlarına yönelik öntest-aratest puanlarının İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Aratest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

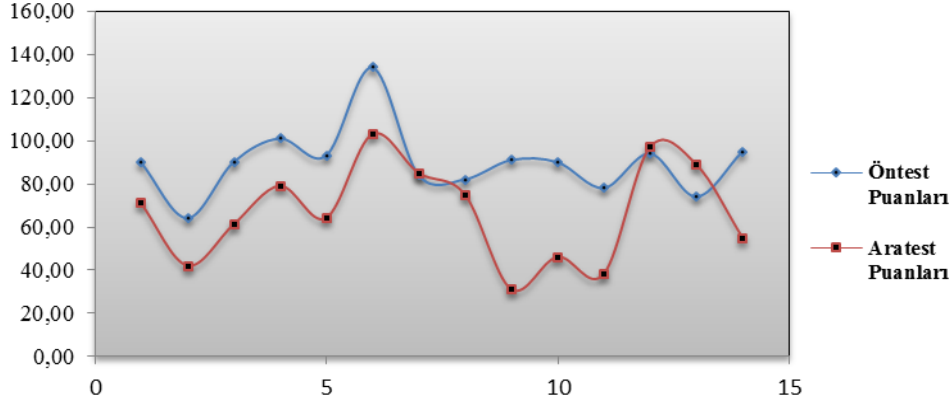
Puan Türü	Öntest-Aratest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	\bar{X}_{aratest}	z	p	r
K-MPKE Toplam	Negatif S.	11	8.91	98.00	90.00	66.86	-2.86**	.00	.76
	Pozitif S.	3	2.33	7.00					
	Eşit	0							
Faktör-1 (Negatif Performans Algısı)	Negatif S.	11	8.64	95.00	50.64	37.43	-2.67**	.008	.72
	Pozitif S.	3	3.33	10.00					
	Eşit	0							
Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık)	Negatif S.	13	7.00	91.00	26.36	19.21	-3.19**	.00	.85
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	1							
Faktör-3 (Somatik Kaygı)	Negatif S.	7	5.36	37.50	4.21	3.79	-1.05	.29	-
	Pozitif S.	3	5.83	17.50					
	Eşit	4							
Faktör-4 (Kişisel Denetim)	Negatif S.	8	6.13	49.00	4.50	3.50	-2.23*	.03	.60
	Pozitif S.	2	3.00	6.00					
	Eşit	4							
Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık)	Negatif S.	11	6.73	74.00	4.29	2.93	-2.81**	.00	.75
	Pozitif S.	1	4.00	4.00					
	Eşit	2							

* $p < .05$, ** $p < .01$

Denel işlemin 5. haftasında öğrencilere ara test uygulanmıştır. Buna göre K-MPKE öntest-aratest toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu, işlemin beşinci haftasında öğrencilerin müzik performans kaygılarını etkilediği ve kaygı düzeylerinde azalmanın gerçekleştiği saptanmıştır [$z = -2.86$, $p < .01$]. Ayrıca birlikte çalma uygulamalarına dayalı flüt öğretiminin, öğrencilerin müzik performans kaygısını, yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir [$r = .88 > .50$]. Uygulama sürecinin ortasında, süreç daha sonlanmadan bu düzeyde bir etkinin ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bu bulgu müzik performans kaygısını azaltma hususunda birlikte çalma uygulamalarının oldukça etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Somatik Kaygı (Faktör-3) dışındaki bütün faktör puanlarında yüksek düzeyde etkilerin gerçekleştiği görülmektedir [$r_{\text{faktör-1,2,4,5}} > .50$; $p_{\text{faktör-1,2,5}} < .01$; $p_{\text{faktör-4}} < .05$].

Bu bulgudan hareketle, H_0 desteklenmemiştir. Buna karşın; ‘Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır’ hipotezi, diğer bir anlatımla H_{1b} doğrulanmıştır.

Grafik 2’de deney grubunun K-MPKE toplam öntest-aratest puanlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 2. K-MPKE Öntest-Aratest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde, sadece 3 öğrenci (Ö₇, Ö₁₂, Ö₁₃) dışındaki 11 öğrencinin müzik performans kaygılarındaki düşüş görülmektedir. Aratest puanlarında MPK düzeylerinde düşüş gerçekleşmeyen öğrenciler, Tablo 4’te de daha önce ifade edilmişti. Bu üç öğrencinin, sontest puanlarında meydana gelen düşüş, araştırmanın K-MPKE ve faktör puanlarına ilişkin öntest-sontest ve aratest-sontest bulgularında verilmiştir. Buradan hareketle, BÇÖB’ye dayalı öğretimin, aratest aşaması için bu öğrencilerin henüz MPK düzeylerini düşürmediği söylenebilir. Fakat araştırmanın sonraki bölümlerinde ifade edileceği üzere, bu üç öğrencinin MPK sontest puanlarında önemli ve anlamlı düzeyde düşüş meydana geldiği tespit edilmiştir.

H₀: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

H_{1c}: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin; K-MPKE puanlarına yönelik aratest-sontest puanlarının İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Deney Grubunun K-MPKE ve Faktör Puanlarına İlişkin Aratest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

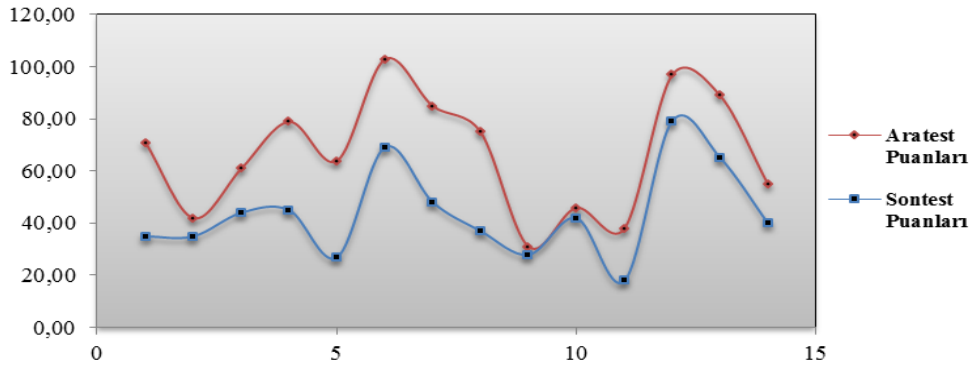
Puan Türü	Aratest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}_{aratest}$	$\bar{X}_{sontest}$	z	p	r
K-MPKE Toplam	Negatif S.	14	7.50	105.00	66.86	43.71	-3.30**	.00	.88
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	0							
Faktör-1 (Negatif Performans Algısı)	Negatif S.	12	8.46	101.50	37.43	25.86	-3.08**	.00	.82
	Pozitif S.	2	1.75	3.50					
	Eşit	0							
Faktör-2 (Psikolojik Savunmasızlık)	Negatif S.	11	6.00	66.00	19.21	12.00	-2.94**	.00	.79
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	3							
Faktör-3 (Somatik Kaygı)	Negatif S.	12	6.50	78.00	3.79	2.00	-3.11**	.00	.83
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	2							
Faktör-4 (Kişisel Denetim)	Negatif S.	11	6.27	69.00	3.50	2.29	-2.41*	.02	.64
	Pozitif S.	1	9.00	9.00					
	Eşit	2							
Faktör-5 (Fizyolojik Savunmasızlık)	Negatif S.	12	7.17	86.00	2.93	1.57	-2.94**	.00	.79
	Pozitif S.	1	5.00	5.00					
	Eşit	1							

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 9’da görüldüğü üzere, K-MPKE toplam [$z = -3.30$, $p < .01$] ve faktör puanlarının hepsinde anlamlı farklılık olduğu, sıra toplamları ve ortalamaları incelendiğinde bütün puan türlerinin sontest puanlarının, aratest puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Öntest-sontest ve öntest-aratest analizlerinde saptandığı gibi aratest-sontest puanlarındaki etki büyüklüğü düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir [$r_{\text{faktör-1,2,3,4,5}} > .50$; $p_{\text{faktör-1,2,3,5}} < .01$; $p_{\text{faktör-4}} < .05$].

Tespit edilen bu bulguya göre; ‘Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır’ hipotezi, diğer bir anlatımla H_{1c} doğrulanmıştır. Bunun yanı sıra, H_0 reddedilmiştir.

Grafik 3’te deney grubunun K-MPKE aratest-sontest toplam puanlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 3. K-MPKE Aratest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 3'e bakıldığında, bütün öğrencilerin müzik performans kaygılarının aratest ve sontest arasındaki işlem süreci sonunda düştüğü görülmektedir.

4.3. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta, araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin bulgular verilmiştir. Bu amaçla birlikte çalmaya dayalı flüt öğretimi uygulamalarının öncesinde, uygulama sürecinde (5. Hafta) ve sonrasında (10. Hafta), öğrencilerin flüte yönelik güdülenme düzeylerine ilişkin yapılan ölçümler arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın bu bölümünde BÇGÖ'ye yönelik araştırma hipotezleri test edilmiştir. BÇGÖ puanları ve bu envantere ilişkin faktör puanları birlikte incelenmiştir. Analiz işlemleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış; etki büyüklüğü düzeyleri için ise r katsayısı hesaplanmıştır.

H₀: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

H_{2a}: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin; BÇGÖ puanlarına yönelik öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan Türü	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	\bar{X}_{sontest}	z	p	r
BÇGÖ Toplam	Negatif S.	0	.00	.00	88.43	104.71	-3.30**	.00	.88
	Pozitif S.	14	7.50	105.00					
	Eşit	0							
Faktör-1 (İlgi)	Negatif S.	1	1.00	1.00	32.14	39.64	-3.24**	.00	.87
	Pozitif S.	13	8.00	104.00					
	Eşit	0							
Faktör-2 (Eğitim Ortamı)	Negatif S.	3	6.50	19.50	19.64	21.29	-1.83	.07	-
	Pozitif S.	10	7.15	71.50					
	Eşit	1							
Faktör-3 (Çevre)	Negatif S.	1	1.00	1.00	16.71	20.86	-3.251**	.00	.87
	Pozitif S.	13	8.00	104.00					
	Eşit	0							
Faktör-4 (Mesleki Beklenti)	Negatif S.	1	6.00	6.00	19.93	22.93	-2.78**	.00	.74
	Pozitif S.	12	7.08	85.00					
	Eşit	1							

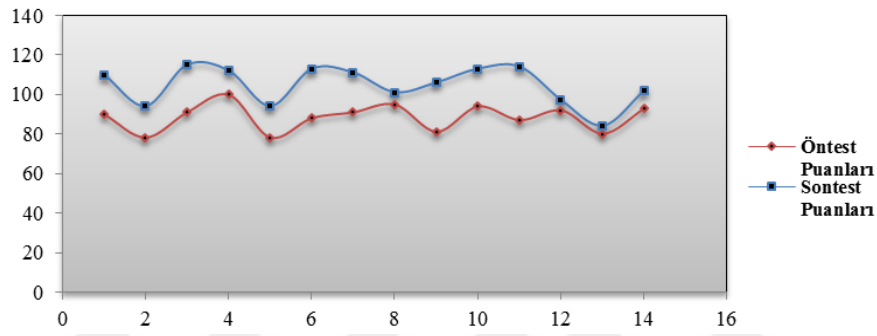
** $p < .01$

Tablo 10'daki Wilcoxon İşaretli Sıralar testi BÇGÖ toplam puanlarının sonuçlarına bakıldığında; birlikte çalma uygulamalarının, öğrencilerin bireysel çalgıları olan flüte yönelik güdülenme düzeylerini anlamlı bir biçimde arttırdığı, olumlu yönde

etkilediği gözlemlenmektedir [$z=-3.30$, $p<.01$]. Etki büyüklüğü değerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir [$r= .88>.50$]. Eğitim Ortamı (Faktör-2) dışındaki bütün faktörlerde anlamlı düzeyde yüksek etkililiklerin olduğu görülmektedir [$r_{\text{faktör-1,3,4}} >.50$; $p_{\text{faktör-1,3,4}} <.01$].

Bu bulgulardan yola çıkılarak, ‘Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır’ hipotezi yani H_{2a} doğrulanmıştır. H_0 ise desteklenmemiştir.

Grafik 4’te deney grubunun BÇGÖ öntest-sontest toplam puanlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 4. BÇGÖ Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 4’te bütün öğrencilerin BÇGÖ öntest puanlarının, sontestte yükseldiği dolayısıyla flüte yönelik motivasyonlarının arttığı gözlemlenmektedir.

H_0 : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

H_{2b} : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin; BÇGÖ puanlarına yönelik öntest-aratest puanlarının İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

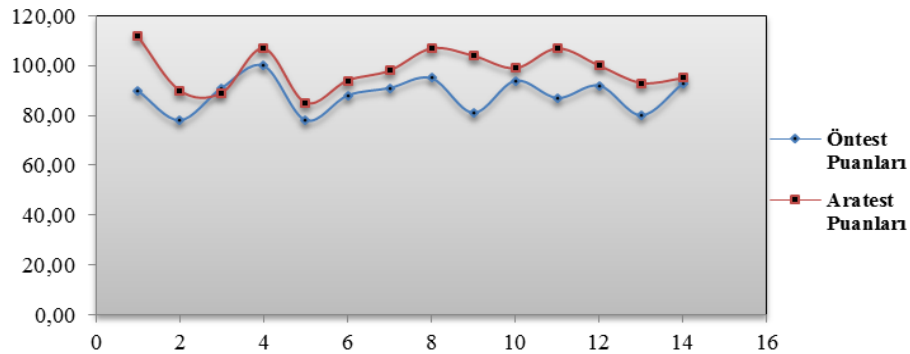
Tablo 11. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına İlişkin Öntest-Aratest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan Türü	Öntest-Aratest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	\bar{X}_{aratest}	z	p	r
BÇGÖ Toplam	Negatif S.	1	1.50	1.50	88.43	98.58	-3.21**	.00	.86
	Pozitif S.	13	7.96	103.50					
	Eşit	0							
Faktör-1 (İlgi)	Negatif S.	1	3.00	3.00	32.14	36.50	-2.98**	.00	.80
	Pozitif S.	12	7.33	88.00					
	Eşit	1							
Faktör-2 (Eğitim Ortamı)	Negatif S.	0	.00	.00	19.64	23.79	-3.19**	.00	.85
	Pozitif S.	13	7.00	91.00					
	Eşit	1							
Faktör-3 (Çevre)	Negatif S.	1	3.00	3.00	16.71	18.29	-2.70**	.007	.72
	Pozitif S.	10	6.30	63.00					
	Eşit	3							
Faktör-4 (Mesleki Beklenti)	Negatif S.	4	7.38	29.50	19.93	20.00	-.31	.75	-
	Pozitif S.	7	5.21	36.50					
	Eşit	3							

** $p < .01$

Tablo 11'deki analiz sonuçları incelendiğinde, BÇGÖ öntest-aratest toplam puanlarında aratest puanları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$z = -3.21$, $p < .01$]. Flüt öğretiminde birlikte çalma uygulamalarına dayalı öğretim programının, öğrencilerin bireysel çalgıları flüte yönelik güdülenmelerini yüksek düzeyde etkilediği görülmektedir [$r = .86 > .50$]. Uygulama süreci devam ederken yapılan aratest ölçümünde, sadece Mesleki Beklenti (Faktör-4) boyutunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Flüt Öğretiminde birlikte çalma uygulamalarının motivasyonun diğer faktörlerini yüksek ve anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir [$r_{\text{faktör-1,2,3}} = > .50$; $p_{\text{faktör-1,2,3}} < .01$].

Bu bulgulardan yola çıkılarak, H_0 desteklenmemiştir. 'Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır' hipotezini ifade eden H_{2b} doğrulanmıştır. Grafik 5'te deney grubunun BÇGÖ öntest-aratest toplam puanlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 5. BÇGÖ Öntest-Aratest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 5'teki BÇGÖ toplam puanlarına yönelik dağılımda görüldüğü üzere, Ö₃ numaralı öğrenci dışında diğer bütün öğrencilerin flüte yönelik motivasyonlarının yükseldiği açık bir biçimde gözlemlenmektedir. Buradan hareketle, ilgili öğretim programının aratest aşamasında bu öğrencinin flüt motivasyonunu henüz olumlu yönde etkilemediği söylenebilir. Fakat araştırmanın ileriki safhalarında görüleceği üzere aynı öğrencinin sontest puanlarında anlamlı ve önemli düzeyde bir yükselme olduğu ve flüt motivasyonunun arttığı belirlenmiştir.

H₀: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

H_{2c}: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin; BÇGÖ puanlarına yönelik aratest-sontest puanlarının İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Deney Grubunun BÇGÖ ve Faktör Puanlarına İlişkin Aratest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

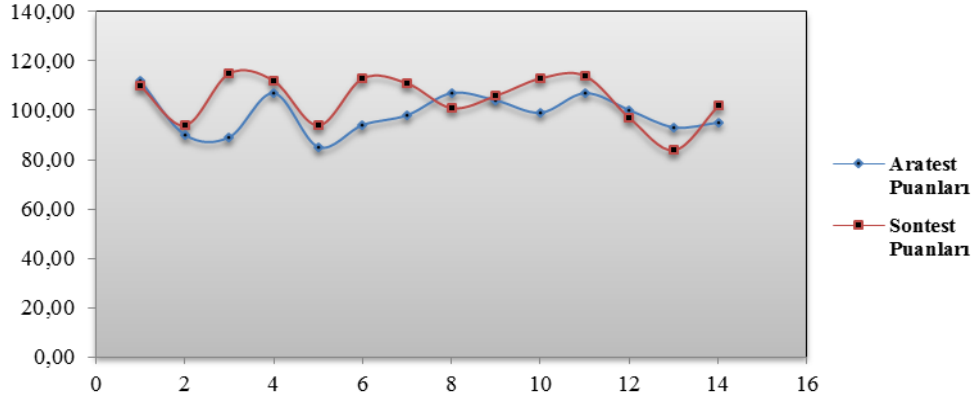
Puan Türü	Öntest-Aratest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}_{aratest}$	$\bar{X}_{sontest}$	z	p	r
BÇGÖ Toplam	Negatif S.	4	5.00	20.00	98.58	104.71	-2.04*	.04	.55
	Pozitif S.	10	8.50	85.00					
	Eşit	0							
Faktör-1 (İlgi)	Negatif S.	1	13.00	13.00	36.50	39.64	-2.49*	.01	.66
	Pozitif S.	13	7.08	92.00					
	Eşit	0							
Faktör-2 (Eğitim Ortamı)	Negatif S.	10	7.30	73.00	23.79	21.29	-1.93	.05	-
	Pozitif S.	3	6.00	18.00					
	Eşit	1							
Faktör-3 (Çevre)	Negatif S.	2	3.50	7.00	18.29	20.86	-2.71**	.007	.73
	Pozitif S.	11	7.64	84.00					
	Eşit	1							
Faktör-4 (Mesleki Beklenti)	Negatif S.	2	4.25	8.50	20.00	22.93	-2.40*	.02	.64
	Pozitif S.	10	6.95	69.50					
	Eşit	2							

* $p < .05$, ** $p < .01$

5. Hafta ile 10. Hafta arasındaki öğrenim sürecinin, öğrencilerin flüt motivasyonu düzeylerini nasıl etkilediğinin araştırılması amacı ile yapılan aratest-sontest uygulamalarının analizi sonucunda BÇGÖ toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$z = -2.04$, $p < .05$]. Etki büyüklüğü düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır [$r = .55 > .50$]. Eğitim Ortamı (Faktör-2) dışındaki bütün faktörlerde yüksek ve anlamlı düzeyde etkiler olduğu görülmektedir [$r_{faktör-1,3,4} > .50$; $p_{faktör-3} < .01$, $p_{faktör-1,4} < .05$].

Bu bulgulardan hareketle, ‘Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır’ hipotezini ifade eden H_{2c} desteklenmiş, H_0 ise reddedilmiştir.

Grafik 6’da deney grubunun BÇGÖ toplam aratest-sontest toplam puanlarının dağılımı verilmiştir.



Grafik 6. BÇGÖ Aratest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 6 incelendiğinde; Ö₁, Ö₈, Ö₁₂, Ö₁₃ numaralı öğrencilerin puanlarında artış olmadığı, bu kişilerin puanlarında zayıf düşüşler olduğu ve diğer öğrencilerin flüt motivasyonlarının yükseldiği görülmektedir. Fakat bu öğrencilerin öntest puanlarına bakıldığında, aratest sonrasında puanları düşen bu öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu ve sonuç olarak ilgili öğretimin, bu öğrencilerin flüt güdülenme düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

4.4. Flüt Öğretiminde Birlikte Çalma Öğrenme Biçiminin Müzik Performans Kaygısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular verilmiştir. Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretimin, çalışma grubu öğrencilerinin (f=14) bu süreçte düzenlenen konser veya dinleti etkinliklerinde yaşadıkları müzik performans kaygısı üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formunda yer alan MPK ile ilgili iki açık uçlu soruya verilen cevapların görüşme dökümlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Bu alt amaç doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan 14 öğrenciye, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin; bu süreçte düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde MPK yaşama durumlarını nasıl etkilediği ve öğretim sürecinde yaşadıkları MPK etkilerinde ne gibi değişiklikler olduğu sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

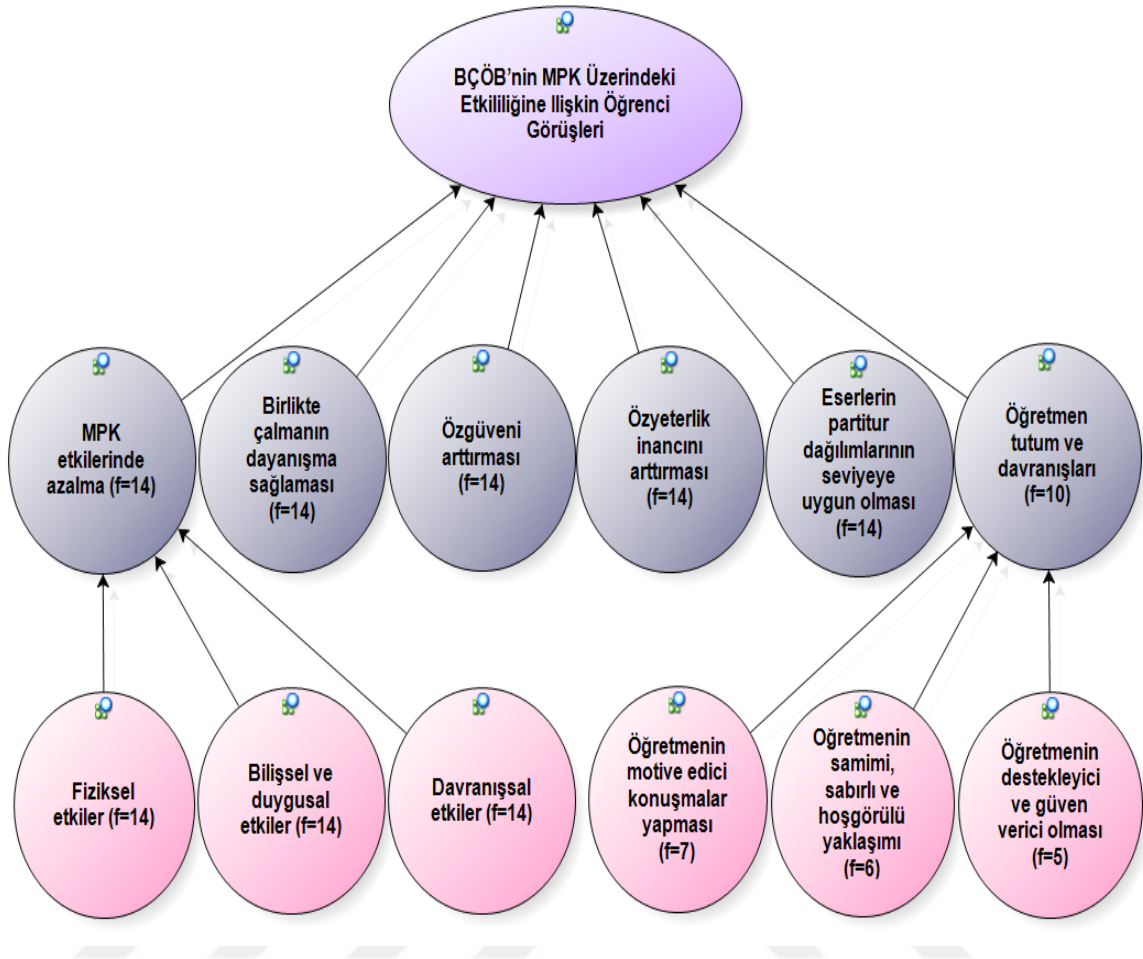
Tablo 13'te ve Şekil 7'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin flüt öğretiminde BÇÖB'nin MPK üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.



Tablo 13. BÇÖB'nin MPK Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
MPK etkilerinde azalma (f=14)	Fiziksel etkiler	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Bilişsel ve duygusal etkiler	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Davranışsal etkiler	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Birlikte çalışmanın dayanışma sağlaması (f=14)		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Öğretmen tutum ve davranışları (f=10)	Öğretmenin motive edici konuşmalar yapması	Ö (1, 3, 4, 5, 7, 10, 11)	7
	Öğretmenin samimi, sabırlı ve hoşgörülü yaklaşımı	Ö (1, 2, 6, 10, 11, 13)	6
	Öğretmenin destekleyici ve güven verici olması	Ö (1, 3, 4, 8, 10)	5
Özgüveni arttırması (f=14)		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Özyeterlik inancını arttırması (f=14)		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Eserlerin partitur dağılımlarının seviyeye uygun olması (f=14)		Ö (4, 5, 6, 7, 8, 10)	6

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 7. BÇÖB'nin MPK Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Model

Tablo 13 ve Şekil 7'de görüldüğü üzere; çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin BÇÖB'nin MPK üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda toplamda 6 temaya ve 6 alt temaya ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı; BÇÖB'ye dayalı flüt öğretimi sürecinde gerçekleştirilen konser ve dinleti etkinliklerinde yaşadıkları MPK'nın fiziksel, davranışsal, bilişsel ve duygusal etkilerinde azalma olduğunu, birlikte çalmanın dayanışma sağladığını vurgulamıştır. Öğretmen tutum ve davranışları teması çerçevesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=10) öğretmenlerinin; konser öncesinde motive edici konuşmalar yapmasını (f=8), süreç boyunca kendilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü yaklaşımını (f=6), konser esnasında yanlarında olmasının kendilerine güven ve destek verdiğini dile getirerek kaygıyı azaltıcı motive edici olumlu etkileri olduğuna dikkat çekmişlerdir (f=5). Öğrencilerin tamamı, öğretimin etkisiyle özgüvenlerinin ve özyeterlik inançlarının arttığı görüşündedirler. Ayrıca bazı öğrenciler (f=6), deneysel işlem sürecinde icra edilen eserlerin partitur dağılımlarının seviyelerine uygun olmasını, kaygıyı azaltıcı bir etken olarak gördüklerine vurgu yapmışlardır. Genel olarak temalar

ve alt temalar incelendiğinde; öğrencilerin tamamının olumlu yönde görüş bildirdiği dikkat çekmektedir.

Alt problem doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri; temalar ve alt temalar çerçevesinde sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

MPK Etkilerinde Azalma

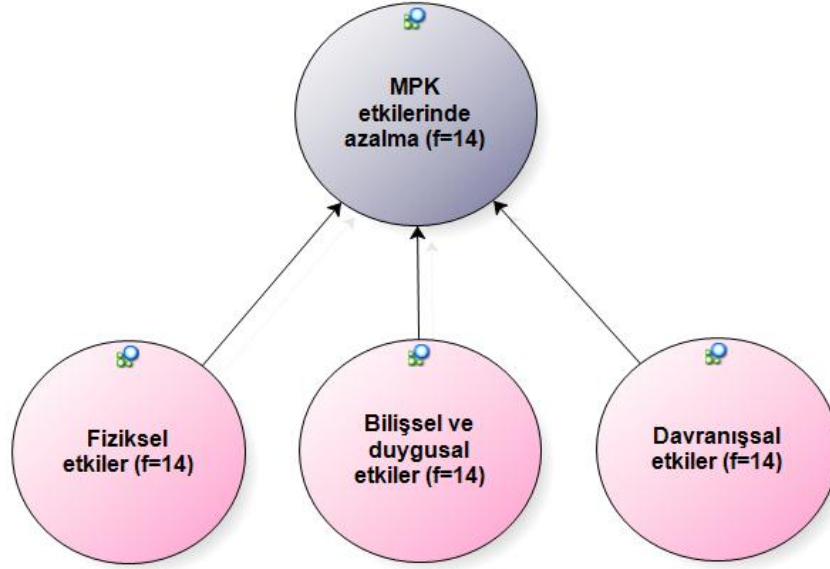
Çalışma grubuna, öğretim sürecinde düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde yaşadıkları MPK etkilerinde ne gibi değişiklikler olduğu sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 14’de ve Şekil 8’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretim sürecinde düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde yaşadıkları MPK etkilerindeki değişime ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan temaların, alt temaların ve kodların dağılımları frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 14. MPK Etkilerinde Değişime İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f	
MPK Etkilerinde Azalma	1) Fiziksel Etkiler (f=14)	Ellerde	Ö (1, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14)	11	
		Bacaklarda	Ö (1, 2, 6, 7, 9, 12, 13, 14)		
		Çenede	Ö (5, 14)		
		Genel Olarak	Ö5		
		Terleme	Ellerde	Ö (1, 2, 3, 4, 14)	9
			Çenede	Ö(3, 10)	
			Genel Olarak	Ö(2, 10)	
		Ağız kuruluğu	Ö (1, 4, 5, 8, 10, 11, 13, 14)	8	
		Kalp atışında hızlanma	Ö (1, 3, 8, 12)	4	
		Kas kasılması	Ellerde ve dudaklarda	Ö8	3
			Parmaklarda	Ö (10, 14)	
		Sık idrara çıkma ihtiyacı	Ö (10, 13)	2	
		Karın ağrısı	Ö (4, 13)	2	
		Sıcak basması	Ö2	1	
		Soğuk terleme	Ö3	1	
		Ayakta karıncalanma	Ö3	1	
		Baş ağrısı	Ö4	1	
		Göz kararması	Ö8	1	
		Mide bulantısı	Ö11	1	
		Uykusuzluk	Ö11	1	
	2) Bilişsel ve Duygusal Etkiler (f=14)	Konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı ile ilgili problemler	Ö (1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14)	11	
		Hata yapma korkusu	Ö (1, 5, 6, 8, 9, 11, 13)	7	
		Beğenilmeme korkusu	Ö (5, 8, 9, 13, 14)	5	
		Eleştirilme korkusu	Ö (1, 3, 8, 14)	4	
		Olumsuz değerlendirilme korkusu	Ö (8, 11)	2	
		Performansa ilişkin olumsuz beklentiler	Ö (4, 6)	2	
		Sinirli ve gergin hissetme	Ö (3, 4, 6, 11, 13)	5	
		Panik hissi	Ö (4, 5)	2	
		Endişe	Ö (7, 11, 13)	2	
		Tedirginlik	Ö (3, 11)	2	
		Huzursuzluk	Ö4	1	
		Şaşkınlık	Ö11	1	
	3) Davranışsal Etkiler (f=14)	Teknik ve müzikal gereklilikleri yerine getirmede güçlük	Ö (2, 4, 6, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14)	10	
Performans hataları		Ö (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13)	10		
Hava akımının devamlılığını sürdürmede güçlük		Ö (2, 11)	2		
Gerginliğin yüz ifadesine yansıması		Ö (3, 6)	2		

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 8. MPK Etkilerinde Değişime İlişkin Model

Öğrencilerin tamamı BÇÖB ile gerçekleştirilen öğretim sonrasında performansları ile ilgili yaşamış oldukları MPK'nın etkilerinde azalmaya ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Tablo 14'de ve Şekil 8'de görüldüğü gibi, MPK literatürü ile ilişkili olarak öğrencilerin yaşamış oldukları MPK'dan kaynaklanan etkiler; 1) fiziksel, 2) davranışsal, 3) bilişsel ve duygusal olmak üzere 3 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Öğrenciler, öğretimin başlangıcında yaşadıkları MPK'yı yüksek düzeyde nitelendirerek deneysel işlem sürecinde MPK'nın fiziksel etkilerinde azalmaya ilişkin tüm öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğretimin başlangıcında, çalışma grubunu oluşturan 14 öğrencinin en çok vurgu yaptıkları fiziksel etkiler sırasıyla; ellerde (f=8), bacaklarda (f=8), çenede (f=2) ve genel olarak vücudun tamamında (f=1) titreme (f=11) belirtisi; ellerde (f=5), çenede (f=2) ve genel olarak vücudun tamamında (f=2) terleme (f=9) belirtisi; ağız kuruluğu (f=8); kalp atışında hızlanma (f=4); parmaklarda (f=2), ellerde ve dudaklarda (f=1) kasılma (f=3) belirtisi; sık idrara çıkma ihtiyacı (f=2); karın ağrısı (f=2); sıcak basması (f=1); soğuk terleme (f=1); ayakta karıncalanma (f=1); baş ağrısı (f=1); göz kararması (f=1); mide bulantısı (f=1) ve uykusuzluk (f=1) olmuştur.

Öğrencilerin tamamı, öğretimin başlangıcında duymuş oldukları MPK'yı yüksek düzeyde nitelendirerek deneysel işlem sürecinde MPK'nın bilişsel ve duygusal etkilerinde azalma yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretimin başlangıcında, yaşadıkları MPK'yı yüksek olarak nitelendiren çalışma grubu öğrencilerinin en çok vurgu yaptıkları bilişsel ve duygusal etkiler sırasıyla; konsantrasyon ve dikkat

dağınıklığı ile ilgili problemler (f=11), hata yapma korkusu (f=7), beğenilmeme korkusu (f=5), eleştirilme korkusu (f=4), olumsuz değerlendirilme korkusu (f=2), sınırlı ve gergin hissetme (f=5), performansa ilişkin olumsuz beklentiler (f=2), panik hissi (f=2), tedirginlik (f=2), huzursuzluk (f=1) ve şaşkınlık hissi (f=1) olmuştur.

Öğrencilerin tamamı, öğretimin başlangıcında MPK seviyelerini, yüksek düzeyde nitelendirerek öğretim sürecinde MPK'nın davranışsal etkilerinde azalma yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Başlangıç aşamasında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin en çok vurgu yaptıkları davranışsal etkiler sırasıyla; teknik ve müzikal gereklilikleri yerine getirmede güçlük (f=10), performans hataları (f=10), hava akımının devamlılığını sürdürmede güçlük (f=2), gerginliğin yüz ifadesine yansımaları (f=2) olmuştur.

Öğrenciler, BÇÖB'ye dayalı öğretim sürecinde yaşadıkları MPK'nın deneysel işlem sürecinde azaldığını, bu azalmaya bağlı olarak öncesinde yaşanan çoğu belirtinin ve etkinin yaşanmadığını, buna bağlı olarak performans hatalarının önemli ölçüde azaldığını, dikkat ve konsantrasyonlarının arttığını ve bu durumdan kaynaklanan notaları takip edememe, ritmi kaçırma, giriş komutunu kaçırma, nüans ve ifade terimlerini net bir şekilde uygulayamama, duruş ve tutuş pozisyonu ile ilgili postür bozukluklarının yaşanmadığını belirterek, esere ilişkin teknik ve müzikal gereklilikleri yerine getirmede zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, MPK etkilerinin azalma nedenlerini ise; birlikte çalmanın sağladığı dayanışma ve destek sonucu daha rahat ve güvenle çalmalarına, birlikte çalma becerilerinin gelişmesine, bu süreçte çalışılan eserlerin 10 hafta boyunca her hafta farklı ortamlarda farklı izleyicilerin karşısında birlikte sergilenmesinin, sahne deneyimi ve topluluk önünde çalma deneyimi kazandırmış olmasından ötürü yeterli hazırlık yapmış olmalarına bağlamaktadırlar. MPK etkilerinde azalma temasının, alt temalarına ilişkin öğrenci görüşleri MPK bileşenlerinin birbiriyle etki-tepki etkileşimi içerisinde olmasından dolayı bir bütün olarak sunulmuştur. Bu yönde düşüncelerini açıklayan öğrencilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

İlk başlarda, ilköğretimde sınıfın önünde, öğrencilerin karşısında çaldığım zamanlarda daha çok heyecanım oluyordu. Özellikle çalmakta zorlandığım bazı ölçülere geldiğim zaman heyecanım çok oluyordu "acaba yanlış yapar mıyım, ritmi kaçırmıyım?" diye hata yapma korkum oluyordu. Aslında heyecandan çok panik

oluyordum. Ellerim, çenem, vücudum titriyordu, ağzım çok kuruyordu. Konsantrasyonumu direk kendi partime yoğunlaştırdığımda diğer partileri dinlemeye konsantre olamadığım için ritmi kaçırdığım zamanlar oldu. Fakat zamanla kendi içimizdeki birlikte çalma uyumumuz da gelişti. Birbirimize ve diğer gruplarda çalan arkadaşlara da alıştık. Grup olarak çıkınca arkadaşlarımdan destek alıyordum. Bu süreçte birlikte çok çalıştığımız ve çok konser deneyimi yaşadığımız için daha rahat çalmaya başladım. Kaygım çok azaldı. Özellikle son konserlerde heyecanımın daha çok azaldığını hissettim. Fiziksel olarak o etkileri yaşamamaya ve hiç performans hatası yapmamaya başladım. Bölüm konserini de yaptığımız çalışmalar gibi sanki ilköğretim öğrencileri, oradaki öğretmenler, veliler, flüt öğrencileri ve siz dinliyormuşsunuz gibi aynı ortamdaymışım gibi düşünüp rahat çaldım. Önceleri duymuş olduğum heyecanın tersine güzel bir ürün ortaya çıktığı için insanların beğenisini kazanma yönünde tatlı bir heyecan vardı. Bu da daha çok konsantre olup, daha iyi çalmamı sağladı (Ö5).

İlk haftalar sahneye çıktığımızda ellerim ve bacaklarım çok titriyordu. Ağzım kuruyordu. Kesinlikle bir hata yapacağımı, giriş komutunu kaçıracağımı, sus işaretlerini yanlış sayıp önde olacağımı ya da geride kalacağımı düşünüyordum. Gergin olduğum davranışlarıma da yansıyor. Videodan izlediğimde de suratımın çok asık olduğunu, hiç gülümsemediğimi fark ettim. Eseri hızına uygun çalmada problemler yaşıyordum; fakat sonraları birlikte çalma becerim ve sahne deneyimim geliştikçe hata yapmamaya başladım. Bölüm konserinde de hata yapmadım. Sahnede tek değildim. Onun rahatlığı vardı. Hatam olsa da hemen toparlayabilirim; çünkü arkadaşlarımdan ne çaldığını nerde girmem gerektiğini biliyordum. Bu çalışma daha iyi odaklanmamı, daha rahat çalmamı sağladı. Heyecanlanınca, nüansları falan görmezdim, dikkat etmezdim. Şimdi heyecanım azaldığı için nüans terimlerini, müzikal yorumu daha iyi yansıtabiliyorum. Ağız kuruluğum tamamen geçti. Ellerimdeki titreme de ilk sahneye çıktığımda oluyor, çalmaya başlayınca tamamen geçiyordu. Çok geliştim. Daha kendimden emin oldum (Ö6).

Ben normalde çok fazla heyecanlanan biriyim, sınavlarda bile çok heyecanlanırım. Bu çalışma benim heyecanımı yenmeme sebep oldu. İlk hafta kaygım çok yüksekti. İlköğretim öğrencilerinin ve sınıftaki hocaların karşısında çaldığımda kalbim çok hızlı çarpıyordu. Ellerim titriyor ve terliyor, ağzım kuruyor, ellerim ve dudaklarım kasılıyor, gözüm kararıyor, notaları bazen göremiyordum. “ya şaşırırsam, hata yaparsam” falan diyordum. Bu belirtiler zamanla azaldı. Sadece ilk çıktığım anda

biraz heyecan duyuyordum, sonrasında geçiyordu. En son bölüm konserinde heyecanım daha da azaldı, sahneye çıktığımda daha rahattım. Sahnede rahat olup akışına bırakılınca daha güzel oluyormuş onu fark ettim. Önceden yaşadığım kaygıların hiç birini yaşamadım. Sadece ellerimin terlemesi geçmedi. Dikkatim ve konsantrasyonum daha çok arttı. Heyecandan sadece notaları doğru çalabilmeye konsantre oluyordum. Tutuşuma dikkat etmiyordum. Birlikte çalmanın vermiş olduğu rahatlıktan dolayı çalarken nüanslara, müzikaliteye ve tekniğime daha çok dikkat ederek çalışıyorum. Bu çalışmayı yapmadan önce çaldığım sırada insanların tepkilerini çok fazla önemsiyordum. Çalarken seyircilerden en ufak bir ses gelse, kendi aralarında konuşsalar da direkt kendi üstüme alınıyordum. “Acaba beğenmediler mi? Beni mi eleştiriyorlar” diye düşünüyordum. Hata yaparsam beni o an ki performansıyla değerlendirmelerinden korkuyordum. Fakat bu çalışmada sadece çaldığım esere, kendime ve arkadaşlarıma odaklandım. Daha rahat çaldım. Kimseyle göz göze gelmemeye çalıştım ve insanların düşüncesini önemsemedim. Zaten, daha önce defalarca topluluk önünde birlikte çaldık. Birlikte çok prova aldık. Performansımı düşürecek bir durum olmadı (Ö8).

Önceden heyecanım çok yüksekti. Topluluk önünde çalma fikri bile beni korkutuyordu. Bir konsere çıktığım zaman ağız kuruluğu, ellerimde titreme ve terleme, mide bulantısı, şaşkınlık, korku, endişe, tedirginlik oluyordu. Bu çalışmaya başladığımız ilk hafta bunları henüz aşamamış olduğum için heyecanım çok yüksekti. İkinci haftadan sonra kendimde gelişme gördüm. Son aşamalarda da bölüm konserinde de artık ağzım kurumadı, mide bulantım tamamen geçti, o kadar çok heyecana kapılmıyordum, “ya hata yaparsam?, Beni bir sürü kişi izliyor, hata yaparsam yetersiz olarak görülür müyüm?” diye endişe duyuyordum. Çalarken gergin oluyordum. Mesela; bazen uyuyamadığım, “acaba yarın ne yapacağım” diye düşündüğüm oluyordu. Artık böyle şeyler yaşamıyorum. Kendimi daha rahat hissediyorum, daha rahat çalışıyorum. Mesela; duymuş olduğum kaygının fazla olmasından dolayı notaları hemen göremiyordum, notaları doğru çalmaya odaklanmaktan nüans terimlerini bazen yapmayı unuttuğum oluyordu. Ama birlikte çalmanın verdiği rahatlık ve güvenle kaygım azaldığı için artık notaları rahat bir şekilde seçebiliyorum. Daha çok dikkat ederek nüans terimlerine uyabiliyorum. Dikkatim dağılmıyor. El-göz koordinasyonunu rahat sağlayabiliyorum. Parmaklarım daha hızlı gidiyor. Eskiden heyecandan 1. Oktav do sesinin birkaç ölçü devam ettiği yerlerde uzun süre çıkaramazken; şimdi, uzun vuruşlarda çok iyi şekilde

sesin devamlılığını sağlayabiliyorum. Arkadaşlarımızla çalmanın vermiş olduğu destek ve güvenle sık sık konserlere çıkmamız, her cuma gidip performansımızı farklı sınıf ortamlarında, farklı öğrenciler ve öğretmenler karşısında sergilememiz, çok yararlı oldu (Ö11).

Kaygı düzeyim ilk başta çok fazlaydı. Elim, ayağım titriyordu, yanlış notalara basıyordum, ağzım çok kuruyordu, sürekli su içme ihtiyacı duyuyordum. Sık tuvaletim geliyordu, karnım ağrıyordu. Öğrencilerin karşısında çaldığımızda; “acaba beğenecekler mi?, acaba yanlış yaptığımı anladılar mı?” diye endişeleniyordum. Bunlar artık olmuyor. Heyecanım azaldığı için teknik hatalarım da azalmaya başladı. Dikkatim ve konsantrasyonum arttı. Önceden nüansları göremiyordum. Nüanslara dikkat ederken notayı kaçıırıyordum. Şimdi, ikisini birden görebiliyorum. Şu an insanların karşısına çıkmamızın biraz heyecanı var ama eskisi kadar değil, çok daha rahatım. Gergin olmuyorum. Zamanla heyecanım azaldı. Özellikle bu çalışmanın ortalarında heyecanımın azaldığını net bir şekilde fark ettim. Kendimden ve performansından emin bir şekilde daha rahat çalmaya başladım. Hem grupta birlikte çalmak hem de 10 hafta boyunca farklı izleyicilerin karşısında sahne deneyimi yaşamak, heyecanımı yenmeme çok büyük katkı sağladı. Arkadaşlarımla beraber çalarken sanki evde tek başıma çalıyormuş gibi rahat çalıyordum. Alistuk birbirimize. Çok olumlu etkileri oldu benim için (Ö13).

Bu temaya ilişkin görüşler doğrultusunda, öğrencilerin BÇÖB’ye dayalı gerçekleştirilen öğretim programında yer alan birlikte çalma becerileri ve flüt topluluğu ile çalışılan eserlerin, topluluk önünde sahne performansı ile sergilenimine ilişkin becerileri kazanmaları açısından düzenlenen etkinliklerin amacına ulaşmada etkili olduğu, öğrencilerin, en önemli MPK uyarıcılarından biri olan topluluk önünde performansın sergilenmesi durumu ile başa çıkabilmeleri sonucunda MPK düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile BÇÖB’ye dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminin; öğrencilerin bu süreçte gerçekleştirilen dinleti ve konser etkinliklerinde MPK yaşama durumunu olumlu yönde etkilediği, MPK ile başa çıkabilmede oldukça etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan 14 öğrenciye, BÇÖB’ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin; bu süreçte düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde MPK yaşama

durumlarını nasıl etkilediği sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Birlikte Çalmanın Dayanışma Sağlaması

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı, BÇÖB'ye göre gerçekleştirilen öğretim sürecinde düzenlenen konser veya dinleti etkinliklerinde MPK durumlarını etkileyen birlikte çalmanın dayanışma sağlaması temasına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler; birlikte çalmanın dayanışma sağlamasından dolayı sahnede diğer grup üyelerinin de olmasının kendilerine güç ve destek verdiğini, grup üyelerinin de esere hâkim olmalarının kendilerini güvende hissettirdiğini; birlikte çalmanın MPK'nın en önemli nedenlerinden olan dikkat çekme, göz önünde olma algısı gibi izleyenlerin bakışlarına maruz kalma algısını, solo (tek) performansına göre azaltmasından dolayı hata yapma korkularının da azaldığını ifade ederek tüm bunların sahnede daha rahat çalmalarını sağlayarak kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Birlikte çalmanın dayanışma sağlaması temasını oluşturan öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Birlikte çalmada grup arkadaşlarımın verdiği güçle sahnede çok daha rahat oluyorum. Birlikte çok çalıştık. Çok prova aldık. Arkadaşlarımın da kendi partilerine hâkim olmaları, hatasız çalmaları, birlikte uyum içinde çalmamız, onlara güven duymamı ve sahnede daha rahat çalmamı sağlıyor. Tek başıma çaldığım zaman daha çok kaygı duyuyorum. Çünkü en ufak hatamı bile izleyenler hemen anlayabilir; fakat grupla çaldığımız zaman bir hata yapsam bile diğer arkadaşlarım sayesinde onu hemen toparlayabiliyorum. Onların kaldıkları yerden devam edebiliyorum. Hata yapma korkum daha az oluyor. Hata yapsam dahi moralim bozulmadan hemen kaldığım yerden devam edebiliyorum (Ö2).

Solo çalarken bütün yük üzerimdeymiş gibi hissediyorum ama birlikte çalarken daha rahat olduğumdan hem hissederek çalıyorum hem de yanlış yapma olasılığım daha az oluyor. Tek başıma çaldığım zaman kaygım daha çok artıyor; çünkü tüm gözlerin benim üzerimde olduğunu hissediyorum. Eğer bir yanlış yapacak olursam rezil olma duygusu oluşuyor ve kaygım artıyor. Bu durum da beni hataya sürüklüyor. Ama topluluk olarak sahnede bulunduğumuzda, nasıl olsa bariz bir yanlış yapmazsam kimse benden olduğunu anlamayacak diye kendimi rahatlatıyorum ve bunun verdiği rahatlıkla çok daha iyi çalıyorum. Çünkü sahnede sadece ben olmuyorum ve dikkat bir kişinin üzerinde toplanmıyor. Sahnede daha rahat oluyorum (Ö8).

Heyecanımın azalmasında, grupla çıkmanın etkisi çok oldu. Solo çıktığım zaman, sahnede tek olduğumda izleyenler sadece beni dinliyorlar. Bir hata yaptığım zaman moralim bozuluyor. Dikkatim çabuk dağılıyor. Toparlamak daha zor oluyor. Ama grupla çaldığım zaman, küçük bir hata yapsam da hemen hiç olmamış gibi devam edebiliyorum. O hataya takılı kalıp konsantrasyonumu bozmuyorum. Arkadaşlarım hangi ölçüdeyse, oradan çalmaya devam ediyorum. Tek tek çalmış olsaydık daha çok korku olurdu; ama birlikte çalarken arkadaşlarımdan aldığım destekle kendimi daha güvende hissediyorum (Ö11).

Sahnede yanımda birilerinin olması bana destek veriyor. Hata yaparsam bile yanımda grup arkadaşlarımla varlığını ve iyi çaldıklarını bilmek beni rahatlıyor. Tek çaldığımda izleyenler sadece bana odaklandıklarında daha çok heyecanlanıyorum. Daha çok hata yapma korkum oluyor. Fakat grupla çalınca izleyenler sadece bir kişiye odaklanmadıkları için üzerimde baskı hissetmiyorum (Ö13).

Bu görüşlerden hareketle, BÇÖB'nin; icracıların sahne performansları sırasında kaygı yaşamalarına müteakip, istenilen performans kalitesinin düşmesine neden olan uyarıcıların en başında gelen; izleyici bakışlarına maruz kalma algısını, sahnedeki birliktelik ve dayanışma sayesinde azaltmasından dolayı MPK ile mücadele etmede etkili bir yöntem olduğu düşünülebilir.

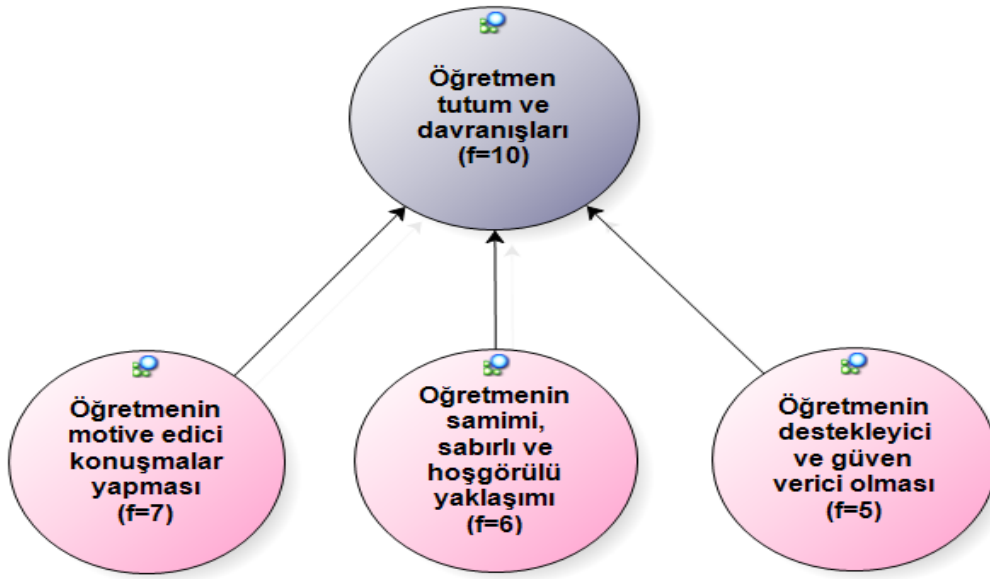
Öğretmenin Tutum ve Davranışları

Tablo 15'te ve Şekil 8'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretim sürecinde MPK durumlarını etkileyen öğretmen tutum ve davranışlarına yönelik görüşleri doğrultusunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları frekans değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 15. MPK'yı Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	F
Öğretmen Tutum ve Davranışları (f=10)	Öğretmenin motive edici konuşmalar yapması	Ö (1, 3, 4, 5, 7, 10, 11)	7
	Öğretmenin samimi, sabırlı ve hoşgörülü yaklaşımı	Ö (1, 2, 6, 10, 11, 13)	6
	Öğretmenin destekleyici ve güven verici olması	Ö (1, 3, 4, 8, 10)	5

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 9. MPK'yı Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Model

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 10'u birlikte çalma öğrenme biçimi ile gerçekleştirilen öğretim sürecinde, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının performans sırasında yaşadıkları MPK'nın azalmasında etkili olduğuna ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Tablo 15'te ve Şekil 9'da görüldüğü üzere, öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan, öğretmen tutum ve davranışları teması (f=10); öğretmenin motive edici konuşmalar yapması (f=7), öğretmenin samimi, sabırlı ve hoşgörülü

yaklaşımı (f=6), öğretmenin destekleyici ve güven verici olması (f=5) şeklinde 3 alt temada toplanmıştır.

Öğretmenin Motive Edici Konuşmalar Yapması

Öğretmenin motive edici konuşmalar yapması alt temasına yönelik olarak öğrencilerin yarısı görüş bildirmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin her koşulda kendilerine güven duyduğunu hissettiren, göstermiş oldukları çabayı destekleyici, övgü ile motive edici konuşmalar yapmasının kendilerine de güven duymalarını sağladığını, motive ettiğini ve kaygılarını azaltarak sahnede rahat bir şekilde çalmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Motive edici konuşmalar yapmanız bize güç verdi. Mesela: “Çok çalıştınız. Çok emek verdiniz. Yapabileceğinizin en iyisini yaptınız ve yapabiliyorsunuz, kendinize güvenin; çünkü ben size çok güveniyorum” demeniz, bize güç veriyordu. Sizin bize güvenmeniz benim de kendime güvenerek daha rahat çalmamı sağladı. Çünkü ne kadar özveriyle çalıştığımızı en iyi bilen sizdiniz (Ö3).

Sizin, bizimle sürekli motive edici konuşmalar yapmanız çok etkili oldu. Örneğin; bölüm konserinden önceki gün hata yapmaktan korkmamamız için motive edici sözler söylemeniz bizi rahatlattı. “Bu kadar çalıştınız zaten çok iyi çalışıyorsunuz. Çok emek verdiniz. Herkes hata yapabilir, sahnede hata yaparsanız da motivasyonunuzu asla kaybetmeyin. Benim güvenimi, inancımı bu yolda verdiğiniz gayretlerle zaten kazandınız. Sahnede herhangi bir aksilik yaşanması durumu, bu inancımı asla zedeleyemez. Özverili çalışmalarınızdan ötürü hepimize ayrı ayrı teşekkür ediyor, gösterdiğiniz azmi tebrik ediyorum” demeniz beni çok etkiledi, motivasyonumu arttırdı. Çünkü siz bizden çok emek verdiniz, çok çalıştınız. Herkesin partisine hâkimdiniz. Bu kadar çok emek vermenize rağmen hata yapsak dahi yanımızda olduğunuzu, bize güvendiğinizi bilmek; kendime de daha çok güven duymamı sağladı. Sahneye kendimden emin, rahat bir şekilde çıkmamı sağladı. (Ö4).

Bize güvenmeniz ve konser esnasında olabilecek hatalara karşı anlayışla yaklaşmanız da bizi çok rahatlattı. “Çok emek verdik, hata yapmamalısınız” gibi bir yaklaşımınız hiç olmadı. “Zaten iyi çalışıyorsunuz, siz elinizden geleni yaptınız. Her zaman aldığımız provalar gibi birbirinize çalışıyormuşsunuz gibi düşünün. Topluluk önünde zaten şimdiye kadar çok başarılı performanslar sergilediniz. Konseri izleyecek

olanlar da sizin arkadaşlarınız ve hocalarınız. Hatalar olabilir, hepimiz insanız. Önemli olan o hatalara takılı kalıp diğer hataların önünü açmamak. Kendinize güvenin, başaracağınıza inanın” demeniz, bizim bölüm konseri öncesinde de çok rahatlamamızı sağladı (Ö5).

Öğretmenin Samimi, Sabırlı ve Hoşgörülü Yaklaşımı

Öğretmenin samimi, sabırlı ve hoşgörülü yaklaşımı alt temasına ilişkin 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü davranmasından dolayı üzerlerinde öğretmen kaynaklı bir baskı hissetmedikleri için motive olmuş bir şekilde sahnede de rahat çalmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Yapmış olduğumuz hatalarda bize kızmamanız, sabırlı ve hoşgörülü davranmanız, derste öğretmen öğrenci; dışarda abla kardeş ilişkisi içerisinde olmamız çalışmalarında da konserde de daha rahat çalmamı ve sizi mahcup etmemek için daha çok çalışmamı sağladı. Üzerimizde herhangi bir baskı yoktu. Eğer, yaptığımız hatalarda bize kızsaydınız; konser anında hata yaparsam sizin vereceğiniz olumsuz tepkiyi düşünmek, performansımı da kötü etkilerdi (Ö1).

Bize yaklaşım tarzınız da çok etkili oldu. Eğer çok sert ve katı bir şekilde yaklaşırdınız, hatalarımız olduğunda kızarak ve sert bir şekilde uyarsaydınız konserde solo ezginin bende olduğu yerlerde öyle rahat çalamazdım. O korkudan dolayı muhtemelen hata yapardım. Tam tersi sizin sabırlı yaklaşımınız, bizi rahatlatıyordu. Hatalarımızı; tatlı bir dille, kırıcı olmadan söylüyordunuz. Bizi, üzerimizde baskı yaratmadan ne çok sıktınız ne de çok gevşek bıraktınız (Ö2).

Bize samimi bir şekilde arkadaşça yaklaşıyorsunuz. Sizin güler yüzlü ve anlayışlı olmanız, sizinle iletişimimizin iyi olması sahnede de çalmamı kolaylaştırdı. Benim daha rahat olmamı, daha çok kendime güven duymamı sağladı. Motivasyonumu arttırdı. Ama soğuk olsaydınız, sert davransaydınız gerilirdim, çalamam korkusu olurdu (Ö10).

Öğretmenin Destekleyici ve Güven Verici Olması

Öğretmenin destekleyici ve güven verici olması alt temasına ilişkin 5 öğrenci görüşlerini belirtmiştir. Öğrenciler; konser esnasında öğretmenlerinin izleyiciler arasında bulunmasının kendilerine güven ve destek verdiğinden dolayı kaygılarını

azaltıcı bir faktör olarak gördüklerine dikkat çekerek, bu durumu; öğretmenlerinin süreç boyunca sergilemiş oldukları performansları ve göstermiş oldukları çabayı en iyi bilen kişi olarak görmelerine ve sadece o an ki performanslarıyla değerlendirmeyecek olmasına bağlamışlardır. Bu temayı oluşturan öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Provalarda ve okulda çaldığımız zamanlarda flüt alanında uzman olarak performanslarımızı değerlendiren kişi siz olduğunuz için hata yapmaktan en çok çekindiğim kişi de sizdiniz; fakat kendi bölümümüzde verdiğimiz konserde orda olmasından en çok destek aldığım, varlığından güç aldığım kişi; siz oldunuz. Çünkü flüt alanında en uzman kişi olarak tüm çalışmalarımızı bilen, ne kadar emek verdiğimizi gören ve bu süreçte hep yanımızda olan sizdiniz (Ö1).

Bölümde gerçekleştirdiğimiz konserde, izleyenler arasında bugüne kadar ne kadar özveriyle çalıştığımızı sizden daha iyi bilen biri yoktu. Konserde, ufak tefek hatalar yapsak dahi normalde süreç içindeki çalışmalarımızı bilerek bizi yargılamayacak tek kişi de sizdiniz. Konserde en önde oturmanız, sizi orda görmek bana ayrı güven kazandırdı. Daha rahat çalmamı sağladı (Ö3).

Öğretmen tutum ve davranışları temasının alt temalarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğretmenin; öğrencilerine güven duyduğunu hissettiren, öğrencilerinin göstermiş oldukları çabayı destekleyerek övgü ile cesaretlendiren, samimi, sabırlı ve hoşgörülü tutum ve davranışlar göstermesinin öğrenciler üzerinde kaygıyı azaltıcı ve motive edici olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Özgüveni Artırması

Öğrencilerin tamamı, birlikte çalma öğrenme biçiminin, özgüvenlerini attırdığını ifade etmiştir. Öğrenciler, gerçekleştirilen öğretim sayesinde özgüvenlerinin artmasından dolayı başka insanların karşısında performanslarını sergilemekten çekinmediklerine (f=10), sosyal etkileşim içerisinde buldukları insanların ve akranlarının yanında kendilerini daha rahat ifade ederek konuştuklarına (f=4) dikkat çekmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Mesela artık akrabalar geldiğinde onların yanında rahatlıkla çalabiliyorum. Kendime olan güvenim arttı. Eskiden çalabilsem bile onların karşısında hep hata

yapıyordum. Çok heyecanlanıyordum. Şimdi, başkalarının yanında çalmaktan endişe duymuyorum. Daha özgüvenli bir şekilde çalıyorum (Ö6).

Kendime güvenim geldi. Konuşmamda bile değişiklik oldu. Sosyal ortamlarda topluluk karşısında artık daha kendimden emin, ön plana çıkarak ve rahat konuşuyorum. Mesela; konser sunuculuğunu çok rahat yapabilirim. O kadar kendime güveniyorum (Ö7).

Topluluk karşısında çalmaktan biraz tedirgindim. Bu süreçte, konserlere de çıktık, toplu halde de çok çaldık, insanların karşısında çalmaya alıştım. Daha az heyecanlıyım, daha özgüvenliyim. Mesela; birisi çal dediği zaman utanırdım çalamazdım, şimdi flüt çaldığımı görenler çalmamı istediklerinde rahatlıkla çalabiliyorum (Ö9).

Özgüvenimin arttığını düşünüyorum. Mesela; arkadaşlarımla birlikte otururken kendimi rahat ifade edebiliyorum. Müzikle ilgili konularda da rahat konuşabiliyorum. Daha çok söz hakkı almak istiyorum. Konuşurken telaffuz etmeye çekindiğim müzik terimlerini ve kavramlarını şimdi rahatlıkla kullanmaya başlayınca, genel olarak özgüvenimin de arttığını hissediyorum (Ö11).

Özyeterlik İnancını Arttırması

Öğrencilerin tamamı birlikte çalma öğrenme biçiminin, bir işi yapabileceklerine, başarabileceklerine ilişkin yeterliklerine duydukları inançları olan özyeterlik inançlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler; gerçekleştirilen öğretim sayesinde birlikte çalma becerileri ve sahne deneyimi kazanmış olmalarından dolayı kendilerini ve grup arkadaşlarını sahne ve performans becerileri yönünden daha yeterli gördükleri için sahnede başarılı bir performans gerçekleştirebileceklerine olan inançlarının arttığını, duymuş oldukları heyecanın azalmasına bağlı olarak sahnede daha rahat çaldıklarını ifade ederek, MPK yaşamlarına sebep olan topluluk önünde performanslarını icra etme durumunda, yaşadıkları MPK ile nasıl başa çıkabileceklerini öğrendiklerine ve konserlerde rahatlıkla çalabileceklerine dikkat çekmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Bu çalışmayla, aşama aşama ilerleyişimi hissettim. Artık sahnede insanlar karşısında çalacağım zaman bu durumla nasıl başa çıkabileceğimi biliyorum. Heyecanımı kontrol altında tutabiliyorum (Ö1).

Birlikte çaldığımız grup arkadaşlarımın başarıları da beni çok rahatlattı. Arkadaşlarımın da kendi partilerine hâkim olmaları, hatasız çalmaları, performanslarının iyi olması, birlikte uyum içinde çalmamız, yapabileceğimize olan inancımı arttırdı. Sahnede daha rahat çaldım (Ö2).

Ya çalamazsam düşüncesi hiç olmadı. Çalıştın, her hafta farklı ortamlarda performans sergiledin zaten çalabiliyorsun düşüncesi olduğu için heyecanlanmadım. Her hafta kendimdeki gelişimi, heyecanımı nasıl yendiğimi farkettim (Ö3).

Birlikte çok çalıştık, provalar aldık. Her hafta sahne deneyimi yaşadık. Grupça da bireysel olarak ta çok çalıştık. Grup arkadaşlarımın da birlikte uyum içinde çalma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, heyecanlanmadıklarını, birlikte bütünlük içinde çaldığımızı görünce kendime inandığım gibi onların da yapabileceğine inandım. Yeterli olduğumu ve yeterli olduğumuzu düşününce de heyecanım azaldı (Ö7).

Bu çalışmayla her hafta ilköğretimde farklı sınıf ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerin karşısında çaldık. Topluluk önünde çalmaya alıştım. Heyecanım azaldı, Çalgı becerim gelişti. Konserlerde rahatlıkla çalabileceğimi düşünüyorum artık. Yine olsa yine çıkarım (Ö9).

Önceden iyi çalmama rağmen, kendimi konsere çıkacak kadar yeterli görmüyordum. Şimdi, konserlere çıkmak; beni korkutmuyor. Korkularıyla baş edebilmeyi öğrendim. Bir konsere çıktığımda rahat çalabileceğimi düşünüyorum (Ö12).

Öğrencilerin özgüven ve özyeterlik inancını arttırması temalarına ilişkin bu görüşleri doğrultusunda, flüt öğretiminde BÇÖB'nin öğrencilerin; MPK uyarıcısı olan topluluk önünde performans sergileme durumunda özgüven ve özyeterlik inançlarını geliştirmesi ve güçlendirmesinden dolayı kaygıyı tetikleyen bu durum ile başa çıkabilmeleri yönünde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eserlerin Partitur Dağılımının Seviyeye Uygun Olması

Çalışma grubunu oluşturan 6 öğrenci, deneysel işlem sürecinde icra edilen eserlerin partitur dağılımının, seviyelerine uygun olarak yapılmasının kaygıyı azaltıcı olumlu bir etken olduğu görüşündedirler. Öğrenciler, partitur dağılımının seviyelerine uygun olarak dağıtılmasından dolayı performanslarını sergilemeleri sırasında

zorlanmadıkları için icra edilen eserlerden kaynaklı bir kaygı yaşamadıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Herkesin seviyesine uygun partitur dağılımı oldu. Seviyesi benden çok yüksek olan bir arkadaşımın çaldığı partituru ben çalamazdım. Özellikle çalmakta zorlandığım ölçülerde kaygım daha fazla olurdu. Siz, benim seviyemi ve ne kadar gelişebileceğimi bildiğiniz için bana uygun olan partiyi vermişsiniz (Ö6).

Eserler seviyemin çok üstünde olmadığı için ve iyi çalabildiğimi de düşündüğüm için eserlerden yana bir endişem olmadı. Çalabildiğim için tedirgin olmadım, sahneye çok rahat çıktım (Ö7).

Seviyeme uygun partiturleri vermeniz de olumlu etkisi oldu. Eğer seviyemin altında, çok kolay partileri verseydiniz nasıl olsa çalıyorum diye çalmak için çok çaba göstermezdim, çalışmak istemezdim. Çok zorlanacağım bir partiyi verseydiniz; seviyemin üstünde olduğu için, çok zorlandığım için kaygım fazla olurdu (Ö10).

Bu görüşler doğrultusunda, öğrencilere hazır-bulunmuşluk seviyelerinin çok üzerinde eserler verilmesi, öğrencilerin icra etmekte zorlandıkları pasajlarda kaygı seviyelerini yükselteceğinden yeteneklerinin ve kapasitelerinin iyi belirlenmesinin, eseri oluşturan bölümler olan partiturlerin zorluk dereceleri dikkate alınarak öğrencilerin çalgı becerisi düzeylerine uygun olarak dağılım yapılmasının, performans sırasında icra edilen eserden kaynaklı kaygı yaşanması durumunu engellediği söylenebilir.

4.5. Flüt Öğretiminde Birlikte Çalma Öğrenme Biçiminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın beşinci üçüncü alt problemine ilişkin bulgular verilmiştir. Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretimin, çalışma grubu öğrencilerinin (f=14) çalgılarına ve derse yönelik motivasyonları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci görüşme formunda yer alan motivasyon ile ilgili dört açık uçlu soruya verilen cevapların görüşme dökümlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Bu alt amaç doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan 14 öğrenciye; BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin ve bu süreçte icra edilen eserlerin çalgılarına ve derse yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini nasıl etkilediği; öğretim sürecinde öğretmenlerinin hangi tutum ve davranışlarının; dersin işlenişinde kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden hangilerinin motivasyonları üzerinde etkili olduğu sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

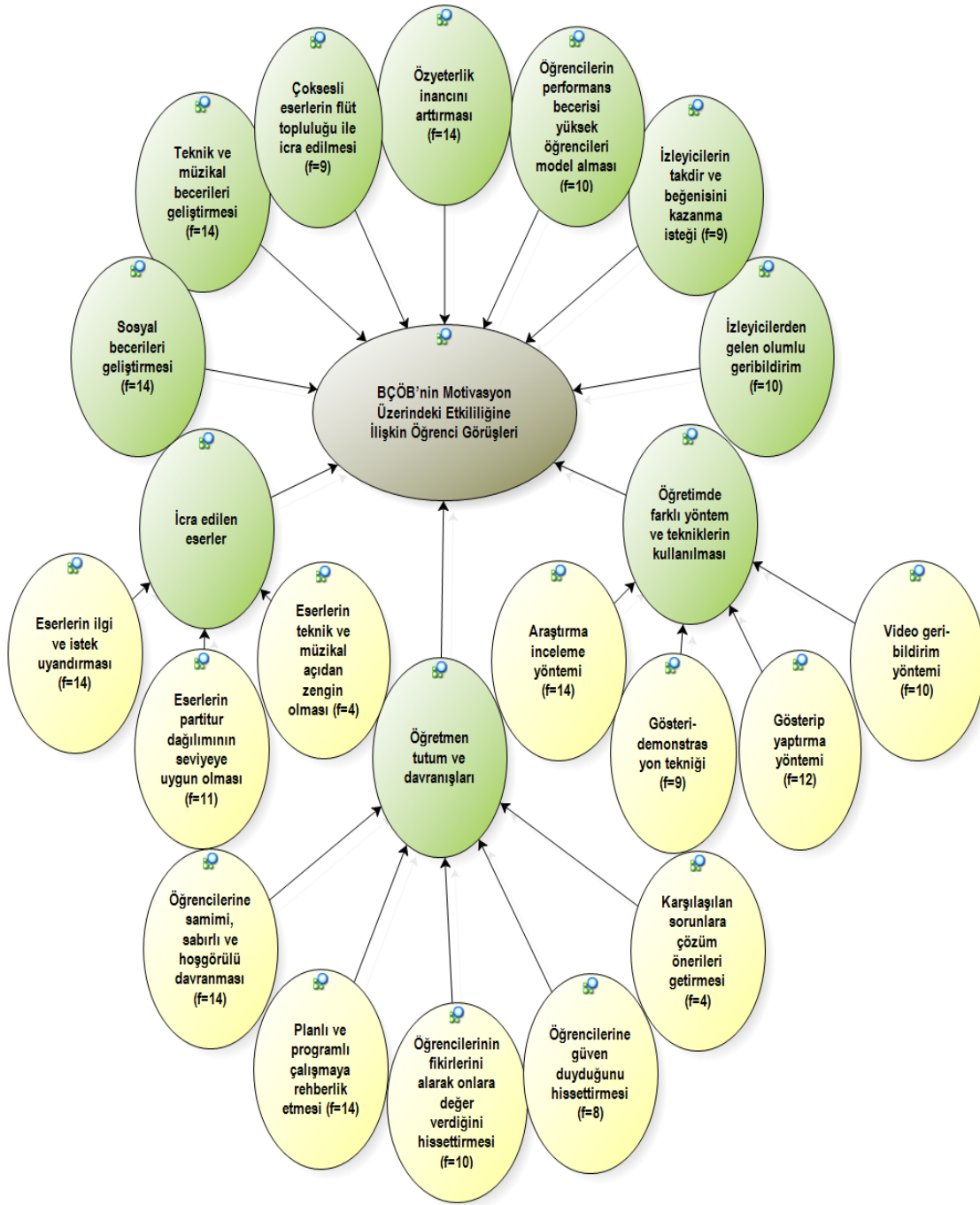
Tablo 16'da ve Şekil 10 'da, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin flüt öğretiminde BÇÖB'nin motivasyonları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.



Tablo 16. BÇÖB'nin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Sosyal becerileri geliştirmesi		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Teknik ve müzikal becerileri geliştirmesi		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Çoksesli eserlerin flüt topluluğu ile icra edilmesi		Ö (2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12,)	9
Özyeterlik inancını arttırması		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
Öğrencilerin performans becerisi yüksek öğrencileri model alması		Ö (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	10
İzleyicilerin takdir ve beğenisini kazanma isteği		Ö (1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12)	9
İzleyicilerden gelen olumlu geribildirim		Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13)	10
İcra edilen eserler	Eserlerin ilgi ve istek uyandırması	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Eserlerin partitur dağılımının seviyeye uygun olması	Ö (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)	11
	Eserlerin teknik ve müzikal açıdan zengin olması	Ö (3, 6, 9, 10)	4
Öğretmen tutum ve davranışları	Öğrencilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü davranması	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Planlı ve programlı çalışmaya rehberlik etmesi	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Öğrencilerinin fikirlerini alarak onlara değer verdiğini hissettirmesi	Ö (3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	10
	Öğrencilerine güven duyduğunu hissettirmesi	Ö (3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13)	8
	Karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirmesi	Ö (3, 4, 9, 10)	4
Öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması	Araştırma inceleme yöntemi	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Gösteri/demonstrasyon tekniği	Ö (1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14)	9
	Gösterip yaptırma yöntemi	Ö (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	12
	Video geri-bildirim yöntemi	Ö (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13)	10

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 10. BÇÖB'nin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Model.

Tablo 16 ve Şekil 10'da görüldüğü gibi; çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin flüt öğretiminde BÇÖB'nin motivasyonları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda toplamda 10 temaya ve 12 alt temaya ulaşılmıştır. Genel olarak temalar ve alt temalar incelendiğinde; öğrencilerin tamamının BÇÖB'nin, motivasyonlarını arttırdığı yönünde olumlu görüş bildirdiği dikkat çekmektedir.

Alt problem doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri; temalar ve alt temalar çerçevesinde sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan 14 öğrenciye, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin; çalgılarına yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini nasıl etkilediği sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve sırasıyla sunulmuştur.

Sosyal Becerileri Geliştirmesi

Öğrencilerin tamamı, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretim ile iletişim ve etkileşim içerisinde olmaları sonucunda sosyal becerilerinin geliştiğine, bu durumun çalgılarına yönelik ilgi ve çalışma isteklerini olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler; performans başarısının, grubun başarısından geçtiği bilinci ile birlikte uyum içinde çalışarak, gruba karşı duydukları sorumlulukları; birbirleriyle dayanışma, yardımlaşma sağlayarak yerine getirdiklerini, birbirlerinin başarısı için gösterdikleri çaba ile paylaşımlarının artmasından dolayı birbirlerini daha yakından tanıma imkânı bulduklarını, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinin daha çok geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu temaya işaret eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Birlikte uyum içinde çalıştık. Arkadaşlarla da sizinle de samimiyetimiz arttı. Güzel bir çalışma ortamı olunca flüt çalmak daha zevkli hale geldi. Bu sayede, Arkadaşlık ilişkilerim daha çok gelişti. Diğer gruplarda hiç selamlaşmadığım arkadaşlarımı da tanımamı sağladı. Grup çalışmalarında hataları kapatmak için birbirimize yardımcı olduk. Çalışmaya teşvik ettik. Sene başında samimi olmadığım arkadaşlarımla daha samimi oldum. Flüte bağlılığım arttı. Konserin, başarılı ve güzel geçmesi amacıyla alt sınıflarda çalan, seviyesi bizden düşük olan arkadaşlarımıza da yaptıkları hatalar konusunda yardımcı olduk (Ö2).

Grup arkadaşlarımla çok uyumluyduk. Belirlenen saatlerde tüm grup üyeleri eksiksiz bir şekilde çalışmaya katıldı. Herkes sorumluluğunun bilincindeydi. Herkes kendinden ödün vererek çalıştı. Tüm grup üyelerinin çalışmalara istekli bir şekilde katılması, çalışmanın daha zevkli bir hale gelmesini sağladı. Bu çalışmalara not almak için veya konsere çıkacağız diye değil; gerçekten herkes birlikte çalmaktan zevk aldığı

için katıldı. Bu çalışmada, birbirimizden çok şey öğrendik. Arkadaşlarımla daha çok yakınlaşmamı sağladı. Çalarken fark edemediğimiz, göremediğimiz yanlışları birbirimizi uyararak düzelterek daha çok geliştik. Grup içindeki yardımlaşmamız hatalarımızı söyleyerek rencide etme niyetiyle değil; düzeltme amaçlıydı ve tüm grup üyeleri bunun bilincindeydi. Bir hata varsa birlikte düzeltme yoluna gidiyorduk. Mesela; parmaklarımı kasiyordum bazen ve fazla kaldırıyordum fark etmeden. Arkadaşım söyleyince hemen düzeltiyordum. Ya da bir başka arkadaşımız ritmi kaçıırıyordu, onu çalıştırıp düzeltiyorduk. Yani birbirimize çok yardımcı olduk (Ö3).

Bu çalışma sayesinde arkadaşlarla birbirimize ısındık. Çünkü arkadaşlarla olan uyum açısından iyi anlaşmak da önemliydi. Sürekli birlikte çalışıp, bir arada olmamız samimiyetimizi ilerletti. Arkadaşlarla paylaşımımız arttı. Okulda daha da iyi arkadaş olduk. Sizi, arkadaşlarımı daha yakından tanıma fırsatım oldu. Hep birlikte arkadaşlarımıza yardım içinde olmamız, eksiklerimizi birbirimizle gidermeye çalışmamız arkadaşlık bağımızı güçlendirdi. En baştan beri grupla çalışmanın, sorumluluklarımızın bilincindeydik. Sonuçta grup çalışması yapıyoruz ve çalışma hepimizin emeğini temsil ediyor. Bir kişinin bile yanlış yapması herkesi etkileyeceği için çok çalışmamı sağladı. Mesela; Partitürü yakın olan arkadaşlarımızla birbirimize yardım ediyorduk. Bakış teması kurarak bile çalışmalarımızda neler yapmamız gerektiğini birbirimize gösteriyorduk. Örneğin; beraber sayıp, beraber aynı anda esere başlıyorduk. Nüansları yaparken de göz teması kuruyorduk. Bu da hem birlikte çalma becerimizi hem de arkadaşlık ilişkilerimizi kuvvetlendirdi. Birlikte uyum içinde çalmamızı geliştirdi. Flüte olan sevgim ve ilgim daha da arttı (Ö4).

Öğretmenimizle ve arkadaşlarımızla birbirimizi daha iyi tanıma imkânı sağladı. Grup arkadaşlarımla da çok iyi anlaşıyorduk. Onların bana çok yardımı oldu. Grup dayanışması vardı. Herkes birbirine yardım etmeye çalışıyordu. Arkadaşlık ilişkilerimiz daha çok pekişti. Yaptığımız bir grup çalışması olduğu için ve konserler ile çalıştığımız eserleri topluluk önünde sergileyeceğimiz için bana düşen görev; kendi partimi en iyi şekilde çalabilmek ve grubumu en iyi şekilde temsil edebilmektir. Çalışmalarda üzerime düşen sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmektir. Sadece kendi başarım için değil; grubun başarısı için de üzerime düşün sorumlulukları yerine getirmeye çalışmak daha çok gayret göstermemi sağladı. Grup arkadaşlarımı mahcup etmeden kendi sorumluluklarımı yerine getirmeye çalıştım. Birlikte çalışırken birbirimize saygılı ve anlayışlı olmamız beni daha çok güdüledi (Ö5).

Birinci sınıflar olarak diğer sınıfları pek tanımıyorduk. Bu çalışmayla birbirimizi tanımış olduk. Eskiden, birbirimizin kaçınıcı sınıfta olduğunu bilmezdik. Birlikte bir şeyler yapmazdık. Artık ders dışında da samimiyetimiz gelişti. Sürekli birlikte çalıştığımız için arkadaşlarımızla da sizinle de daha çok yakınlaştık. Bu çalışma çok şey kattı bize. Grup çalışması; dayanışma içinde birbirimize yardımcı olmamızı sağladı. Birbirimizin yanlışını gördüğümüzde birbirimizi düzeltme imkânımız oldu. Bir arada hatasız çalabilmek için, bireysel olarak da çok çalıştım. Mesela; grup arkadaşlarımıza, çaldığım partiyi dinleterek; hız, nüans terimleri, ritmik açıdan takip etmesini, hatalarımı bulup söylemesini rica ediyordum. Çünkü biz, tek başımıza bazen hatalarımızı fark edemiyoruz. Birlikte çaldığımız zaman hata yapan kişinin hatasının kaynağını bulup, çözüme kavuşturabiliyoruz. Birbirimizin hatasını söylerken de yargılamak ya da eleştirmek için değil; bu hatalardan arınmış bir şekilde daha iyisini nasıl ortaya koyabiliriz düşüncesiyle hareket ederek birbirimizi kırmadan, güzel bir dille söylüyorduk. Karşıdaki kişi alınmıyordu; tam tersi, başarılı olmamız için bu bizi daha da güdülüyordu. Her birimiz bütün bir puzzle'ın birer parçasıydık. Birimiz olmazsak orda bir eksiklik kalacağının farkında olarak birbirimizi tamamlamaya çalıştık. Bu çalışmayla flüt çalmaktan daha çok zevk aldım. Flüt, arkadaşım gibi oldu. Canım sıkıldığında çalıştığımız eserleri çalmaktan mutlu oluyorum. Çalışmadığım zaman, kendimi eksik hissediyorum (Ö11).

Bu görüşlerden hareketle, flüt öğretiminde BÇÖB'nin, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimini arttırarak, birlikte çalışma becerilerini kapsayan; sorumluluk alma, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma ve iletişim becerilerini geliştiren etkili bir öğrenme biçimi olduğu söylenebilir.

Teknik ve Müzikal Becerileri Geliştirmesi

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı, flüt öğretiminde BÇÖB sayesinde teknik ve müzikal becerilerinin geliştiğine ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler gerçekleştirilen öğretim ile birlikte çalma becerileri kazanmaları sayesinde; duruş, tutuş, dil, parmak ve nefes tekniklerinin geliştiğine, eserin gerektirdiği hız, ritmik yapı, nüanslara uygun çalma konusunda birliktelik ve uyum sağladıklarına, deşifre becerilerinin geliştiğine, cümle bütünlüğü içinde akıcılığı bozmadan, entonasyona ve kaliteli ses üretmeye dikkat ederek müziksel birlikteliği sağladıklarına vurgu yaparak, teknik ve müzikal pek çok açıdan gelişmiş olmaları

sebebiyle birlikte çalarken zevk aldıklarını ve çalgılarına daha çok çalışma isteği duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Bu çalışmada çok şey öğrendiğim için büyük zevkle çalıştım. Birbirimizi dinleyerek çalmanın; tekniğime ve müzikal yorumuma çok etkisi oldu. Mesela; solo ezginin bende olduğu yerlerde, ezgiyi duyurmak için grup forte iken benim daha çok forte olmam gerekiyordu. Aynı zamanda birbirimizi dinleyerek entonasyonu bozmamayı ve ortak bir tını elde etmeyi öğrenmiş olmanın bana çok büyük getirisi oldu. Özellikle diğer flütlerle soru cevap cümleleri şeklinde ezgiyi çalarak atıştığımız için, ne zaman nerde girmem gerektiği birbirimizi dinleyerek çalma alışkanlığı kazandığımdan dolayı hep aklımdaydı, saymak yerine dinleyerek çalmış oldum. Bu yüzden, tempoya uyma ve kaçırmama konusunda da çok geliştirdim. Ton kalitem çok gelişti. Dil tekniğim daha çok oturdu. Duruş ve tutuş tekniğim de daha iyi oldu. Biraz daha eğik tutuyordum, çalışmalarda ve konserlerde tutuşuma dikkat ederek biraz daha dik tutup, tonu daha iyi elde etmemi sağladı. Nelere dikkat ederek çalmam gerektiğini öğrenince deşifrem de gelişti. O konuda biraz zayıftım. Görme açım çok gelişti. Şimdi önüme yeni bir parça koysalar tonuna, değiştirici işaretlerine, karışık olan tartım kalıplarına göz atarak kısa bir süre inceledikten sonra çalabilirim. Birlikte çalma alışkanlığı kazanınca tüm grup üyeleri arasında sürekli bir araya gelip birlikte çalma isteği oluştu (Ö1).

Hafta hafta geliştirdiğimizi görünce çalışma şevkim daha çok arttı. Çalgıma daha çok ısındım. Deşifrem gelişti. Bir ölçüyü, bir kerede doğru çalabiliyorum artık. Bana kattığı çok şey oldu. Toplu çaldığımız için ritmi kaçırsam bile arkadaşları dinleyerek nerde kaldığımı hemen bulabiliyorum. Ortak bir hızda çaldığımız için onlardan ritmi duymuş olmak; o tempodan çıkmamamı sağlıyor. Hızına göre ritmik yapıyı kavradıktan sonra bütünlük sağlanıyor. Mesela; staccato, legato gibi tekniklerin aynı anda duyulması açısından birbirimizi dinleyerek çalmamız; dil tekniğimi de geliştirdi. Belirlediğimiz nefes yerleri dışında nefes almamaya çalışmak; diyaframımı geliştirdi. Pes sesleri daha rezonanslı bir şekilde çıkarıyorum. Deşifrem gelişti, daha iyi çözümlene yapabiliyorum artık. Nüans terimlerine göre müzikal duyguyu yansıtabilme açısından da çok gelişmiş olduğumu gördüm. Bu çalışma; nerede ana ezgiyi bastırmamak için pianissimo yapmam gerektiğini ya da tam tersi ana ezgiyi duyurmak için hangi ölçülerde veya cümlelerde fortissimo çalmam gerektiği konusunda, kendi partimin rolüne ilişkin gereklilikleri yerine getirme ve buna dikkat ederek konsantre

olmuş bir şekilde çalmamı sağladı. Müzikal duyguyu yansıttıkça eserin canlandığını, armoninin tınladığını duymak; eserleri çalarken daha büyük haz almamı sağladı (Ö2).

Hızlı bir şekilde geliştiğimi gördüm, kendimdeki bu değişimi fark edince de daha çok gelişmek için daha çok çaba sarf ettim. Mesela; diğer arkadaşlarımı dinleyerek, üfleme açımı doğru bir şekilde ayarlayarak ortak bir tını içerisinde, uyum içinde çalabilmem gelişti. Hem yanımda çalan arkadaşlarımı, hem de diğerlerini dinleyerek çaldığım için onların çaldıkları ezgiler de kulağıma yerleşiyor, ortak bir hızda takılmadan çalabiliyorum. Grubu dinleyerek çaldığım için takıldığım bir yer olursa bile ezginin gidişatından hemen yakalayıp tekrar devam edebiliyorum. Arkadaşlarımla yan yana çalışıyor olmak; duruşuma ve tutuşuma daha çok dikkat etmemi sağladı. Cümleler bölünmesin diye eser üzerinde belirlediğimiz ortak nefes alacağımız yerlerde nefes almak; nefes tekniğimi de çok geliştirdi. Normal derslerde bazen nefes yerleri dışında aldığım oluyordu, siz uyarıyordunuz; ama birliktelik bozulmasın diye bu çalışmada, daha çok dikkat ettiğim için daha çok gelişti. Daha çok duygu vermeye, müzikal yorumu katmaya dikkat ettim. Bu çalışma beni çok geliştirdi. Çift dilleri daha iyi yapabiliyorum, dil tekniğim gelişti. Parmaklarım daha iyi gidiyor, acelitem gelişti. Deşifremin de çok geliştiğini düşünüyorum. Mesela; son çalıştığımız eserlere baktığımızda, ilk seferde notaları hemen çözümlenerek doğru bir şekilde çalabildim (Ö10).

Olumlu yönde çok şey kattı. Bu çalışma sayesinde iyi bir noktaya geldiğimi görünce flüt çalmaktan ayrı bir zevk almaya başladım. Daha da ilerleyeceğimi düşündüğüm için motivasyonum ve çalışma isteğim arttı. Tutuş tekniğimde bozukluk vardı. Biraz eğik tutuyordum, bu çalışma ile düzeldi. Arkadaşlarımla birbirimizi dinleyerek ortak bir hızda entonasyonu bozmadan çalabilmemiz ve birlikteliği sağlayabilmemiz gelişti. Tonum daha parlak ve güzel oldu. Kondisyonum arttı. Diyaframımı daha etkili bir biçimde kullanabiliyorum. Zorlandığım ritim kalıplarını içeren ölçüleri düzeltiltim. Parmaklarım daha hızlı gidiyor. Staccato, legato gibi artikülasyonları, dil vuruşlarını daha iyi uygulayabiliyorum. Deşifremin de geliştiğini düşünüyorum. Eskiden karşıma bir nota aldığımda notalar sanki birbirinin içine giriyordu. Artık öyle olmuyor. Bu çalışma sayesinde iyi bir noktaya geldiğimi ve daha da ilerleyeceğimi düşünüyorum (Ö11).

Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, BÇÖB' ye dayalı oluşturulan ve öğretimi gerçekleştirilen flüt öğretim programında "Birlikte Çalma ve Geliştirme"

öğrenme alanlarında yer alan “Eser İnceleme, Çözümleme ve Seslendirme ile Deşifre Çalışmaları” ünitelerine ilişkin öğrencilere kazandırılmak istenen teknik ve müzikal becerilerin elde edilmesi amacıyla yapılan etkinliklerin, bu davranışları kazandırmada etkili olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, gerçekleştirilen öğretiminin, teknik ve müzikal becerileri kazandırmada oldukça etkili bir öğrenme biçimi olduğu söylenebilir.

Çoksesli Eserlerin Flüt Topluluğu İle İcra Edilmesi

Çalışma grubunu oluşturan 9 öğrenci, genellikle solo bir çalgı olarak kullanılan flütün, çoksesli eserlerin icrasında da kullanılmasından zevk aldıklarını, flüt topluluğu olarak çoksesli eserler icra etmelerinin motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Solo bir enstrüman olan flütün, çoksesli eserler ile solo ve eşlik enstrümanı olarak birlikte kullanılması yönünde farklı bir uygulama oldu. Flütler, flütlere eşlik etti. İlk defa böyle farklı bir çalışmanın içerisinde bulundum ve çok zevk aldım. Çoksesliliği, eseri oluşturan amoniyi duyabilme; bana, şevk veriyor. Güzel tınladığını duyunca; kendimi daha çok parçaya kaptırıyorum. Birlikte uyumu, entonasyonu bozmadan kendi partime odaklanarak çalışıyorum. Hata yapma olasılığım azalıyor. Eser daha zevkli hale geliyor. Bu durum motivasyonumu daha çok arttırıyor (Ö2).

Toplu çaldığın zaman müzik yaptığını hissediyorsun. Çünkü flüt solo bir çalgı. Sadece solo eserler çalmak, çoksesli eserler çalmak kadar zevk vermiyor bana. Çokseslilik, inanılmaz ilgimi çekiyor ve çok hoşuma gidiyor. Bu çalışmada çalgımı bir eşlik çalgısı olarak ta kullanmış olmak daha bir zevk verdi bana. Bunu orkestral parçalar çaldığım zaman daha iyi anladım (Ö3).

Böyle bir etkinlikte ilk kez bulunmam, flüt topluluğunda çalma deneyimini ilk kez yaşamış olmam da beni güdüledi. Flüt topluluğu ile çoksesli eserler çalarak birlikte uyum ve bütünlük içinde çalma becerisi kazandığım için bundan sonra da diuo, trio, kuartet vb. flüt topluluğu eserleri çalmak istiyorum. Bu çalışmayla çoksesli eserler çalmaktan, çok daha keyif aldım (Ö4).

Flüt topluluğu ile çalmak, beni çok güdüledi. Birden fazla partinin bir araya gelerek çoksesliliği, eserin bütününi oluşturduğunu duymak; daha çok çalışma isteğimi arttırdı. Çalgımın, tek sesliliğinden farklı olarak çokseslilik yönünü keşfetmiş olmak; bana ayrı zevk verdi.(Ö10).

Bazı ölçülerde mesela; birinci flütün, ikinci flütün piano çaldığı yerde benim forte çalarak yükseldiğim yerler çok hoşuma gitti. Herkes, farklı partiturleri çalarak çoksesliliği oluşturdu. Hepimiz aslında birlikte bir bütün olarak eserin kimliğini oluşturmuş olduk. Mesela; bir yaylı orkestrasında, aynı partiyi birlikte çalan birden fazla flütist olabiliyor ama bizim çaldığımız flüt topluluğu için düzenlemesi yapılmış eserlerde; tüm partileri çalan kişiler flüt çalanlardan oluşuyordu (Ö11)

Bu temaya ilişkin görüşler doğrultusunda, öğrencilerin solo eserler icra etmeye göre flüt topluluğu olarak çoksesli eserler icra etmekten daha zevk aldıkları, eseri oluşturan tüm partilerin flüt çalgısıyla icra edilmesinin; sadece kendi çalgıları ile çoksesliliği oluşturabilme açısından güdülediği söylenebilir.

Özyeterlik İnancını Arttırması

Öğrencilerin tamamı; birlikte çalma öğrenme biçiminin, belli bir performansı gerçekleştirebilmek için yapabileceklerine, başarabileceklerine ilişkin yeterliklerine duydukları inançları olan özyeterlik inançlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, gerçekleştirilen öğretim sayesinde çalgı becerilerinin gelişmesinden dolayı kendilerini daha yeterli gördükleri için mesleki yaşantılarında bir çalgı topluluğu oluşturup yönetebilmeye, konser ve dinleti etkinlikleri ile sahne deneyimi yaşamaya, çalgı becerilerini geliştirecek zor eserler çalmaya istek duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren öğrencilerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Birlikte güzel bir ürün ortaya koymanın şevki ile daha çok motivasyonum arttı. Grup arkadaşlarımla kendi partilerine hâkim olmaları, birlikte uyum içinde çalmamız; grup olarak güzel bir şekilde çalabileceğimize olan inancımı arttırdı. Bundan sonra da konser ve dinletilerde görev alarak sahne deneyimi yaşamak istiyorum. Çalgımda kendimi daha çok yeterli gördüğüm için flüte ilgim daha çok arttı, daha çok eser çalma isteği uyandırdı (Ö2).

Bu çalışma sayesinde birlikte çalma becerileri kazandığım için atandığım yerde kendim de flüt topluluğu oluşturarak, duo, trio, quartet..vb. flüt topluluğu eserleri çalmak ve çalıştırmak istiyorum (Ö3).

Çalgıma hâkimiyetim arttı. Bu çalışma sayesinde, müzik öğretmeni olduğumda bir çalgı topluluğunu yönetebilecek becerileri kazandığımı düşünüyorum. Çalgımda

kendimi daha yeterli görmeye başladığım için çalışma isteğim arttı. Çalgımı kullanarak bir koroya da eşlik edebilecek yeterlikte olduğumu düşünüyorum (Ö5).

Çalgı becerim çok gelişti. Benim daha çok gelişmemi sağlayacak zor eserler çalabileceğimi düşünüyorum. Böyle bir çalışmayı kendim de ilerde yapabilmeyi çok istiyorum. Çünkü nasıl disiplinli, düzenli ve programlı bir şekilde çalıştırılması gerektiğini öğrendim (Ö7).

Çalgı becerim gelişti. Önüme hangi eseri koysalar da deşifre yaparım, çalarım diye düşünüyorum. Çalabileceğime inandığım için daha zor eserler istemeye başladım. Zor parçalarda daha çok uğraşıyorsun ve şevkleniyorsun. Eskisinden çok daha yeterli olduğumu düşünüyorum (Ö10).

Birlikte çalmak, beni çok geliştirdi. Grupla çaldığım eserleri düşününce çok iyi bir noktaya geldiğimi düşünüyorum. Artık karşıma zor bir eser aldığında “çalabilir miyim?” diye düşünmüyorum. “Sen yaparsın, sen çalarsın” diyorum. Kendimi daha yeterli buluyorum. Bu çalışma ile hatalarımın da daha çok farkına vardığım ve çalgı becerim de geliştiği için kendimi öğretmen gibi gördüğüm oldu. Kendimi ve grup üyelerini değerlendirerek; nasıl değerlendirilmesi gerektiğini, hangi ayrıntıların üzerinde durulması gerektiğini öğrendim (Ö11).

Yaptığımız bu çalışmalardan sonra konserler için kendimi hazır hissediyorum. Birisi gelse dese ki “flüt topluluğunda yine çalar mısın?” hiç düşünmeden katılırım. Çünkü artık kendimi çalgımda yeterli görüyorum (Ö13).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, BÇÖB'nin; öğrencilerin flüt çalmaya yönelik özyeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, çalgı topluluğu oluşturup yönetebilme, çalgı topluluğu ile çalabilme, çalgısını; eşlik çalgısı olarak kullanabilme, zor eserler icra edebilme gibi beceriler yönünden öğrencilerin özyeterlik inançlarını geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin Performans Becerisi Yüksek Öğrencileri Model Alması

Çalışma grubunda yer alan 10 öğrenci, performans becerileri yüksek olan öğrencileri model almalarının daha çok çalışmaya teşvik ettiğini, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Öğrenciler; çalışmalar, provalar, dinleti ve konser etkinlikleri sırasında sadece kendi çaldıkları grubun üyelerinin değil; diğer

gruaplarda çalan öğrencilerin de performanslarını izleyerek müzikal anlamda da birbirlerini tanıma fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler; gerek kendi gruplarının üyeleri gerekse diğer grupların üyeleri arasından performans becerileri kendi performans becerilerinden yüksek olan öğrencileri model alarak kendilerini daha çok geliştirme çabası içerisine girdiklerini, kendilerine model aldıkları öğrencilerle daha çok akademik etkileşimde bulunarak öğrenmelerini üst düzeye çıkarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Bu çalışmayla birbirimizi müzikal anlamda da tanıma fırsatı bulduk. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı görmüş olmak; kendimi geliştirmek adına daha çok çalışmamı, seviyemi daha üst seviyelere çıkarmamı sağladı. Onlarla daha fazla paylaşım içine girerek çok şey öğrendim. Bu durum beni olumlu yönde güdüledi (Ö7).

Seviyesi benden yüksek olan, diğer gruplarda çalan arkadaşlarıma sorarak da çok şey öğrendim. Kendimden daha iyi çalanları görmek, kendimi geliştirmek adına daha çok çalışmamı sağladı. Hem kendi grubumuzda hem de diğer gruplar arasında üst düzey dayanışma ve yardımlaşma vardı (Ö8).

Bazı arkadaşlarımdan benden daha iyi çaldığını gördüğüm zaman, “En iyileri; ben olmalıyım” diyerek daha çok hırslanıyordum. Bu durum, beni daha çok çalışmaya teşvik ediyordu (Ö11).

Üst sınıflarda çalan arkadaşlardan da çok şey öğrendim. Onları dinlerken daha çok güdüleniyordum. 4. sınıfta olan arkadaşlardan performanslarını çok beğendiğim, örnek aldığım kişilere sürekli soruyordum. Onlar, bize bıkmadan gösteriyordu. Biz söylemeden de “yapamadığınız yer var mı?” diye soruyorlardı. Güzel bir ilişkimiz oldu. Çekinmeden sorabiliyorduk, Onların çok katkıları oldu (Ö13).

Ayrıca, öğrencilerden 3’ü hem performans becerisi kendilerinden yüksek olan öğrencileri hem de düşük olan öğrencileri görmelerinin daha çok çalışmaya teşvik ettiğini; beceri seviyesi düşük olanları görmelerinin ise kapasitelerinin farkına varmalarını sağlayarak daha çok gelişebilecekleri algısı yarattığını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Her hafta yaptığımız dinletilerde, provalarda, diğer gruplarda çalan arkadaşlarımızı da dinleme imkânımız oldu. Üst sınıflarda çalan arkadaşlarımızı da dinlemek; beni motive etti. Çalışma isteğim arttı. Üst sınıflarda olup, seviyesi benden

çok üstte olmayan arkadaşları görmek de “daha çok çalışırsam; çok fazla ilerleyebilirim” düşüncesi oluşturdu. Beni daha çok motive etti (Ö9).

Bu çalışmayla hepimiz birbirimizin seviyesini gördük. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördükçe kendimi geliştirmek için daha çok çaba sarf ettim. Seviyesi benden düşük olan arkadaşlarımı görünce de kendime olan güvenim geldi. Onlardan daha iyi olduğum için, daha çok çalışırsam; çok daha fazla ilerleyebileceğimi düşündüm. Kendi kapasitemin farkına vardım (Ö10).

Bu çalışmada; çalıştığımız eserleri insanlar karşısında dinleti ve konser etkinlikleriyle sergilediğimiz sırada ve provalarda, gruplar bir araya gelerek kendi eserlerini çaldığı için diğer gruplarda çalan arkadaşların performanslarını da görmüş oldum. İyi çalan arkadaşları görünce, daha da çok çalışmaya başladım. Seviyesi benden düşük olanları görünce de kendime güvenim geldi. Onlardan iyi olduğumu görünce daha çok gelişebileceğimin, daha iyi bir seviyeye gelebileceğimin farkına vardım (Ö12).

Bu alt temaya ilişkin görüşler doğrultusunda öğrencilerin; kendi performans becerisi düzeyinden yüksek olanları görerek model almaları, akranlarından daha üstün bir başarı elde etme ihtiyacı içerisinde kendilerini geliştirmek adına daha çok çaba sarf etmelerine teşvik ettiği; kendi performans becerisi düzeyinden düşük olanları görmeleri ise kapasitelerinin farkına vararak özyeterlik inançlarının gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

İzleyicilerin Takdir ve Beğenisini Kazanma İsteği

Çalışma grubunda yer olan 9 öğrenci; konseri izleyenlerin, takdir ve beğenisini kazanmayı istemelerinin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmıştır. Çalışılan eserlerin topluluk önünde sergilenecek olmasından dolayı öğrenciler; çalışmalarının ve verdikleri emeğin konseri izleyecek olan öğretmenleri ve arkadaşları tarafından takdir ve beğeniyle karşılanmasını sağlamak adına üzerlerine düşen sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştıklarını, performanslarını en iyi şekilde gösterebilmek için daha çok güdülendiklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya işaret eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Konseri; hocalarımla ve branşı, flüt olmayan diğer arkadaşlarımla da izleyecek olması, performansım hakkında fikir sahibi olmaları da yaptığımız çalışmalarını en iyi

şekilde göstermek adına beni güdüledi. Bu yüzden, çalışmalarda üzerime düşen sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirerek grubumu temsil etmeye çalıştım. Sonuçta siz ve alan çalgısı flüt olan arkadaşlarım süreç içerisinde ne kadar çalıştığımı ve iyi performans sergilemiş olduğumu biliyorsunuz. Fakat diğer kişilerin o an ki performansıyla değerlendirecek olması, onlarda da iyi bir izlenim bırakmak adına beni daha çok güdüledi (Ö5).

Çalışmalarımızı; çalışma odalarında, orkestra odasında ve konser salonunda yaptığımız için bölümde herkes; tüm hocalarımız, arkadaşlarımız görüyordu. Arkadaşlarımızın da dikkatini çekiyordu, sürekli soruyorlardı. “Sesler, çok güzel geliyor, konserinizin güzel olacağı belli” dediklerinde; onların beğenisini kazanmak için daha çok çalışmamız gerektiği konusunda arkadaşlarımı da güdüliyordum (Ö7).

Çalgımı iyi çalmayı büyük bir güç olarak gördüğüm için mesela; bölüm konserinde özellikle bunu göstermek istediğim insanların beni izlemesini, ne kadar iyi çaldığımı görmelerini çok istedim. Onların konseri izleyecek olması da beni çok hırslandırdı (Ö9).

Çalışmalarımızı ve verdiğimiz emeği başkalarının da görececek olması insanı güdüliyor. Konseri izleyenlerin seviyem hakkında fikir sahibi olacak olmalarından dolayı onların beğenisini kazanmak için daha çok çalıştım (Ö10).

Bu çalışmaya çok önem verdik. Çok çalıştık. Emeklerimizin karşılığını almamız, izleyenlerin takdirini kazanmamız gerekiyordu. İzleyenlerin iyi çaldığımı görmelerini istedim. Bu yüzden daha çok çalıştım (Ö11).

Bu alt temaya ilişkin görüşler doğrultusunda; akranlar ve öğretmenler tarafından, öğrencilerin sahne performanslarının değerlendirilecek olması; öğretim sürecinde öğrencilerin yetenek ve kapasitelerini üst düzeyde kullanmalarını sağlayarak, takdir ve beğeni kazanma, başarı ve saygınlık elde etme güdüsüyle göstermiş oldukları çabayı, performans becerilerine yansıtılabilmeleri açısından motive edici bir faktör olduğu söylenebilir.

İzleyicilerden Gelen Olumlu Geribildirim

Çalışma grubunda yer olan 10 öğrenci; deneysel işlem boyunca gerçekleştirdikleri dinleti ve konser etkinliklerinde izleyicilerden gelen geribildirimlerin

olumlu yönde olmasının, motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmiştir. Öğrenciler; flüt topluluğu olarak birlikte sergilemiş oldukları performans sonrasında izleyenlerin ilgi ve beğenisini kazanarak olumlu tepkiler almış olmalarını, emeklerinin karşılığı olarak değerlendirerek, kendilerine olan güvenlerinin arttığına, başarılı sahne deneyimleri yaşayarak başarı duygusunu tatmalarından ötürü daha fazla dinleti ve konser etkinliklerinde yer almak istediklerine dikkat çekmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren öğrencilerden 4'ü; aynı zamanda, performanslarını sergilemeleri esnasında da izleyicilerin beğeniyle ve ilgiyle izlediklerini fark etmelerinin de o an ki performansları açısından motive edici bir etki yarattığına, seyerek ve isteyerek çalmalarını sağladığına vurgu yapmıştır. Bu temaya işaret eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Sürekli farklı izleyicilerin değerlendirmelerine ve beğenisine açık olmak bizim için çok güdüleyici oldu. İzleyicilerden aldığımız güzel tepkiler, övgüler ve tebrikler çok güzeldi. Beni çok motive etti. Mesela; 23 Nisan'da ilköğretimde gerçekleştirdiğimiz konserde öğrenci ve öğretmenlerin yanında veliler de gelmişti. İnsanların büyük bir zevkle, merak içinde sessizce pür dikkat izlemesi beni çok motive etti. Bir ara gözümü insanlar üzerinde gezdirdim hayranlıkla baktıklarını görünce daha büyük bir zevkle çaldım. Daha önce bir flüt topluluğu ile karşılaşmayan insanlara performansımızı sergilemek çok mutlu etti beni. Bölümde verdiğimiz konser de çok güzel geçti. Daha önce hiç flüt topluluğu olarak çalmadığımız için ilgi uyandırdı. Genel olarak çok beğenildi. "Klasik müziği, flüt topluluğu ile dinlememiştik. Çok hoşumuza gitti" dediler. Çok çalışılmış bir emek olduğunu söylediler. Emeklerinizin karşılığını almamız beni çok mutlu etti. Bu süreçte çok fazla konser deneyimi yaşadığımız için sahneyi şimdiden özledim. Yaz tatilinde de liseden arkadaşlarımla flüt, keman, gitar 3'lüsü olarak çalmayı düşünüyoruz (Ö3).

Konserimizin başarıyla geçmesi de beni çok mutlu etti. İnsanların yorumları da beni çok etkiledi. Kendime güvenim arttı. Çaldığım eseri bitirdikten sonra hocalarıma baktım hepsinin yüzünde olumlu bir ifade vardı. Dinleyenler çok profesyonel bulmuşlar. İlk kez flüt topluluğu dinlediklerini söylediler. Bundan sonra da olmasını istediler. Diğer bölümlerde okuyan arkadaşlarım da sonuna kadar zevkle izlemişler. İzleyenler ciddi anlamda uğraşıldığını fark etmişler. Biz, verimli çalıştık ve zamanımızı çok iyi kullandık. Dinleyenlerden böyle olumlu tepkiler almak da çok hoşuma gitti (Ö6).

Her hafta okula gidip çalıştığımız eserleri öğrencilere çaldık. Onları tanıdık, sevgilerini kazandık. Onlara müziği ve müzik dersini sevdirmek adına çok güzel bir şey yaptığımızı düşünüyorum. Performanslarımızın başarıyla geçmesi sonrasında böyle güzel tepkiler almak insanı daha çok kamçılıyor. Mesela; bölüm konserine gelenler, benim konserde iyi çaldığımı gördüler. Gelecekte çıkacağım bir konserde hata yapsam dahi beni o anki performansıyla değerlendirmeyecekler. Bu yüzden sahneye tekrar tekrar çıkma isteğim olacak. İlkinde başarısız olsaydım daha çıkmak istemeyecektim ama şimdi daha fazla istiyorum (Ö8).

Bir dönem boyunca flüt topluluğu olarak çalıştığımız tüm eserleri dinleti ve konserlerle sergiledik. Her hafta bir okulun; farklı sınıflarında, farklı öğrencileri karşısında çaldık. Dinlemeye okulun öğretmenlerinden, velilerine kadar herkes geldi. Siz izliyordunuz. Alanı flüt olan arkadaşlarımızın hepsi orda oluyordu. İzleyenlerin beğenerek, zevkle dinlediklerini görmek, onların tepkilerinin olumlu bir şekilde dönmesi de beni çok mutlu ediyordu. Mesela; bölümde yaptığımız konsere gelenlerin, hocalarımın, sizin, arkadaşlarımın da iyi çaldığımı söylemeleri; onlardan da olumlu cümleler duymak, beni mutlu etti. Kendime güvenim, konserlerde çalma isteğim daha da arttı (Ö10).

Konser bitince bütün arkadaşlarım yanıma geldi, tebrik etti. “Çok güzeldi, çok güzel çaldınız, sesler çok temiz geliyordu” dediler. Hepsi olumlu cümleler kullandı. Kimseden olumsuz bir düşünce duymadım. Zor eserleri çaldığımızı, daha önce duymadıkları eserleri çaldığımızı, onları da özendirdiğimizi söylediler. Siz de beğendiniz. Son konserimiz de başarılı geçtiği için insanlardan olumlu tepkiler almak, emeklerimizin karşılığını almış olduğumuzu bilmek beni mutlu etti (Ö12).

Çaldığımız eserleri; gittiğimiz okuldaki öğrencilerin beğenerek izlemesi, dinlemesi çok hoşuma gidiyordu. Severek, isteyerek çalışıyordum. Onların beğenmesi bende tüm izleyenlerin beğeneceği düşüncesi oluşturduğu için motive ediyordu. Bölüm konserine ailem ve arkadaşlarım da gelmişti. Onlardan da çok olumlu yorumlar aldım. Kendime olan güvenim arttı. Yaşadığım bu konser deneyimlerinden ve flüt topluluğunun tadını aldıktan sonra ileride yapılacak dinleti ve konser etkinliklerine katılmak isterim. Çünkü hep olumlu tepkiler aldık, güzel bir çalışma oldu (Ö13).

Bu alt temaya ilişkin görüşler doğrultusunda, öğrencilerin; başarı ile geçen sahne deneyimleri sırasında ve sonrasında izleyicilerden gelen olumlu geribildirimlerin

güdüleyici bir etki yarattığı, kendilerine güvenlerini geliştirdiği, başarı elde etme güdüsüyle ileride yaşayacakları sahne deneyimlerinin önünü açtığı söylenebilir.

İcra edilen Eserler

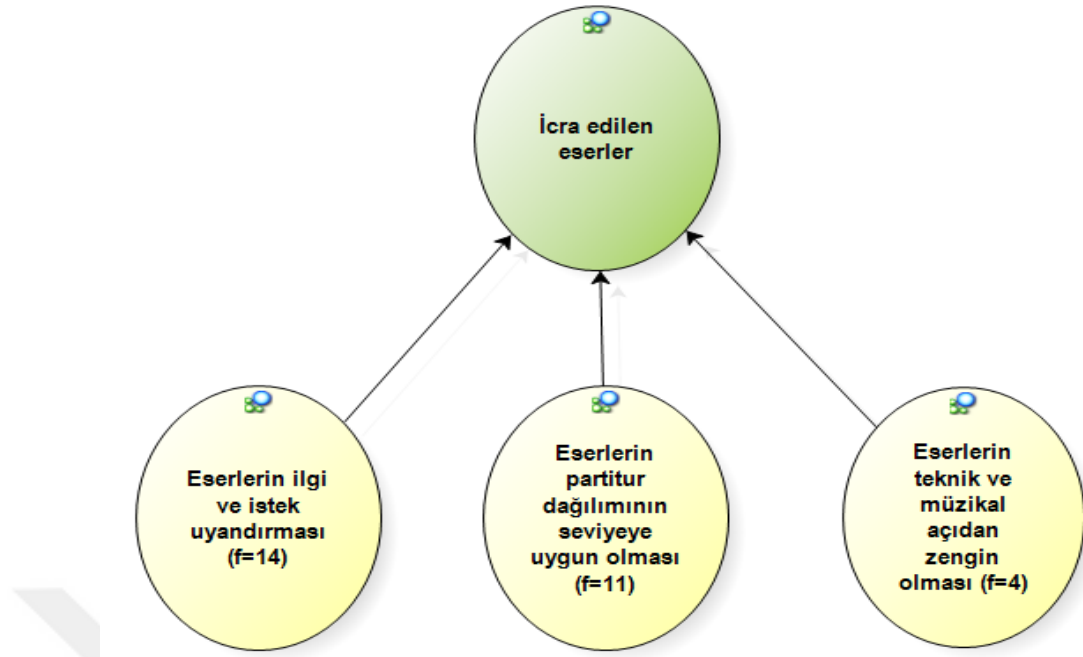
Çalışma grubunu oluşturan 14 öğrenciye, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde icra edilen eserlerin çalışma isteklerini nasıl etkilediği sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 17'de ve Şekil 10'da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, öğretim sürecinde icra edilen eserlerin çalışma isteklerini, motivasyonlarını etkileme durumuna ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 17. İcra Edilen Eserlerin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
İcra Edilen Eserler (f=14)	Eserlerin ilgi ve istek uyandırması	Ö (1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Eserlerin partitur dağılımının seviyeye uygun olması	Ö (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)	11
	Eserlerin teknik ve müzikal açıdan zengin olması	Ö (3, 6, 9, 10)	4

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 11. İcra Edilen Eserlerin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Model.

Tablo 17’de ve Şekil 11’de görüldüğü üzere, öğrencilerin, öğretim sürecinde icra edilen eserlerin çalışma isteklerini, motivasyonlarını etkileme durumuna ilişkin görüşleri, icra edilen eserler teması çerçevesinde; eserlerin ilgi ve istek uyandırması (f=14), eserlerin partitur dağılımının seviyeye uygun olması (f=11), eserlerin teknik ve müzikal açıdan zengin olması (f=4) şeklinde 3 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamı öğretim sürecinde icra edilen eserlerin çalışma isteklerini, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Eserlerin İlgi ve İstek Uyandırması

Öğrencilerin tamamı, deneysel işlem sürecinde icra edilen eserlerin kendilerinde ilgi ve çalışma isteği uyandırdığına ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, eserleri icra ederken zevk aldıkları için motivasyonlarının yüksek olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Çalmış olduğumuz eserler beni olumlu yönde güdüledi. Eserler hem güzel hem de zordu. O yüzden o eserleri çalmak, onlarla konsere çıkmak için bireysel olarak da zevkle çalıştım (Ö1).

Eserler seviyeli ve güzeldi. Çevremizdekiler tarafından da çok beğeniliyordu. Sadece kendi grubumuzun değil; diğer grupların çaldığı eserler de çok güzeldi. Çalışmalarda diğer grupların da ritmik ve armonik bir uyum içinde çaldıklarını görünce de çok mutlu oluyordum (Ö2).

Çaldığımız eserler çok güzeldi. Daha önce severek dinlediğim eserler de vardı içinde. Mesela; insanlar konseri izlediği zaman "bunu bir yerden duymuştum ya da bu eser çok güzelmiş ben bunu daha sonra da dinleyeyim" demeli. Bizim çaldığımız bütün eserler çok güzeldi (Ö3).

Eserler çok zevkli ve eğlenceliydi. Çaldığımız eserler, ünlü bestecilerin en güzel eserleriydi. Her eserin ve etüdün bizi geliştirdiğini düşünüyorum. Eserlerin kimseyi sıkmayacak şekilde seçilmiş olması da zevkle dinlememi ve çalışmamı sağladı (Ö4).

Ben çaldığım eserleri çok severek çaldım. Sevmeseydim zoraki bir çalışma olacaktı, çok zevk almayacaktım. Zevk alarak çaldığım için motivasyonum daha yüksekti. Bu da beni olumlu yönde güdüledi (Ö5).

Eserlerin Partitur Dağılımının Seviyeye Uygun Olması

Çalışma grubunu oluşturan 11 öğrenci, deneysel işlem sürecinde öğrendikleri eserlerin partitur dağılımlarının seviyelerine uygun olmasının çalışma motivasyonlarını arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Partitür dağılımının herkesin seviyesine göre yapılmış olması da gerçekten güdüleyiciydi. Mesela; benim partitürümü benden seviyesi düşük olan bir arkadaşımıza verseydiniz çok zorlanırdı. Çalamazdı belki de (Ö3).

Siz, benim seviyemi iyi bildiğiniz için çaldığım eserlerde hep 1. ve 2. flüt partisini bana verdiniz. Bana uygun partitürü vermeniz de daha çok çalışmamı ve severek çalmamı sağladı. Siz, herkesin seviyesini bildiğiniz için ona uygun eser dağılımı yaptınız (Ö7).

Kimse kendini ön plana atmaya çalışarak 'piano' çalması gereken yerde 'forte' çalarak ana ezgiyi bastırmadı. Herkes aynı anda kendi çaldığını dinleyerek ve birbirini dinleyerek o uyumu ve tınıyı yakalamaya çalıştı. Herkes, kendi partisinden memnundu. Severek çalışıyorlardı (Ö8).

Seviyeme uygun partiturleri vermeniz de olumlu etkisi oldu. Eğer seviyemin altında çok kolay partileri verseydiniz nasıl olsa çalıyorum diye çalmak için çok çaba göstermezdim, çalışmak istemezdim. Çok zorlanacağım bir partiyi verseydiniz; seviyemin üstünde olduğu için, çok zorlandığım için kaygım fazla olurdu (Ö10).

Mesela; bir arkadaşımız benim çaldığım kadar iyi çalamıyorsa bakıyordum ki ona daha basit bir partiyon vermişsiniz. Çalgı düzeyi benden daha düşük birine daha ağır bir partiyon verseydiniz; motivasyonum düşerdi. Kendimi yetersiz görebilirdim. Onlara göre bana daha ağır bir partiyon verdiğinizde mutlu oluyordum, hemen çalışıp, çalmak istiyordum. “Hocam bana güvenip vermiş en iyi şekilde çalmam gerekiyor” diye düşünüyordum (Ö11).

Bizim seviyemizi bildiğiniz için herkesin seviyesine uygun olan partiyonu vermiştiniz. Kendi partimi çalarken tam bana göre olduğunu düşündüğüm için zevkle çalışıyordum (Ö12).

Eserlerin Teknik ve Müzikal Açıdan Zengin Olması

Çalışma grubunu oluşturan 4 öğrenci deneysel işlem sürecinde çalışılan eserlerin, teknik ve müzikal içerik bakımından zengin olmasından dolayı çalgı becerilerinin geliştiğini ve bu durumun çalışma isteklerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Çalıştığımız repertuar farklı dönemlere ait ünlü bestecilerin en güzel eserlerinden oluşuyordu. Her eserin hızının, içerdiği tekniklerin, müzikal öğelerinin çeşitlilik göstermesi; daha çok gelişmemizi ve eksiklerimizi gidermemiz açısından daha çok çalışmamızı sağladı (Ö3).

Bu süreçte çok eser çaldık. Hepsinde farklı teknikler, hız terimleri, nüans ve müzikal ifade terimleri vardı. Eserlerin dönemler ve teknikler açısından farklılık göstermesi, beni daha çok geliştirdi. Çok yönlü gelişmemi sağladı. Geliştikçe çalışma isteğim de arttı (Ö9).

Daha çok eser çalınca çalma becerim, isteğim de arttı. Hepsinin tekniklerinde farklılıklar vardı. Mesela; bir eser çarpma, tril gibi süsleme teknikleri içeriyor. Bu açıdan daha iyi gelişıyorsun, diğerinde ise çift dili daha iyi kullanmayı öğreniyorsun (Ö10).

İcra edilen eserler temasına ilişkin öğrenci görüşlerinden hareketle, deneysel işlem sürecinde çalışılacak repertuar belirlenirken öğrencilerin; teknik ve müzikal beceri düzeylerinin ve hazır-bulunmuşluk seviyelerinin dikkate alınmasının, çalgı becerilerini geliştirecek teknik ve müzikal içerik bakımında zengin eserlerin seçilmesinin, ilgilerini çeken, çalışmaktan zevk alacakları çeşitli dönemlere ait ünlü bestecilerin seçkin eserlerinden oluşturulmasının motivasyonlarını yüksek ve canlı tuttuğu söylenebilir.

Öğretmen Tutum ve Davranışları

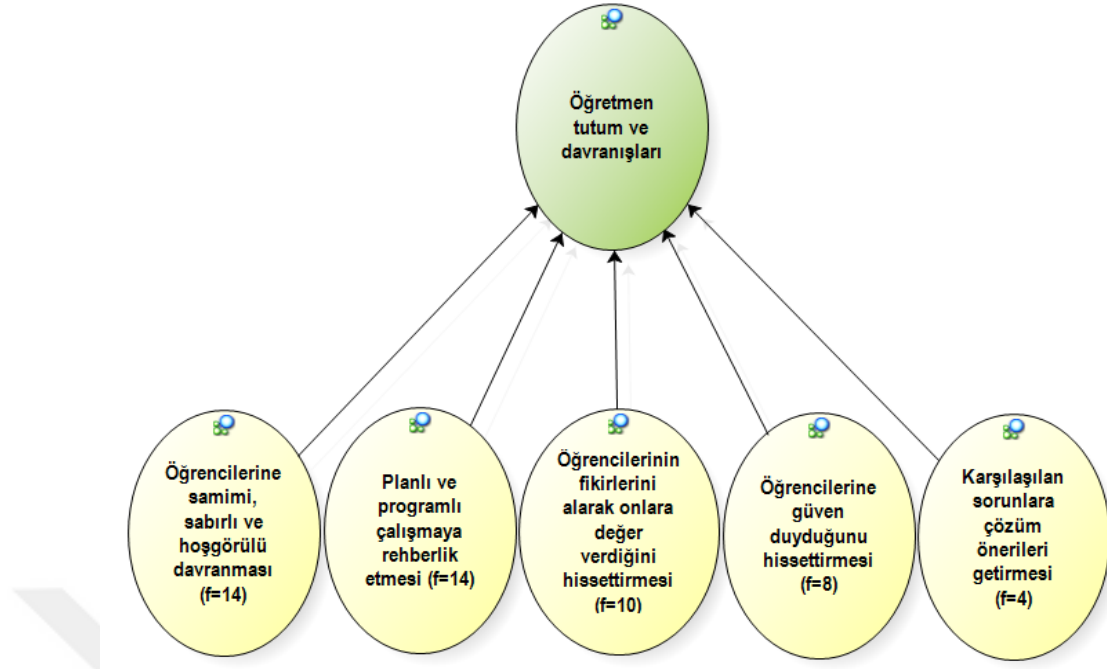
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimde çalgılarına ve derse yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini etkileyen faktörler açısından öğretmenlerinin hangi tutum ve davranışlarının etkili olduğu sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 18'de ve Şekil 12'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretim sürecinde çalgılarına yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini etkileyen öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 18. Motivasyonu Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öğretmen Tutum ve Davranışları (f=14)	Öğrencilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü davranması	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Planlı ve programlı çalışmaya rehberlik etmesi	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Öğrencilerinin fikirlerini alarak onlara değer verdiğini hissettirmesi	Ö (3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	10
	Öğrencilerine güven duyduğunu hissettirmesi	Ö (3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13)	8
	Karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirmesi	Ö (3, 4, 9, 10)	4

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 12. Motivasyonu Etkileyen Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Model.

Tablo 18’de ve Şekil 12’de görüldüğü gibi; çalışma grubu öğrencilerinin, çalgılarına yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini etkileyen öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri “öğretmen tutum ve davranışları” teması çerçevesinde; öğrencilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü davranması (f=14), planlı ve programlı çalışmaya rehberlik etmesi (f=14), öğrencilerinin fikirlerini alarak onlara değer verdiğini hissettirmesi (f=10), öğrencilerine güven duyduğunu hissettirmesi (f=8) şeklinde 3 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin tamamı, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerine Samimi, Sabırlı ve Hoşgörülü Davranması

Öğrencilerin tamamı, öğretmenlerinin kendilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü davranması temasına ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin; kendilerine yakın ve samimi davranmasının, çalmakta zorlandıkları yerleri sabırla çalıştırmasının, performansla yönelik kendilerinden beklenen doğru davranışları göstermeleri durumunda övgü ile eksik ve hatalı davranışlar sergilemeleri durumunda ise kırıncı ve yargılayıcı olmadan hoşgörü ile yaklaşmasının derse karşı

ilgilerini çalışma isteklerini arttırdığına dikkat çekmişlerdir. Bu temaya işaret eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Çok sabırlı ve hoşgörülü yaklaştınız bize her zaman. Mesela; grup çalışmalarında özellikle isim vermemeye dikkat ediyordunuz. Şöyle hatalar oldu, şu şekilde yapmaya çalışalım dediğinizde; herkes az çok hatalarının farkında olduğu için kim, neyi üzerine alınması gerektiğini biliyordu. Hatalarımızı; güzel bir dille, kırıcı olmadan söylemeniz, bize yakın davranmanız, sabırla çalıştırmanız motivasyonumuzu yüksek tutuyordu. Sizin gösterdiğiniz sabır karşısında biz de pes etmemeyi öğrendik (Ö5).

Çalışmalar sırasında disiplinli; çalışma haricinde arkadaş gibi davranmanız beni çok mutlu ediyor. Ben, bu bölüme sonradan gelmiş olduğum için kendi sınıf arkadaşlarıma kıyasla çok eksikim vardı. Benim seviyemi yükseltmek amacıyla bireysel olarak çok çalıştırdınız. Çalışırken hata arayıcı değil de hataları düzeltmeye çalışarak yaklaşmanız, çalışma isteğimi arttırıyordu. Bu çalışmalar sırasında o kadar hoşgörülü ve sabırla yaklaştınız ki ders dışında da aklıma takılan her konuda çekinmeden arayıp size bir şeyler sorabiliyordum (Ö6).

Bize çok yakın davranmanız, empati kurarak anlayışla yaklaşmanız; severek çalışmamızı, çalgımıza odaklanmamızı sağlıyordu. Hatalarımızı hiçbir zaman olumsuz bir şekilde dile getirmediğiniz. Herkesin geliştiği yönleri, kapattığı eksiklikleri söyleyerek motive ediyordunuz (Ö7).

Sizinle, ders dışında abla-kardeş ilişkisi içerisinde; derste de öğrenci-öğretmen ilişkisi içerisinde olmamız beni çok mutlu ediyor. Her şey, tam seviyesinde ve saygı çerçevesi içinde. O aradaki duvarı çok iyi koruyor ve hissettiriyorsunuz. Gerektiği zaman öğretmen gibi, gerektiği zaman abla gibi davranmanız; eksikliklerimizi ve hatalarımızı gösterirken sergilemiş olduğunuz yapıcı tutum, sizi ve flüt dersini daha çok sevmemi sağlıyor. Sizin, bana verdiğiniz emekleri boşa çıkarmamak için daha çok çabaıyorum (Ö9).

Bu süreçte gösterdiği sabır, bize de örnek oldu. Hem bireysel olarak ayrı ayrı hem de grup şeklinde çalıştırdınız. Bize samimi bir şekilde arkadaşça yaklaşıyorsunuz. Bu süreçte birlikte çok güzel vakit geçirdik. Sizin, güler yüzlü ve anlayışlı olmanız, sizinle iletişimimizin iyi olması motivasyonumu arttırıyor. İyi çaldığım zaman "Aferin!

Bugün çok iyisin, büyük ilerleme kaydediyorsun.” dediğinizde mutlu olduğum için daha çok motive oluyordum. Bu durum, çalışma isteğimi de arttırıyordu (Ö10).

Bize karşı hep sıcakkanlı ve güler yüzlüsünüz. Bu yüzden derse gelirken zevkle geliyorum. Çalarken hata yapsam bile anlayışla karşılıyorsunuz. Yapamadığım yerleri defalarca sabırla gösteriyorsunuz. Doğru yaptığımda, beni onere edici davranışlarda bulunmanız beni çok motive ediyor (Ö12).

Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri bağlamında, gerçekleştirilen öğretim sürecinde, öğretmenin öğrencilerine; samimi ve sıcak davranmasının, geri bildirimde bulunurken yargılayıcı ve suçlayıcı değil; doğru davranışları, övgü ile öne çıkararak, yapıcı ve hoşgörülü bir şekilde yaklaşmasının öğrenci-öğretmen iletişimini olumlu yönde etkileyerek öğrenci motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

Planlı ve Programlı Çalışmaya Rehberlik Etmesi

Öğrencilerin tamamı; planlı ve programlı bir şekilde çalışmalarını sürdürebilmeleri açısından öğretmenlerinin, kendilerine rehberlik etmesinin, motivasyonlarını arttırarak olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler; öğretmenlerinin, öğretim süreci boyunca derste ve ders dışında yapılacak çalışmaları ve etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde organize ederek, iletişim ve etkileşimin sistematik ve düzenli bir şekilde yürütülmesinde kendilerine rehberlik etmesinin kendilerini, disiplinli ve verimli bir şekilde çalışmaya güdülediğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler; çalışma disiplini kazanmaları açısından öğretmenlerinin kendilerine örnek olduğunu, bu çalışma ile mesleki yaşantılarında bir konser etkinliğinin nasıl yapılması gerektiğini öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Bu temaya işaret eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Çalışmalarımızın planlı ve programlı olması, her şeyin bir düzen içerisinde yürümesi de motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Ne zaman, Nerde, hangi saatler arasında çalışacağımız, Hangi hafta, nerede konser vereceğimiz, Kıyafetlerimizden konser afişine kadar her şey planlıydı. Her şeyin düşünülmüş olması çok çaba göstererek özverili bir şekilde çalıştığımızı ve ne kadar emek verdiğimizizin de bir göstergesi. O yüzden bunlar da çalışmayı önemseyerek çalışmamızı sağladı. Bu çalışmanın sorumluluğunu en başta sizin almanız, disiplinli davranmanız; bizim de kendimize düşen sorumlulukları yerine getirmemizi ve bu çalışmanın önemini

kavrayabilmemizi sağladı. En ufak ayrıntıyı bile göz önünde bulundurmanız; disiplinli çalışmamızı sağladı. Bu çalışma bize örnek oldu. Bir konser hazırlığının nasıl yapılması gerektiğini öğrendik. Öğrendiklerimle ilerde ben de çalgı topluluğu kurmak istiyorum (Ö3).

Her şeyin planlı ve programlı olarak yürütülmesi, bizi de çalışmaya motive ediyordu. Sizin de bizim kadar çaba göstermeniz, yanımızda olmanız sayesinde sizi de grubun bir üyesi olarak görüyordum hep. Düzen ve disiplin vardı. Her hafta yapacağımız tüm çalışmaları, bir hafta öncesinden hatırlatıyordunuz. Herkes kendini ona göre ayarlıyordu. Mesela; hangi gün sizinle bireysel ve grupla çalışacağımız, hangi günler okula, dinletiyeye gideceğimiz belliydi. Bölümde olmadığınız zamanlarda, çalışma sırasında görüntülü arayıp çalışmayı kontrol ediyordunuz. Bu şekilde her şeyin planlı programlı olması, beni çalışmaya daha çok itiyordu. Kazandırmış olduğunuz disiplin ve çalıştırma tarzıyla biz de grup çalışmalarımızı nasıl yapmamız gerektiğini öğrendik. Sizin çalışma şevkiniz, bize de yansiyordu (Ö6).

Provalarımızın saatinden, bölüm konserinde giyeceğimiz kıyafetleri ne zaman diktireceğimize kadar tüm yapılacakların planlı ve programlı olması, bizim de aynı şekilde çalışmamızı sağladı. Disiplinli çalışmamız, beni güdüledi. Böyle bir çalışmayı kendim de ilerde yapabilmeyi çok istiyorum. Çünkü nasıl disiplinli, düzenli, programlı bir şekilde çalıştırılması gerektiğini öğrendim (Ö7).

Çalışmalarımız, planlı ve programlıydı. Çalışmalarımızın düzenli ve disiplinli bir şekilde yürütmesini sağlayan, motivasyonumuzu yüksek tutan en büyük etken siz oldunuz. Söylenilen gün ve saatte herkes orada bulunuyordu. Oyalanmadan çalışmaya başlıyorduk. Disiplin vardı. Konserde aynı kıyafetleri giydik, afiş için fotoğraflar çektirdik. Tüm bunlar, çalışmayı daha çok önemseyerek çalışmamızı, kendimizi daha çok önemli hissetmemizi sağladı. Bunların yapılmış olması, diğer arkadaşlarımızın da dikkatini çekiyordu. Herkes ne kadar disiplinli çalıştığımızı, emek verdiğimizizi görüyor ve söylüyordu. Sizin, bize verdiğiniz emekleri boşa çıkarmamak için ekstra çaba harcadık (Ö8).

Bizim, belirli günler ve saatlerde birleşip çalıştığımız bir çalışma programımız vardı. Çalışma saatimiz geldiğinde herkes haberleşip orada oluyordu. Sizin yönlendirmeleriniz sayesinde, planlı ve programlı bir şekilde bir araya gelerek çalışmış olmak; bizi, bir disiplin içine sokuyordu. Bu da beni çalışmaya güdüliyordu. Çünkü bu

şekilde çalıştığımızdan dolayı verim alıyorduk. Bu çalışma, mesleki yaşantımızda bir konser etkinliğinin nasıl yapılması gerektiğini bizlere öğretti (Ö13).

Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğretim süresince yapılacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlı ve programlı olarak sürdürülebilmesi açısından öğretmen rehberliğinin akademik ve sosyal etkileşimi sistematik hale getirerek öğrencilere, çalışma disiplini kazandırdığı; öğrencileri, sorumluluklarının bilinciyle verimli çalışmaya güdülediği söylenebilir.

Öğrencilerinin Fikirlerini Alarak Onlara Değer Verdiğini Hissettirmesi

Çalışma grubunda yer alan 10 öğrenci; öğretmenlerinin kendileriyle ilgili konularda fikirlerini alarak kendilerine değer verdiğini, düşüncelerini önemseydiğini hissettirmesinin, yaptıkları çalışmalara da değer vererek, önemseyerek özveriyle ve azimle çalışmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu temayı oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Bizimle sürekli fikir alış verişinde bulunmanız, bizim de görüşlerimizi almanız; bizi ve fikirlerimizi önemseydiğinizi hissettirdi. Bu hepimizin ortak çalışması oldu ve bunu bize hissettirdiniz. Bu durum, 10 haftalık süreç boyunca bu çalışmadan hiç kopmayarak aynı azimle çalışmamızı sağladı (Ö3).

Bizimle ilgili konularda kendiniz, karar vermiyordunuz; bizim de fikirlerimizi alarak değer verdiğinizi hissettirmeniz daha özveriyle çalışmamı sağladı (Ö8).

Bizimle ilgili her konuda fikirlerimizi alıyordunuz. Hep birlikte ortak bir fikirde birleşiyorduk. Bu, benim çok hoşuma gitti. Mesela; konser kıyafetlerimiz konusunda, Siz: “ben bir elbise beğendim. Konser için bunu diktirelim” diyebilirdiniz; ama bizim fikirlerimizi aldınız. Modelini, kumaşını, her şeyini biz beğendik. Diktirmeye bile bizimle geldiniz. O gün, birlikte vakit geçirdik. Bizim düşüncelerimize hep önem verdiniz. Sizin için değerli olduğumuzu hissettik. Biz, kendi aramızda da bu durumun ne kadar hoşumuza gittiğini konuşuyorduk zaten. Kendimi ve bu çalışmayı değerli hissetmemi ve daha çok çalışmamı sağladı (Ö13).

Bu görüşler doğrultusunda; öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda fikirlerinin alınarak kendilerine ve düşüncelerine değer verildiğini hissetmelerinin; öğrenme

sürecine etkin ve aktif bir şekilde katılmalarını sağlayarak, süreç boyunca yaptıkları çalışmalara değer vererek özveriyle çalışmalarını sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerine Güven Duyduğunu Hissettirmesi

Çalışma grubunda yer alan 8 öğrenci; öğretmenlerinin, kendilerine güven duyduğunu hissettirmesinin performansın üstesinden gelmede yapabileceklerine ve başarabileceklerine olan inançlarını arttırarak, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmıştır. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Sizin, bana güvenmeniz; beni, sahnede en çok güdüleyen şey oldu. Sizin, bize güvenmeniz ve başarabileceğimize olan inancınız benim de kendime güvenimi arttırdı ve hata yapmamamı sağladı (Ö6).

Her zaman motive ettiniz bizi. Bana güven duymanız, çalışmalarımı beğenmeniz; benim de yapabileceğime olan inancımı arttırdı. Daha çok motive etti (Ö10).

Bize güvendiğinizi gösterdiniz. Ben de sizin güveninizi boşa çıkarmamak ve daha iyi bir seviyeye gelmek için çok çalıştım. Bize güvendiğinizi bilmek; sahneye kendimden emin bir şekilde çıkıp en iyi şekilde çalmamı sağlıyordu (Ö12).

Bu alt temaya ilişkin görüşlere göre öğretmenin, öğrencilerine güven duyduğunu hissettirmesinin; öğrencilerin özyeterlik inancının gelişmesine ve güçlenmesine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

Karşılaşılan Sorunlara Çözüm Önerileri Getirmesi

Çalışma grubu öğrencilerinden 4'ü, grup çalışmaları sırasında yaşanan sorunlara karşı öğretmenlerinin gerekli müdahaleyi zamanında yaparak, çözüm önerileri getirmiş olmasının; motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumları ortadan kaldırdığını ve ileride yaşanabilecek olası sorunların da önüne geçtiğini ifade etmiştir.

Birlikte çalışmaya başladığımız ilk hafta, sizden ayrı olarak grup arkadaşlarımızla çalıştığımız çalışma saatlerimizde bir arkadaşımızın bana karşı hata arayıcı söylemleri ve üslubu beni olumsuz etkiliyordu. Sizin, bizi dinlemeye geldiğinizde

bu durumu, hemen fark edip müdahale etmenizle sorun ortadan kalktı. Böyle bir durumu sonrasında yaşamadım (Ö3).

Başlarda provalarda hata yaptığımız zamanlarda birbirimizi suçladığımız oluyordu fakat sizin olabilecek hatalar konusunda anlayışla yaklaşmanız, bizim de birbirimize karşı aynı şekilde yaklaşmamızı sağladı. Bu yüzden, ilerleyen zamanlarda hiç olumsuz bir şey yaşamadık (Ö4).

İlk haftalarda bazı arkadaşlar çalışmaya geç geldiğinde onlara kızmadan, neden geç kaldıklarını sormuştunuz ve bu çalışmanın sizin değil; bizim kendi performansımızı ve yeteneklerimizi gösterebileceğimiz bir platform oluşturduğundan bahsetmiştiniz. Sizin bu yaklaşım tarzınızdan sonra hiçbir arkadaşımız devamsızlık yapmadı. Hatta son sınıflar, KPSS'ye girecek olmalarına rağmen hiç devamsızlık yapmadan büyük özveriyle çalıştılar. Sizin, bize bu şekilde yaklaşmanız çok hoşumuza gidiyor. Derslere zorunlu olduğumuzdan değil; severek ve isteyerek gelmemizi sağlıyor (Ö10).

Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri bağlamında, çalgı topluluklarıyla yapılan çalışmalarda eğitimci veya şefin, sorun yaşanan noktalarda gerekli müdahaleyi zamanında yapması ve öğrencilerin grup sorunlarına nasıl çözüm önerileri getirebileceklerine dair yol göstererek, karşılaştıkları güçlükleri yenebilmeleri noktasında ihtiyaç duydukları yardımı sağlamasının; öğrenciler arasında ileride yaşanabilecek hizipleşme, husumet, anlaşmazlık vb. durumları önlediği düşünülebilir.

Öğretimde Farklı Yöntem ve Tekniklerin Kullanılması

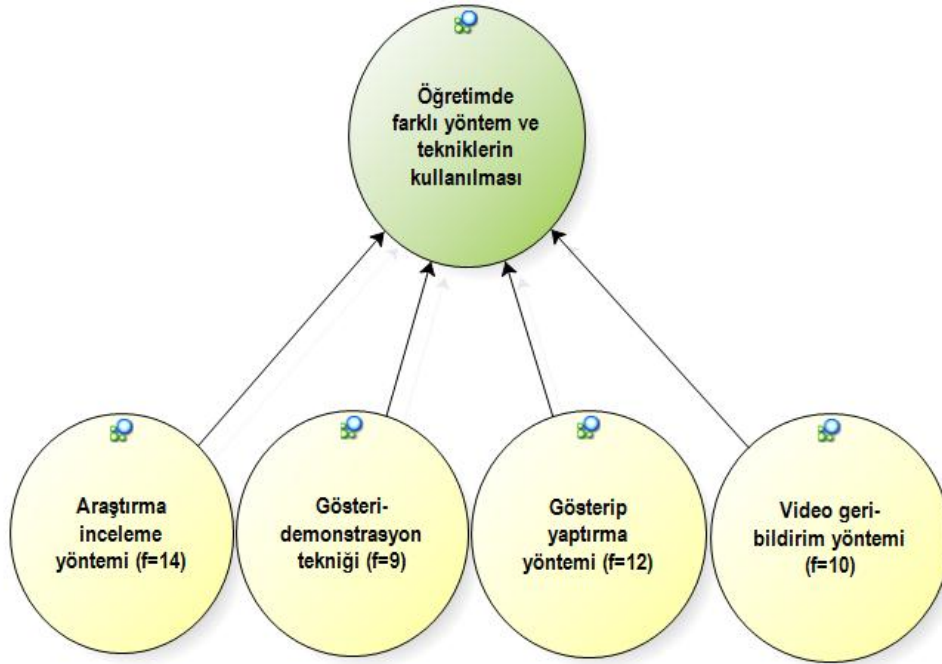
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, çalgılarına yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini etkileyen faktörler açısından, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminde kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden hangilerinin etkili olduğu sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 19'de ve Şekil 13'te çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, çalgılarına yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini etkileyen faktörler açısından BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminde diğer yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretimde Farklı Yöntem ve Tekniklerin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öğretimde Farklı Yöntem ve Tekniklerin Kullanılması (f=14)	Araştırma İnceleme Yöntemi	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Gösteri/Demonstrasyon Tekniği	Ö (1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14)	9
	Gösterip Yaptırma Yöntemi	Ö (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	12
	Video Geri-Bildirim Yöntemi	Ö (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13)	10

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 13. Öğretimde Farklı Yöntem ve Tekniklerin Kullanılmasına İlişkin Model.

Tablo 19’da ve Şekil 13’te görüldüğü gibi; öğrencilerin, çalgılarına yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini etkileyen faktörler açısından BÇÖB’ye dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminde diğer yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri, öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması teması çerçevesinde; araştırma- inceleme yöntemi (f=14), gösteri/demonstrasyon tekniği (f=9), gösterip yaptırma yöntemi (f=12), video geri-bildirim yöntemi (f=10) şeklinde 3 alt

tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamı, öğretimde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin; çalışma isteklerini, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Araştırma-İnceleme Yöntemi

Öğrencilerin tamamı, BÇÖB ile yapılan flüt öğretiminin etkililiğini arttırmak amacıyla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden; araştırma-inceleme yönteminin kullanılmasının, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmıştır. Deneysel işlem sürecinde, araştırmacı; öğrenilecek olan esere ilişkin genel bilgileri açıkladıktan sonra, bu bilgilerin daha çok pekişmesi amacıyla öğrencilerden, öğrenilecek esere ilişkin bilgileri (eserin; bestecisi, yazıldığı dönemin çalgı stili, biçim ve dönem özellikleri, hızı, gürlük ve müzikal ifade terimleri, artikülasyonları, süslemeleri vb.) araştırıp yazarak raporlaştırmalarını ve bu bilgileri, aynı eserleri çalışan grup arkadaşlarıyla paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler, hazırladıkları bu ödevler sayesinde eserlere ilişkin bilgileri, bilmedikleri teknik ve müzikal terimleri araştırma-inceleme yöntemi ile daha kalıcı öğrendiklerine, öğrendikleri bu bilgileri, eserlerin icrasında etkili bir şekilde uygulayabildiklerine dikkat çekmişlerdir. Bu temaya işaret eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Teorik anlamda eksikliklerim vardı. Hazırladığımız ödevler sayesinde, müzikal ifade terimlerinden bilmediğim ifade terimlerinin anlamlarını öğrendim. Flüt müziğinde dönemlerin özelliklerini, eser üzerinde çalıştırırken hep anlatıyordunuz, fakat hazırladığımız raporlarla hem yazarak hem de uygulayarak daha kalıcı öğrenmiş oldum. Eserlerin biçim ve dönem özelliklerine uygun çalgı stili ile daha bilinçli çalmayı öğrenmek beni mutlu etti (Ö1).

Raporlar, bilmediğim müzik terimlerini öğrenmemde ve bunları uygulayabilmemde etkili oldu. Eserde geçen terimlere dikkat ederek çalmamı sağladı. Eserlerin kimlik bilgilerini elle yazmamız, müzik terimlerinin yazılışlarını da öğrenmemi sağladı. Eserler üzerindeki ifade terimlerinin anlamlarına uygun çalmamda etkili oldu (Ö2).

Eserlere çalışmaya başlamadan önce eserlere yönelik bilgileri araştırarak el yazımızla yazıp raporlaştırmamız, motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Bunun, bana

çok faydası oldu. Çalışma sürecinde o eserleri çalışırken tüm teknik terimlerin ne anlama geldiğini, eserlerin bestecilerinin hangi dönemde yaşamış olduğunu, o dönemin özelliklerini, yazarak notlar tutarak daha kalıcı öğrenmemi sağladı. Ne zaman çalışsam onları yanımdan eksik etmiyordum. Artık, verdiğiniz hangi eseri çalacak olsam; hangi dönemde yazılmış olduğunu merak ederek araştırıyorum. Değiştirici işaretler, nüans ve ifadelendirme terimleri gibi eserin dinamiğini oluşturan öğeleri renkli kalemlerle çizerek eser üzerinde notlar alıyorum (Ö3).

Raporları yazarken birçok şey öğrendim. Elle yazınca da daha kalıcı oldu. Çaldığımız eser hakkında kapsamlı bilgiler edinmemiz onlara daha çok müzikal yorum katmamızı sağladı. Eserin yazıldığı dönemde o eserin nasıl çalındığını bilmek, tekniklerini, dönem özelliklerini çaldığımız eserler üzerinde öğrenmek; insanı daha çok güdülüyor, daha kalıcı öğrenmemizi sağlıyor. Bu sayede, çalgımın özelliklerinin daha çok farkına vardım. Bilmediğim müzikal terimleri öğrendim (Ö8).

Rapor hazırlayınca dönem özelliklerini, o dönemdeki bestecileri daha iyi öğrendim. Anlamını bilmediğim birçok müzik terimini öğrendim. Önceden bu terimlerin, İtalyanca okunuşunu tam olarak bilmiyordum. Siz, derslerde kullandığınız için kulak aşinalığı vardı ama yazılışını okunuşunu tam olarak bilmediğim için o terimleri pek kullanmazdım. Şimdi, bir arkadaşım bir nota gösterdiğinde; “appoggiatura, forzato” gibi İtalyanca terimleri kullanarak açıklama yapabiliyorum. Onlara da anlatmaya, kullanmaya çalışıyorum ki bilgilerim pekişsin. Eğer bunları okuyup geçseydim; yazmasaydım unutacaktım. Böyle daha kalıcı oldu (Ö10).

Mesela; sforzando, forzando gibi gürlük terimlerinin nota üzerindeki işaretlerinin nasıl uygulandığını biliyordum; ama terim olarak adlarını bilmiyordum. Bunun gibi birçok terimin adlarını ve anlamlarını öğrendim. Çalıştığımız her eser için bu şekilde araştırma yaparak raporlaştırmamız, öğrendiklerimin daha kalıcı olmasını sağladı. Çünkü eserde geçen terim ve işaretler, her çaldığımızda gözüme çarptığı için adları ve yazılışları da aklıma geliyordu. Eserleri bu şekilde inceleyerek çalışmamız, dolaylı olarak defalarca tekrar yaptığımız için çok etkili oldu. Müzik terimlerinin anlamını daha iyi kavrayınca bu terimlere dikkat ederek daha iyi çalışıyorum (Ö11).

Mesela; bize çaldığımız parçalarda geçen artikülasyon, müzikal ifade, hız ve gürlük terimleri vb. birçok açıdan eseri tanımamız amacıyla rapor hazırlattınız. Çaldığımız eserlerin dönem özelliklerini, hangi döneme ait olduklarını şu an sorsalar şu

an cevap verebilirim. Bu şekilde bilgilerimiz daha kalıcı oldu. Araştırma yaptığımız için her çalıştığımızda, eser üzerinde bu terimleri, bestecilerin doğum-ölüm tarihlerini görünce, yazıldığı dönem ve özellikleri aklıma gelince çalışma isteğim artıyordu (Ö13).

Genellikle öğretimde strateji veya yaklaşım olarak tanımlanan araştırma-inceleme, müzik ve çalgı öğretiminde yöntem olarak kullanılmaktadır (Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999: 34). BÇÖB'ye dayalı flüt öğretimini desteklemek amacıyla bu yöntemin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu bir şekilde tümüyle etkin kılan araştırma-inceleme yönteminin, öğrencilerin icra edecekleri eserlere ilişkin tüm bilgileri, teknik ve müzikal terimleri öğrenmelerinde güdüleyici ve kalıcı etki yarattığı söylenebilir.

Gösteri/Demonstrasyon Tekniği

Çalışma grubunu oluşturan 9 öğrenci, BÇÖB ile yapılan flüt öğretimini desteklemek amacıyla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden; gösteri/demonstrasyon tekniğinin kullanılmasının, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmıştır. Deneysel işlem sürecinde esere ilişkin genel bilgiler araştırmacı tarafından açıklandıktan sonra öğrencilerin; çalışılan eserleri artikülasyon, hız, gürlük, ifade vb. açılardan bir bütün olarak algılamaları ve eserler hakkında ön bilgi sahibi olmaları amacıyla öğrencilere, eserlerin farklı flüt toplulukları tarafından seslendirilmiş olan video ve mp3 kayıtları verilmiştir. Öğrenciler; bu kayıtları izleyerek ve dinleyerek eserlerin gerektirdiği hız, gürlük, ifade, artikülasyon vb. terim ve işaretleri daha iyi kavrayarak çaldıklarını, kayıtları dinleyip eserleri tanıdıkça eserlere daha çok ilgi ve çalışma isteği duyduklarını, kendi çaldıkları bölümün haricinde eseri oluşturan diğer bölümleri de dinleyerek eseri bir bütün olarak tanıyabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya işaret eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Eserlerin kayıtlarını vermeniz olumlu şeyler kattı. Kayıtları izlerken bizde o duyguyla çalabilmeye çalıştık. Eserlerin Mp3 ve video kayıtlarını izleyerek orijinal hızının nasıl olması gerektiğini, artikülasyonlarını, o dönemin özellikleri ile eserin nasıl çalınması gerektiğini daha iyi kavratması yönünden yol gösterici oldu (Ö2).

Diventimento adlı parçayı dinleyerek ona göre çalmaya çalıştım. Özellikle eserin hızı, nüans terimleri, dil teknikleri açısından çok fayda sağladı. Daha önce dinlemediğim eserlerin yapısını anlamamı, ona göre çalmamı sağladı. Çalıştığımız

eserleri çalan flüt topluluklarının kayıtlarını dinlerken arkadaşlarımla çaldığı diğer partileri de dinleyebildim. Ana ezgiyi çalan partilerle eşlik durumunda olan partileri daha iyi anlayabildim. Parçanın hızını ve nüanslarını daha iyi kavrayabildim (Ö4).

Eserleri çalışmaya başlamadan önce, 1. Flüt partisini çaldığım eseri siz, dinletir dinletmez onu çok beğendim ve çalmak istedim. O eseri çalışırken de sürekli dinlemek istiyordum. Dinledikçe de daha çok çalışma isteği uyanıyordu. Mesela; eserin hızını, nüans terimlerini dinleyerek yapmaya çalışıyordum (Ö8).

Paylaşmış olduğunuz eserlerin kayıtlarını dinlediğimde o an hemen ben de çalmak istiyordum. Mesela; kendi çaldığım partiyi notadan takip ederken, diğer partilerin ezgilerinin yürüyüşüne de dikkat ediyordum. Hangi parti, kaçınıcı ölçüde girmiş, nasıl çalmış? Onlara benzeterek çalmaya çalışıyordum (Ö11).

Eserlerin orijinal kayıtlarını dinlemenin çok katkısı oldu. Kendi partimizin haricinde eseri bir bütün olarak dinlemek, hoşuma gidiyordu. Dinleye dinleye ezgi, kulağımıza yerleşti. Eserin nüans ve hız terimlerini anlamamızı, ona yakın çalmamızı sağladı (Ö13).

Bu alt temaya ilişkin görüşler doğrultusunda, öğrenmenin etkileşimin ürünü olduğu ve bu ürünün oluşmasına duyu organlarımızın seferberlik ettiği düşünüldüğünde öğrenme malzemesine dönük birden fazla duyu organına hitap eden araç- gereç kullanımı ile öğretimin gerçekleştirilmesi esasına dayanan gösteri tekniği ile öğrencilerin; eserlerin görsel- işitsel materyallerini kullanmaları sayesinde eserlerin teknik ve müzikal yapısını, eserleri oluşturan bölümleri bir bütün olarak kavrayabildikleri, eserlere karşı ilgi ve çalışma isteklerinin arttığı, BÇÖB ile yapılan öğretim etkinliklerine ve öğrenme malzemesi olan flüt topluluğu eserlerine izleme ve dinleme yolu ile tanıma sayesinde ilgi ve istek duydukları, birlikte çalarak öğrenmeye güdülendikleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile eserlerin görsel-ışitsel materyallerinin; öğrencilerin BÇÖB ile yapılan öğretime dikkatlerini çekerek, ön öğrenmeye zemin hazırladığı, kullanım amacına ulaştığı söylenebilir.

Gösterip Yaptırma Yöntemi

Çalışma grubunda yer alan 12 öğrenci, BÇÖB ile yapılan flüt öğretimini desteklemek amacıyla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden; gösterip yaptırma yönteminin kullanılmasının, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu

yapmıştır. Öğrenciler; öğretmenlerinin, kendilerini grup çalışmasından ayrı bireysel olarak da dinleyip, çalmakta zorlandıkları bölümleri gösterip-yaptırma yöntemini kullanarak öğrenme eksiklikleri ve hataları konusunda gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunmasının; grup çalışmaları sırasında bireysel hatalardan kaynaklanan vakit kaybının önüne geçerek grup çalışmalarını verimli kıldığına ve grup başarısına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir. Bu temaya işaret eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Gruptan ayrı olarak bireysel dinlemeniz ve çalıştırmanız da bizi güdüledi. Bire bir çalışmamızla bireysel eksiklerimi giderdikten sonra daha başarılı oldum. Grup çalışmalarında vaktimizi verimli kullanmamızı, bireysel hatalarla vakit kaybetmemizi sağladı. Mesela; grup çalışmasında bir araya geldiğimizde birinin bireysel hatalarından dolayı eserin gidişatının bozulması, diğer grup üyelerinin de motivasyonunu düşürürdü. Sizin; herkesi, bireysel olarak çalıştırıp hatalarını düzeltmelerine yardımcı olmanız, grubun başarısına da katkı sağladı (Ö1).

Sizin, bizimle sadece grup olarak değil de bireysel olarak da ilgilenmeniz, her birimize ayrı ayrı zaman ayırıp çalıştırmanız, bireysel ve grup olarak ayrı ayrı dönütler vermeniz grupla bir araya gelince daha sağlam çalmamızı herkesin kendi partisine hâkim olmasını sağladı (Ö4).

Bireysel olarak tek tek ilgilenmeniz, hatalarımızı düzeltmemiz açısından çok etkili oldu. Anında dönüt ve düzeltmelerin olması çalışmadan kopmamamı sağladı. Çalmakta zorlandığımız veya hatalı çaldığımız yerleri çalarak göstermeniz, yanlışlarımızı düzeltmeniz, grup arkadaşlarımızla bir araya gelip çalıştığımızda zaman kaybettirmeden daha hızlı ilerlememizi sağladı. Teknik hatalardan arındığımız için birlikte çalıştığımızda entonasyonu, birlikteliği ve bütünlüğü sağlamaya, ortak hızda birbirimizi dinleyerek çalmaya odaklandık sadece (Ö6).

Eksiklerimizle bireysel olarak da ilgilendiniz. Eserin teknikleri, bestecisi, yazıldığı dönemi ve özelliklerini açıklayarak uygulamalı olarak göstermeniz ve biz doğrusunu yapana kadar sabırla çalıştırmanız beni çok motive ediyor. Tek tek dinleyip hatalarımızı düzelttikten sonra grupla da ayrı çalışmamız çok verimli oluyordu (Ö7).

Bazı hatalarımı kendim fark edemiyordum. Bireysel olarak sizinle bire bir çalışmalarımızla bu hataları sizin yardımınızla düzeltmiş oldum. Birlikte çalışırken; çaldığımız eserlerin dönem özellikleri, bestecisi hakkında bilgi vermeniz, açıklama

yaptıktan sonra eseri çalışmaya başlamamız hem dersten keyif almamı sağlıyor hem de ders sonrasında çalışma isteğimi artırıyor (Ö8).

İlk önce grup çalışması yapmadan önce siz; bizi, bireysel olarak dinleyip yanlışlarımızı, eksiklerimizi gördünüz. Nasıl düzeltmemiz gerektiğini göstererek çalıştırdınız. Mesela; yanlış yatığım kısımları defalarca tekrar ediyorduk. Önce siz, çalıp gösteriyordunuz. Doğrusunu; sizden görerek, duyarak, örnek alarak bende öyle yapmaya çalışıyordum. Bu çok etkili oldu. Direk olarak grup çalışmasına girseydik; hepimizin yanlışları olacaktı. Kimse kimsenin hatasını fark etmeyecekti. Bu yüzden, çok fazla verimli olmayacaktı. Ama her eseri grupla birleştirmeden önce bu şekilde eksiklerimizi bilip, düzeltmeye çalışmamızın daha faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö10).

Gösterip yaptırma yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğretimi desteklemek amacıyla özellikle çalgı öğretiminde, psikomotor becerilerin kazandırılmasında, sözel anlatımın yetersiz kaldığı, neyi nasıl yapılması gerektiğinin gösterilmesi gereken durumlarda işlevsel olarak sıkça kullanılan bu yöntemin; öğrencilerin, öğretmenleri tarafından açıklanıp gösterilen becerileri yaparak yaşayarak öğrenmelerinden dolayı etkili ve verimli olduğu söylenebilir.

Video Geri-Bildirim Yöntemi

BÇÖB ile yapılan flüt öğretimini desteklemek amacıyla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden; video geri-bildirim yönteminin kullanılmasının, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine 10 öğrenci vurgu yapmıştır. Deneysel işlem süreci boyunca, öğrencilerin seyirciler önünde gerçekleştirdiği tüm dinleti ve konserler video kamera aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin, icra sırasında fark edemedikleri performans hatalarını kendilerini izleyerek tespit etmeleri ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılımlarını sağlamak amacıyla bu kayıtlar, her performans sonrasında öğrencilerle birlikte izlenmiştir. video geri-bildirim yöntemi ile öğrenciler, her hafta gerçekleştirdikleri dinleti ve konserlerin video kayıtlarını izlemeleri sonucunda, çalarken fark edemedikleri hataları kendilerini değerlendirerek tespit edip düzeltme imkânı bulduklarına, birlikte çalarken özellikle duruş, tutuş tekniklerine, entonasyona, nüans terimlerine ve ton kalitelerine dikkat ederek çalmaları konusunda farkındalık kazandıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu temaya işaret eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Her hafta okullarda gerçekleştirdiğimiz dinleti ve konserlerin videosunu izleyerek ve dinleyerek kendimi değerlendirmenin yanında neyi, nasıl yapmam gerektiğini, hatalarımı daha iyi görme ve düzeltme imkânım oldu. Bu sayede ton kalitem gelişti. Duruş ve tutuş tekniğime daha çok dikkat ederek düzelttim. Bu gelişmeyi videoları izlerken duruşumda bile fark ettim. (Ö1).

Duruş tekniğim doğrudu ama biraz omuzlarımı kasıyordum, parmaklarım çok havaya kalkıyordu. Performans sırasında notaya bakarak çaldığımız için kendimizi göremiyoruz. Bunları video kayıtlarımızı izleyince daha net gördüm. Artık kasılmıyorum. Son konser videomu izleyince de kendimi kasmadığımı fark ettim. Videoları izleyerek geldiğimiz aşamayı da katettiğimiz yolu da görmüş olduk. Siz, hatalarımızı söylüyordunuz fakat izleyince daha etkili oldu. Kendimizi de değerlendirme imkânı bularak, göremediğimiz yanlışları da daha net görüp düzeltmemizi sağladı. Ton birliğine, entonasyona daha dikkat ederek çalma konusunda da geliştirdi (Ö3).

Video da kendimi direk izleyerek görmem; kendimi değerlendirerek daha dikkatli çalmamı sağladı. Mesela; kendimi izlerken kambur durduğumu fark ettim. Daha düzgün durmaya dikkat etmeye başladım. Bazı yerlerde ana ezgiyi bastırmamak için daha çok piano çalmam gerektiğini fark ettim ve bunlara dikkat ederek çalmaya çalıştım. İnsan, kendi gözüyle görünce hatalarını daha çok etkili oluyor (Ö9).

Bizim performanslarımızı izletmeniz de olumlu yönde etkiledi. Normalde çalarken ben çok sallanıyordum, kollarım hareket halindeydi hep. Bunu, videolarda izlediğim zaman pek hoş görünmediğimin kendim de farkına vardım. Hatalarımı kendi gözümle görüp düzeltmeme yardımcı oldu. Bunları düzeltince, tonum da güzelleşti. Nüanslara daha çok dikkat etmemi sağladı (Ö11).

Performanslarımız sırasında çekmiş olduğunuz video kayıtlarımızı, sonrasında bize izleterek ne gibi hatalar yaptığımızı bize sormanız çok hoşuma gitti. Olumlu şeyler kattı. Hatalarımızı daha net görmemizi sağladı. Siz söylediğinizde kendimde aynanın karşısına geçip çok düzeltmeye çalıştım ama çalarken kendimi göremediğim için flütü çok aşağıda tuttuğumu fark edemiyordum. Ama kayıtları izlerken hatalarımı görünce, kendimi değerlendirme ve eleştirme imkânım oldu. Hatalarımı daha net gördüğüm için “kesinlikle benim bunları düzeltmem lazım” dedim. Entonasyona, nüanslara, ton kaliteme dikkat ederek daha düzgün şekilde çalmaya çalıştım (Ö13).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, BÇÖB'ye dayalı flüt öğretimini desteklemek amacıyla kullanılan video geri-bildirim yönteminin, öğrencilerin; bireysel değerlendirme ve grup değerlendirmesi sürecine aktif olarak katılımlarını sağlayan, öğrenme süreçlerindeki gelişimi ve performansları sırasında fark edemedikleri hataları, kendilerini izleme yoluyla değerlendirmelerine fırsat sunarak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayan etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar, alt problemlere ve hipotezlere göre sıralanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. K-MPKE, BÇGÖ ve Faktör Puanlarının Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Sonuçlar

5.1.1. K-MPKE Puanlarının Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öntest K-MPKE toplam puanlarının aritmetik ortalamasının 90.00 olduğu tespit edilmiştir. Özevin Tokinan (2013), alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu K-MPKE puanlarının yorumlanmasında; 105 puan ve üzerinin yüksek, 45 puan ve altının ise düşük performans kaygısını ifade ettiğini belirtmiştir. Buna göre müzik öğretmeni adayı olan çalışma grubu öğrencilerinin müzik performans kaygılarının (öntest) yüksek düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek seviyeye yakın çıkmasının; dinleti, konser gibi müziksel etkinliklere katılım düzeylerinin düşük olması, motivasyon eksikliği, öğrenme ortamında cesaretlendirici ve teşvik edici güdüleyicilerin eksikliği, öğrencilerin; öğrencilerin müzik performans kaygısına ilişkin farkındalık düzeyleri ve bu durumla öğrencilerin başa çıkabilmeleri için uygulanacak öğrenme biçimi vb. yaklaşımlar konusundaki rehberlik yapma durumları vb. sebeplerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öte yandan, Kuan (2012) müzik performans kaygısını birçok müzisyenin etkin bir biçimde yaşadığını ve birçok müzik eğitimcisinin; öğrencilerinde sıklıkla bu kaygının yaşandığını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Van Kemenade, Van Son ve Van Heesch'in (1995) araştırmasında profesyonel müzisyenlerin %59'unun önemli düzeyde müzik performans kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Steptoe ve Fidler (1987); müzik öğrencileri, amatör ve profesyonel orkestra müzisyenleri olmak üzere 146 kişi üzerinden yürüttükleri çalışmada; en yüksek kaygı düzeyinin müzik öğrencilerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Sunulan bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere müzik performans kaygısını, önemli düzeylerde yaşayan birçok müzisyen, öğrenci vb.

bulunmaktadır. Özellikle profesyonel müzisyenlerin bile bu kaygıyı önemli düzeyde yaşadıkları düşünüldüğünde (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus ve Ellis, 1988; Osborne ve Franklin, 2002; Van Kemenade, Van Son ve Van Heesch, 1995; Sinico, Gualda ve Winter; 2012) bu araştırmada, önteste ilişkin ortaya çıkan kaygının orta düzeyin üzerinde olması sonucunun doğal karşılanabilecek ve birçok araştırma bulgusu ile paralellik gösteren bir sonuç olduğu söylenebilir. Steptoe ve Fidler (1987) ise profesyonel, amatör ve öğrenci orkestralarında performans gösteren müzisyenleri müzik performans kaygı düzeylerine göre incelemiş ve en çok kaygı yaşayanların öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Brezilya Flüt Birliği (ABRAF-Brazilian Flute Association) flüt icracılarının, müziksel performans kaygısı düzeylerini inceleyen Sinico, Gualda ve Winter (2012), en çok kaygı yaşayan grubun müzik öğrencileri olduğunu, sonra sırasıyla amatör ve profesyonel flüt icracıların kaygı düzeylerine göre sıralama gösterdiğini belirtmişlerdir. Özellikle flüt alanındaki müzik öğrencilerinin önemli düzeyde performans kaygısı yaşadıklarının belirtildiği söz konusu araştırmada elde edilen bulgular, bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Kenny, Fortune ve Ackermann da (2011) mesleki müzik eğitimi alan flüt öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, diğerlerine göre daha genç olan öğrenci grubunun, yüksek düzeyde kaygı yaşadığına dikkat çekmiştir.

Özevin Tokinan (2014), müzik öğretmeni adaylarının müziksel performans kaygılarını, bireysel özelliklerine göre incelediği araştırmasında ise 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin (n=78) K-MPKE puanlarını 64.05 olarak tespit etmiştir. Bu bulgu araştırma sonucu ile benzerlik göstermemektedir. Özevin Tokinan'ın (2014) araştırmasını yürüttüğü çalışma grubunun büyüklüğü, buldukları üniversitenin (Marmara Üniversitesi) ve şehrin farklılığı, iki çalışma grubunun bireysel ve toplu dinleti, konser vb. müzikal etkinliklere katılımının çeşitlilik göstermesinden dolayı bu farklılığın ortaya çıktığı düşünülebilir.

Sarıcan Gündüz (2013) ise 2 ve 3. sınıf piyano öğrencileri (n=52) üzerinden yürüttüğü ve video geribildirim yönteminin müzik performans kaygısına etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin öntest puanlarına göre müzik performans kaygılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu belirtmiş ve ifade ettiği bu durum, bu araştırmada öntest değerlerine ilişkin ortaya çıkan sonuç ile benzerlik göstermiştir. Doğan (2013), ergenlerde piskoeğitim programının müzik performans kaygısına yönelik

işlevselliğini araştırdığı çalışmanın öntest ölçümü sonucunda, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin müzik performans kaygısı düzeylerinin orta düzeyden yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Deniz (1998), müzik eğitimi anabilim dalları ve devlet konservatuvarları öğrencileri üzerinden yürüttüğü araştırmasında da bu araştırmaya benzer bir bulguyu ifade etmiş, öğrencilerin konser-sınav kaygılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu raporlaştırmıştır. Zahal (2016) ise müzik öğretmeni adaylarının (n=99) müzik performans kaygıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin müzik performans kaygılarının orta düzeyden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin, beşinci haftaya ilişkin aratest K-MPKE düzeylerinin düşüş göstererek orta düzeyin altında olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{aratest}=66.86$). Birlikte çalma etkinliklerinin sonucunda ise öğrencilerin müzik performans kaygılarındaki azalmanın devam ederek düşük düzeyin altında konumlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X}_{sontest}=43.71<45$).

K-MPKE öntest, aratest ve sontest sonuçlarına göre sırasıyla alınan en yüksek puanların 134, 103 ve 79; en düşük puanların ise 64, 31, 18 olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalarda olduğu gibi üç puan türünde de kademeli bir düşüş olduğu açık bir biçimde saptanmıştır. Toplam puanların standart sapmalarına bakıldığında ise bu değerlerin; öntest için 15.89, aratest için 22.57, sontest için ise 17.00 olduğu bulunmuştur.

K-MPKE'ye ilişkin faktör puanlarından alınabilecek en yüksek puanlar; negatif performans kaygısı=84, psikolojik savunmasızlık=48, somatik kaygı-kişisel denetim-fizyolojik savunmasızlık faktörleri için ise 6'şar puan biçimindedir. Buradan hareketle, bütün faktör öntest puanlarının, K-MPKE toplam puanlarında olduğu gibi orta düzeyin üzerinde olduğu bulunmuştur. Fakat bütün faktör puanlarının, deneysel işlem sonucunda azalma göstererek düşük düzeye konumlandığı, başka bir ifadeyle öğrencilerin müzik performans kaygısını boyutlandıran; negatif performans kaygısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık düzeylerinin düştüğü ve daha genel bir ifadeyle müzik performans kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. BÇGÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin flüt motivasyonlarını ifade eden BÇGÖ toplam öntest puanlarının aritmetik ortalamasının 88.43 olduğu sonucuna varılmıştır. BÇGÖ'den alınabilecek en yüksek puanın 125 olduğu düşünüldüğünde, çalışma grubunun bireysel çalgısı olan flüte yönelik güdülenme düzeyinin orta seviyenin üzerinde olduğu söylenebilir. Larson (2010), oda müziği etkinliklerinin, lise bandolarında performans gösteren öğrencilerin (n=79) çalgı motivasyonuna etkilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin çalgı motivasyonuna yönelik öntest puanlarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Modiri (2012) birinci sınıf müzik eğitimi programı öğrencileri üzerinden piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin piyanoya yönelik motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde, yüksek düzeye yakın olduğunu belirtmiştir. Sarıçiftçi (2014), koro dersi motivasyon ölçeği geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının koro dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin; cinsiyet, lise ve sınıf düzeyi değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, bu araştırma ile dolaylı olarak benzerlik gösteren bir sonuca ulaşılmış, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunun beşinci hafta sonunda yapılan arateste yönelik puanlarının aritmetik ortalamasının 98.58 ile yükselme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin BÇGÖ toplam sontest puanlarının 104.71 ile artış göstererek güdülenme düzeylerinin yüksek bir seviyeye çıktığı tespit edilmiştir. BÇGÖ'nün (toplam) öntest, aratest ve sontest değerlerine göre sırasıyla alınan en yüksek puanların 100, 112 ve 115; en düşük puanların ise 78, 85, 84 olduğu belirlenmiştir. Standart sapmalara ilişkin tanımlayıcı değerlerin; öntest, aratest ve sontest için sırasıyla 6.81, 8.03 ve 9,57 olduğu bulunmuştur.

BÇGÖ faktör puanlarından alınabilecek en yüksek puanlar sırasıyla; ilgi=45, eğitim ortamı= 30, çevre=25 ve mesleki beklenti=25'tir. BÇGÖ'nün faktör puanlarına ilişkin tanımlayıcı değerlere ilişkin sonuçlara göre; ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklenti olmak üzere bütün faktörlere ilişkin sontest puanlarının, alınabilecek en yüksek puanlar göz önüne alındığında, öntest puanlarına göre artış göstererek yüksek düzeyde yer aldığı sonucuna varılmıştır ($\bar{X}_{\text{ilgi-sontest}}=39.64$, $\bar{X}_{\text{eğitim ortamı-sontest}}=21.29$, $\bar{X}_{\text{çevre-sontest}}=20.86$, $\bar{X}_{\text{mesleki beklenti-sontest}}=22.93$). BÇGÖ toplam puanlarının standart

sapmalarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise bu tanımlayıcı değerlerin; $\text{öntest}=6.81$, $\text{aratest}=8.03$, $\text{sontest}=9.57$ biçiminde olduğu tespit edilmiştir.

5.2. K-MPKE Puanlarına Yönelik Hipotezlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın K-MPKE öntest-sontest puanlarına yönelik hipotezleri; “ H_0 : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.”, “ H_{1a} : Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.” biçiminde oluşturulmuştur. Buna göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre; flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine göre yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin müzik performans kaygılarında anlamlı bir biçimde düşüş meydana geldiği tespit edilmiştir [$z=-3.30$, $p<.01$]. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine göre yapılan etkinliklerin, müzik performans kaygısının azaltılmasında yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır [$r=.88>.50$]. Bu sonuçtan hareketle H_{1a} desteklenmiş, H_0 ise doğrulanmamıştır. Negatif performans algısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık olmak üzere K-MPKE'nin bütün faktörlerinde toplam puanlarında olduğu gibi anlamlı, yüksek etki düzeylerinde farklılıklar olduğu, bu faktörlere ilişkin puanların düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde, birlikte müziksel performans gösterme ve müzik performans kaygısının birlikte irdelendiği araştırma sayısı az olmakla beraber yer almaktadır. Fakat birlikte performans göstermeye dayalı etkinliklere dayalı öğretim programının performans kaygısı ile başa çıkmada bir strateji olarak uygulandığı bir çalışma tespit edilememiştir. Bunun yansısı, birlikte performans gösteren, çalma ve söyleme davranışlarında bulunan müzisyenlerin, öğrencilerin ve amatörlerin farklı başa çıkma stratejileri ile performans kaygılarının düzenlenmesinin sınındığı çalışmalar mevcuttur. Lorenz (2002), bir birlikte müziksel performans etkinliği olarak ifade edilen koro dersi üzerinden gerçekleştirdiği çalışmasında, başa çıkma stratejisi olarak Alexander tekniğini uygulamış ve olumlu sonuçlar almıştır. Burada ana işlem yaklaşımı, birlikte performans olarak belirlenmemiş; bunun yerine, Alexander tekniği öne alınmıştır. Birlikte performans ise çalışma grubu seçimini betimleyen bir özellik olarak desenlenmiştir. Ryan ve Andrews de (2009) aynı şekilde birlikte performans göstermeyi çalışma grubunun bir özelliği olarak indirgemiş ve koro üyeleri üzerinde çalışmıştır.

Flüt öğrencilerinin Alexander tekniğine dayalı öğretim programı ile müzik performans kaygılarının düştüğü sonucuna ulaşan Hoberg (2008), bu tekniğin önemine dikkat çekmektedir. Appel (1976), sistematik duyarsızlaştırma işleminin uygulandığı piyano öğrencilerinin daha başarılı olduklarını ve müziksel performans kaygılarıyla daha iyi başa çıkabildiklerini saptamıştır. Alan yazında müzik performans kaygısı ve birlikte çalma değişkenlerinin birlikte incelendiği araştırmaların eksikliği daha önce ifade edilmişti. Buna karşın; birlikte çalma öğrenme biçiminin yanı sıra, nefes, gevşeme, imgesel canlandırma vb. etkinlikler de performans kaygısı ile başa çıkmak için kullanılan stillerdir (Marye, 2011:31-33; Papageorgi, 2007a:64, Lorenz, 2002). Bu bağlamda; Onuray Eğilmez, Tugay Aytekin ve Dirican (2013), gevşeme, nefes alma, güdümlenmiş görsellik tekniklerinin müzik eğitimi anabilim dalı 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin müzik performans kaygılarına etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hem bilişsel kapsamda performans kaygılarında hem de fiziksel semptomlar bakımından kortizol seviyelerinde düşüşler olduğu belirtilmiştir. Tarrant ve Leathem (2007) bilişsel ve davranışsal terapiye (CBT-cognitive-behavioural therapy) dayanan grup etkileşimi, birlikte çalışma, tartışma vb. etkinliklere dayanan işlemler sonucunda konservatuvar öğrencilerinin müziksel performans kaygılarında anlamlı düşüşler tespit etmişlerdir. Sarıcan Gündüz (2013) ise müzik performans kaygısı ile başa çıkma stili olarak video geri bildirim yönetiminin piyano öğrencilerinin müzik performans kaygılarının azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2013) psikoöğretim öğretim yönteminin; Öztürk (2012) işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müzik performans kaygılarını düşürdüğü sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmanın K-MPKE öntest-aratest puanlarına yönelik hipotezleri; “H₀: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.”, “H_{1b}: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık vardır.” biçiminde oluşturulmuştu. Bu hipotezleri test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına göre; birlikte çalma öğrenme biçiminin müzik performans kaygısını, işlemin beşinci haftasında anlamlı bir biçimde düşürdüğü ve bu etkinin yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır [$z=-2.86$, $p<.01$, $r= .88>.50$]. Benzer anlamlı farklılıklar ve etki büyüklüklerine ilişkin sonuçlar, bütün alt faktörlerde görülmüştür. H_{1b} doğrulanmış, H₀ ise desteklenmemiştir. Bu durumun dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Flüt öğrenme biçimine ilişkin uygulamaların beşinci haftasında anlamlı, yüksek etki

büyükliğünde farklılıkların meydana gelmesi, diğer bir anlatımla öğrencilerin müzik performans kaygılarının bütün boyutları ile azalması, gerçekleştirilen etkinliklerin kayda değer bir seviyede etkiye sahip olan bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın K-MPKE aratest-sontest puanlarına yönelik hipotezleri; “H₀: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.”, “H_{1c}: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.” biçiminde oluşturulmuştu. Hipotezlerin sınanması amacı ile yapılan analiz sonuçlarına göre; flüt öğretiminde yapılan birlikte öğrenme biçimine dayalı etkinliklerin, K-MPKE’ye ilişkin aratest-öntest puanlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır [$z=-3.30$, $p<.01$, $r=.88$]. Anlamlı farklılıklar ve yüksek etki büyüklükleri bağlamında benzer sonuçlar bütün faktörler için tespit edilmiştir. Buna göre H_{1c} desteklenmiş, H₀ ise reddedilmiştir.

5.3. BÇGÖ Puanlarına Yönelik Hipotezlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın BÇGÖ öntest-sontest puanlarına yönelik hipotezleri; “H₀: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.”, “H_{2a}: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.” biçiminde oluşturulmuştu. Bu hipotezleri test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına göre; flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimi bağlamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyonlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yükselttiği bulunmuştur [$z=-3.30$, $p<.01$]. Bu etkinliklerin bireysel çalgı motivasyonuna yüksek düzeyde etki ettiği ise diğer önemli bir sonuç olarak tespit edilmiştir [$r=.88>.50$]. Bu sonuca göre H₀ doğrulanmamış, H_{2a} desteklenmiştir. Her faktöre ilişkin analiz sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde ise öğrencilerin çalgılarına güdülenmeleri bakımından, sadece eğitim ortamı boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı; ilgi, çevre ve mesleki beklenti boyutlarında anlamlı düzeyde, olumlu yönde ve yüksek etki büyüklüklerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimi temelli etkinliklerin, öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyonları açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin; flüte yönelik ilgilerinin yükseldiği, öğretmenlik ve flüt öğreticiliğine yönelik beklentilerinin, hedeflerinin arttığı, eser seçimlerine katılım (Umuzdaş, 2012), müzikal çevre bağlamında başka insanlara herhangi bir ortamda çalma, dinleti, konser vb. etkinliklerde bulunma veyahut

bu etkinliklere dinleyici olarak katılma isteklerinin arttığı düşünülmektedir. Bireysel çalgı dersi yürütücüsüne de bu bakımdan iletişim kurma, neden araştırma, güven duygusu verme, öğrenci beğenisini dikkate alma gibi önemli görevler düşmektedir (Akcan Ünsal, 2011).

Sichivitsa (2007), çalgı eğitimindeki motivasyon öğelerini; içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayırmıştır (akt. Özmenteş, 2013:321). Bu çalışmada uygulanan birlikte çalmanın, katılımcıların; öğrenciler arası etkileşim, grup üyesi ve öğretmeni model alma, öğretmenden olumlu geribildirim alma, birlikte çalma öncesi, esnası ve sonrasında dinleyici ve izleyici topluluklarından takdir alma, bireysel özelliklerdeki farklılıklar bağlamında birlikte çalma uygulamaların gerçekleştirildiği kişi veya kişilere yardım etme veya yardım alma, hatalarını kapatma veyahut o kişilerin hatalarını kapatma, ortak çalışma, birlikteliğe ilişkin özdüzenleme, akran iletişimi vb. özelliklerine ilişkin algılarını geliştirdiği düşünülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda bu durum ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir. Bu özelliklerin gelişmesinden hareketle öğrencilerin bireysel çalgılarına ilişkin güdülenmelerinin arttığı düşünülmektedir.

Alan yazında, birlikte çalma ve çalgı motivasyonuna ilişkin deneysel bir araştırma tespit edilememiştir. Araştırmada flüt motivasyonunu tespit etmek amacıyla kullanılan BÇGÖ, Çalışkan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Çalışkan (2008), öğrencilerin bireysel çalgı eğitim-öğretim sürecine yönelik motivasyonları ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Tuzcu (2010), müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin mesleki motivasyonları ile akademik başarı algılarını incelediği çalışmasında; öğrencilerin, diğer çalışmalardan farklı olarak motivasyon düzeylerinin orta düzey ve orta düzeye yakın olmakla beraber altında olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun çalışma gruplarının büyüklüğü ve farklılığından meydana gelmiş olabileceği düşünülmektedir. Baydağ (2013), görme engelli bireylere sosyalleşme bağlamında verilen müzik eğitiminin, kişilerin motivasyon düzeylerine etkisini araştırmış, deney gurubunda yer alan bireylerin motivasyon düzeylerindeki artışa dikkat çekmiştir.

Araştırmanın BÇGÖ öntest-aratest puanlarına yönelik hipotezleri; “H₀: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.”, “H_{2b}: Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin öntest-aratest puanlarında

anlamli farklılık vardır.” biçiminde oluşturulmuştu. Bu hipotezleri sınamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin çalgı motivasyonlarına yönelik öntest-aratest puanları arasında anlamlı farklılık vardır. [$z=-3.30$, $p<.01$]. Etki büyüklüğü değerinin ise yüksek olduğu, öğrencilerin çalgı motivasyonlarının oldukça arttığı bulunmuştur [$r=.86>.50$]. Bu bulgudan hareketle; H_0 reddedilmiş, H_{2b} ise desteklenmiştir. Öğrencilerin müzik performans kaygılarına yönelik hipotez testi sonuçlarında olduğu gibi motivasyon düzeylerinde de daha işlemin beşinci haftasında böyle yüksek etki ile anlamlı düzeylerde yükselmelerin ortaya çıkması, birlikte çalma öğrenme biçiminin oldukça önemli ve etkili bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca daha etkinliklerin beşinci haftasında, mesleki beklenti ve hedefler hariç olmak üzere, öğrencilerin; çalgı bağlamında müzikal çevrelere katılım, flüte yönelik ilgi ve istek düzeylerinin yüksek etkililik ile anlamlı seviyelerde yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın BÇGÖ aratest-sontest puanlarına yönelik hipotezleri; “ H_0 : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık yoktur.”, “ H_{2c} : Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin aratest-sontest puanlarında anlamlı farklılık vardır.” biçiminde oluşturulmuştu. Bu hipotezleri test amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına göre, flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimi bağlamında yapılan etkinliklerin, öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyonlarını yüksek etki ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır [$z=-3.30$, $p<.01$, $r=.55>.50$]. H_{2c} desteklenmiş, H_0 ise reddedilmiştir. Aratest-sontest puanları bakımından eğitim ortamı dışındaki bütün faktörlerde; anlamlı düzeyde, olumlu yönde ve yüksek etki büyüklüklerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Flüt Öğretiminde BÇÖB'nin MPK Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretimin, çalışma grubu öğrencilerinin ($f=14$) bu süreçte düzenlenen konser veya dinleti etkinliklerinde yaşadıkları müzik performans kaygısı üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin; bu süreçte düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde MPK yaşama durumlarını nasıl etkilediği ve öğretim sürecinde yaşadıkları MPK etkilerinde ne gibi

değişiklikler olduğu sorulmuş, sorulan 2 açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Elde edilen nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre, çalışma grubu öğrencilerinin tamamının flüt öğretiminde BÇÖB'nin bu süreçte düzenlenen konser veya dinleti etkinliklerinde yaşadıkları müzik performans kaygısını azalttığı yönünde olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen bulgular, nicel aşamasında elde edilen bulguları destekler nitelikte paralellik göstermektedir.

Öğrenciler, öğretimin başlangıcında izleyiciler karşısında performanslarını sergilemeleri sırasında yaşadıkları MPK'yı yüksek düzeyde nitelendirerek deneysel işlem sürecinde MPK'nın fiziksel, davranışsal, bilişsel ve duygusal etkilerinin azaldığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretimin başlangıcında, öğrencilerin MPK'ya maruz kalmaları durumunda en çok vurgu yaptıkları fiziksel belirtiler sırasıyla; titreme, terleme, ağız kuruluğu, kalp atışında hızlanma, kasılma, sık idrara çıkma ihtiyacı daha az vurgu yaptıkları fiziksel etkiler ise karın ağrısı, sıcak basması, soğuk terleme, ayakta karıncalanma, baş ağrısı, gözlerde kararma, mide bulantısı ve uykusuzluk olmuştur.

Öğretimin başlangıcında MPK seviyelerini, yüksek düzeyde nitelendiren çalışma grubu öğrencileri tarafından en fazla vurgu yapılan bilişsel ve duygusal etkiler sırasıyla; konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı ile ilgili problemler, hata yapma korkusu, beğenilmeme korkusu, eleştirilme korkusu, sinirli ve gergin hissetme daha az vurgu yapılan etkiler; olumsuz değerlendirilme korkusu, performansa ilişkin olumsuz beklentiler, panik hissi, tedirginlik, huzursuzluk ve şaşkınlık hissi olmuştur. Bu sonuçları destekler nitelikte, Maroon'un (2002) araştırmasında ise birlikte çalma ve söyleme performanslarının her ikisinde de müzik performans kaygısının temel yordayıcısının izleyici veyahut dinleyicilerin yargıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuan (2012:62) performans esnasında algılanan tehditin (seyirci, değerlendirilme vb.), müzikal olguyu koşulsuz olarak negatif yönlü etkileyeceğini ve uzun vadede özgüven yitimine sebep olacağını savunmuştur.

Öğretim başlangıcında, İzleyici karşısında performansın sergilenmesi durumunda öğrenciler tarafından en çok vurgu yapılan davranışsal etkiler sırasıyla; teknik ve müzikal gereklilikleri yerine getirmede güçlük, performans hataları daha az

vurgu yapılan davranışsal etkiler ise hava akımının devamlılığını sürdürmede güçlük, gerginliğin yüz ifadesine yansması olmuştur. MPK'ya bağlı yaşanan tüm bu belirtilere ve etkilere bakıldığında, öğrencilerin de ifade ettiği gibi yüksek düzeyde MPK yaşadıkları düşünülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın nicel aşamasında öntest ölçümünden elde edilen çalışma grubu öğrencilerin müzik performans kaygılarının yüksek düzeye yakın olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

İlgili literatürde MPK'nın bu tür fiziksel, davranışsal, duygusal ve bilişsel etkileri sıralanmaktadır (Barbeau, 2011; Kenny, 2006, Kenny, 2009; Kuan, 2012; Lehmann, Sloboda ve Woody, 2007:148; Lehrer, 1987; McKenzie, 2013; Osborne & Kenny, 2005; Şahin ve Sağlam, 2007; Yöndem, 2012).

Yöndem'in (2012), müzik öğretmeni adaylarında algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerini tespit etmek amacıyla müzik bölümü öğrencileriyle (n=17) görüşme yaptığı araştırmasında, MPK'nın fiziksel belirtileri ve davranışsal etkilerine bakıldığında kaygısını düşük olarak ifade eden öğrencilerin; sadece kalp atış hızında artma, ellerde terleme, titreme gibi belirtiler sıraladıkları görülürken; yüksek olarak ifade eden öğrenciler; bunlarla birlikte, mide bulantısı, ateş basması, baygınlık hissi gibi belirtiler de yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, yüksek düzeyde MPK yaşadıklarını belirten çalışma grubu öğrencilerinin sıraladıkları bulgularla örtüşmektedir.

Öğrenciler, BÇÖB'ye dayalı öğretim sürecinde yaşadıkları MPK'nın deneysel işlem sürecinde azalmasına bağlı olarak öğretim süreci başlangıcında maruz kaldıkları MPK'nın olumsuz etkilerinin; öğretim süreci içerisinde azaldığını, süreç sonunda ise bu etkilerin çoğunu yaşamadıklarını, buna bağlı olarak performans hatalarının da önemli ölçüde azaldığını, dikkat ve konsantrasyonlarının artmasından dolayı bu durumdan kaynaklanan; notaları takip edememe, ritmi ve giriş komutunu kaçırma, nüans ve ifade terimlerini net bir şekilde uygulayamama, duruş ve tutuş pozisyonu ile ilgili postür bozukluklarını yaşamadıklarını, eserlere ilişkin teknik ve müzikal gereklilikleri yerine getirmede zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretim sürecinde MPK etkilerinin azalma nedenlerini ise sırasıyla; birlikte çalmanın dayanışma sağlamasının verdiği güç ile kendilerine güven duyarak çalmalarına, süreç içerisinde birlikte çalma becerilerinin gelişmesine, bu süreçte her hafta izleyiciler karşısında performanslarını sergileyerek sahne deneyimi kazanmalarına ve yeterli hazırlık yapmış olmalarına

bağlamışlardır. Bu bulgular, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminin; öğrencilerin bu süreçte gerçekleştirilen dinleti ve konser etkinliklerinde MPK ile başa çıkabilmelerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular araştırmanın nicel aşamasında sontest ölçümünden elde edilen çalışma grubu öğrencilerinin müzik performans kaygılarının büyük ölçüde azaldığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Lehrer (1987) sahne korkusunun aşılmasında sürekli performans sergilemenin de olumlu yönde etkisinin olacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin tamamı, birlikte çalmanın dayanışma sağlamasından dolayı sahnede diğer grup üyelerinin varlığının kendilerine güç ve destek verdiği, MPK uyarıcıların en başında gelen; izleyici bakışlarına maruz kalma algısını, solo performansa göre azalttığına dikkat çekerek, sahnede yaşanabilecek olası hatalara karşı kendilerini güvende hissetmeleri açısından birlikte çalmanın MPK ile başa çıkabilmelerinde etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu sonuçları destekler nitelikte Alan yazında, solo performans sergileyenlerin, toplulukla performans sergileyenlere oranla kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Kenny, Fortune ve Ackermann, 2013; Kuan, 2012; McKenzie, 2013; Lorenz, 2002; Papageorgi, 2007a; Ryan ve Andrews, 2009; Teztel, 2007). Wilson ve Roland (2002) da solo performansın, birlikte çalma performansına göre daha çok kaygı uyarıcısı barındırdığına dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, birlikte çalma öğrenme biçimi ile gerçekleştirilen öğretim sürecinde, öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışlarının performans sırasında yaşadıkları MPK'nın azalmasında etkili olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin yarısından fazlası, konser öncesinde öğretmenlerinin; kendilerine güven duyduğunu hissettiren, göstermiş oldukları çabayı destekleyici, övgü ile motive edici konuşmalar yapmasının, kendilerine de güven duymalarında etkili olduğunu, performans öncesi motivasyonlarını arttırdığını ve kaygılarını azaltarak sahnede rahat bir şekilde çalmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı, öğretmenlerinin kendilerine samimi, sabırlı ve hoşgörülü davranmasından dolayı üzerlerinde öğretmen kaynaklı bir baskı hissetmedikleri için sahnede de rahat çaldıklarını; bir kısmı ise öğretmenlerinin, süreç boyunca sergilemiş oldukları performansları ve göstermiş oldukları çabayı en iyi bilen kişi olarak görmelerinden dolayı konser esnasında izleyiciler arasında bulunmasından güç ve destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı, birlikte çalma öğrenme biçiminin etkisiyle gerçekleştirilen öğretimin özgüvenlerini arttırdığı görüşündedirler. Özgüvenlerinin arttığına dikkat çeken öğrencilerin büyük kısmı, izleyenler karşısında performanslarını rahat bir şekilde sergileyebildiklerine; bir kısmı ise sosyal etkileşimde buldukları ortamlarda, insanların ve akranlarının yanında kendilerini daha rahat ifade ederek konuştuklarına vurgu yapmışlardır. Papageorgi ve diğerleri (2007b:88) başarıyla geçen sahne deneyimlerinin, icracının güvenini artırabilir iken; başarısız geçen sahne deneyimlerinin kötü performansın tekrarlanmasına ilişkin başarısızlık korkusu yaratabileceğine dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin tamamı BÇÖB'nin özyeterlik inançlarını arttırdığına vurgu yapmıştır. Öğrenciler, gerçekleştirilen öğretim sayesinde birlikte çalma becerileri ve sahne deneyimi kazanmış olmalarından dolayı kendilerini ve grup arkadaşlarını sahne ve performans becerileri yönünden daha yeterli algıladıkları için duymuş oldukları heyecanın azaldığını ve sahnede daha rahat çaldıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca bazı öğrenciler, deneysel işlem sürecinde icra ettikleri eserlerin partitur dağılımlarının seviyelerine uygun olduğunu düşündüklerinden, performanslarını sergilemeleri sırasında icra ettikleri eserlerden kaynaklı zorluk yaşamadıkları için bu durumu kaygıyı azaltıcı olumlu bir etken olarak görmüşlerdir. Bu sonuç ile paralel bir şekilde, Şahin ve Sağlam (2007) şan öğrencilerinin konser kaygılarının değerlendirilmesine yönelik durum tespiti yaptıkları çalışmalarında, şan öğrencilerinin %90,9'unun; konserde seslendirecekleri esere tam olarak hâkim olmadıklarında, çeşitli biçimlerde fiziksel ve ruhsal yönden olumsuz etkilendikleri ve kaygı belirtileri yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu etkinin ortaya çıkması, öğrencilerin icra ettikleri eserlerin zorluk derecelerinin teknik ve müzikal açıdan seviyelerine uygun olmadığını ve yeterli hazırlık yapmadıklarını düşündürmektedir.

5.5. Flüt Öğretiminde BÇÖB'nin Motivasyon Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretimin, çalışma grubu öğrencilerinin (f=14) çalgılarına ve derse yönelik motivasyonları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin ve bu süreçte icra edilen eserlerin; çalgılarına ve derse yönelik ilgilerini, çalışma isteklerini nasıl etkilediği,

öğretim sürecinde öğretmenlerinin hangi tutum ve davranışlarının; dersin işlenişinde kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden hangilerinin motivasyonları üzerinde etkili olduğu sorulmuş, sorulan 4 açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Elde edilen nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre, çalışma grubu öğrencilerinin tamamının flüt öğretiminde BÇÖB'nin çalgılarına ve derse yönelik motivasyonlarını arttırdığı yönünde olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, araştırmanın nicel aşamasında elde edilen bulguları destekler nitelikte paralellik göstermektedir.

Çalışma grubu öğrencilerinin tamamı, BÇÖB'ye dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde; kendi performans başarılarının, grubun başarısından geçtiği bilinci ile birlikte uyum içinde çalışarak birbirleriyle ve öğretmenleriyle yoğun akademik ve sosyal etkileşim içerisinde bulunmalarından dolayı sorumluluk alma, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma, iletişim becerilerinin gelişmesinin yanında, birbirlerinin başarısı için gösterdikleri çaba ile paylaşımlarının artmasından dolayı birbirlerini daha yakından tanıma imkânı bulduklarını, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinin daha çok geliştiğini belirtmişlerdir. Bu sonucu destekler nitelikte, Grant (2003:39), öğrencilerin oda müziği, orkestra veya band gibi birlikte çalma etkinliklerini içeren programlara katılmalarının; yaratıcı ve işbirliğine dayalı becerilerini, akranları ile uzlaşma ve yardımlaşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra motivasyonlarını arttırarak müzisyenliklerini de geliştirdiğini savunmuştur. (akt. Larson, 2010:123). Larson (2010) ise, birlikte çalma etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk alma beresini geliştirdiğine katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Mosello (1988: 33-39) da flüt topluluğu ile çalmanın sosyal becerileri geliştirdiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin tamamı; flüt öğretiminde BÇÖB'ye göre gerçekleştirilen flüt öğretimi ile birlikte çalma becerileri kazanmaları ile duruş, tutuş, dil, parmak ve nefes tekniklerinin geliştiğine, eserin gerektirdiği hız, ritmik yapı, nüanslara uygun çalma konusunda birliktelik ve uyum sağladıklarına, deşifre becerilerinin geliştiğine, ton birliği içinde entonasyona, kaliteli ses üretmeye dikkat ederek müziksel birlikteliği ve bütünlüğü sağladıklarına vurgu yaparak teknik ve müzikal pek çok açıdan gelişmiş olmaları sebebiyle birlikte çalarken zevk aldıklarını ve çalgılarına daha çok çalışma

isteği duyduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, gerçekleştirilen öğretiminin, teknik ve müzikal becerileri kazandırmada etkili bir öğrenme biçimi olduğunu göstermektedir. Teknik ve müzikal gelişime ilişkin bu sonuçları destekler nitelikte Larson (2010:103), birlikte çalma deneyimleri ile icracıların kendi partilerini çalarken topluluğa uyum sağlayarak entonasyon ve müzikal bütünlük içinde çalmayı ve yorumlamayı öğrendiğine vurgu yapmıştır. Bosarge (2010:98) ise birlikte çalma etkinliklerinin özellikle dinleme yetisine ve müziksel becerilerin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Labuta (1972:33) ise birlikte çalmanın, müzisyenliğe giden en kestirme yol olduğunu savunmuş, müzikalitenin yanı sıra dinleme becerisini, deşifre becerisini ve performans bileşenleri (entonasyon,denge vb.) açısından doğal refleksleri geliştirdiğine dikkat çekmiştir (akt. Olson, 1975:16).

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu; solo eserler icra etmeye göre flüt topluluğu olarak çoksesli eserler icra etmekten daha zevk aldıklarına, flüt topluluğu olarak çoksesli eserler icra etmelerinin motivasyonlarını arttırdığına vurgu yapmışlardır. Mosello (1988:33-39) flüt topluluğunda çalmanın, icracının çoksesli duyumunun gelişmesine katkı sağlayacağını ileri sürmüştür.

Öğrencilerin tamamı, BÇÖB sayesinde; çalgı becerilerinin gelişmesine bağlı olarak çalgı topluluğu oluşturup yönetebilme, çalgı topluluğu ile çalabilme, çalgısını; eşlik çalgısı olarak kullanabilme, zor eserler icra edebilme gibi pek çok beceri yönünden yapabileceklerine, başarabileceklerine ilişkin yeterliklerine duydukları inançları olan özyeterlik inançlarının arttığı görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler, mesleki yaşantılarında bu becerileri gerçekleştirmeye güdülendiklerine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, BÇÖB'ye dayalı öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırarak ileriye dönük hedefler belirlemelerinde oldukça etkili bir öğrenme biçimi olduğunu göstermektedir. Özder (2009), AGSL öğrencilerinin, viyolonsel çalgılarına güdülenme düzeylerine ilişkin araştırma soruları geliştirmiş ve bu sorulara verilen cevaplar sonucunda; öğrencilerin çalgılarına ilişkin motivasyon algılarına verdikleri yüksek düzeydeki önemi vurgulamıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu; çalışmalar, provalar, dinleti ve konser etkinlikleri sırasında çalgısını iyi çalan, performans becerisi yüksek olan öğrencileri model alarak kendilerini daha çok geliştirme gayreti içerisine girdiklerini, çalgı becerilerini geliştirmek adına kendilerine model aldıkları öğrencilerle daha çok

akademik etkileşimde bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler de performans becerisi kendilerinden düşük olan öğrencileri görmelerinin; kapasitelerinin farkına varmalarını sağlayarak, daha çok gelişebilecekleri algısı yarattığını düşünmektedirler.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, izleyicilerin takdir ve beğenisini kazanma güdüsüyle performanslarını en iyi şekilde gösterebilme adına daha çok güdülendikleri görüşündedirler.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, deneysel işlem boyunca gerçekleştirdikleri dinleti ve konser etkinliklerinde, izleyicilerden gelen geribildirimlerin olumlu yönde olmasının; motive edici bir etki yarattığı, kendilerine güvenlerini arttırdığı, severek ve isteyerek çalmalarını sağladığı görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler, performanslarını başarıyla sergilemeleri sonucu başarı duygusunu tatmış olmalarından dolayı daha fazla dinleti ve konser etkinliklerinde yer almak istediklerini savunmuşlardır. Bu sonucu destekler nitelikte Sungurtekin (2010) de öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasının, başarı algılarını da olumlu yönden etkilemesi açısından hayati bir değere sahip olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin tamamı, deneysel işlem sürecinde icra ettikleri eserlerin; kendilerinde ilgi ve çalışma isteği uyandırdığı, partitur dağılımlarının seviyelerine uygun olmasının çalışma motivasyonlarını arttırdığı, teknik ve müzikal içerik bakımından zengin olmasının çalgı becerilerini geliştirerek daha çok çalışmaya güdülediği görüşündedirler. Bu sonucu destekler nitelikte; Kuhn (1966:71) birlikte çalmanı; öğrencilerin, zengin bir repertuar tanımalarını ve hızla gelişen müzikal gelişimleri sayesinde müzik yapmaktan daha çok zevk almalarını sağladığını savunmuştur (Kuhn, 1962:71; akt. Meyers, 2011:5). Mosello (1988:33-39) ise, müzikte çeşitli dönemlere ait geniş bir yelpazede çalışılacak seçkili repertuarın, öğrencinin hem dönem özelliklerini hem de repertuar tanımalarına yardımcı olmasının yanı sıra müzik tarihi ve armoni gibi diğer müzik alan derslerine akademik başarı yönünden katkı sağlayacağına dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin tamamı; birlikte çalma öğrenme biçimi ile gerçekleştirilen öğretim sürecinde, öğretmenlerinin kendilerine samimi ve sıcak davranmasının, çalmakta zorlandıkları yerleri sabırla çalıştırmasının, performansa yönelik kendilerinden beklenen doğru davranışları göstermeleri durumunda övgü ile eksik ve hatalı davranışlar sergilemeleri durumunda ise kırıncı ve yargılayıcı olmadan hoşgörü ile yaklaşmasının

derse karşı ilgilerini çalışma isteklerini arttırdığı görüşündedirler. Bu görüşü destekler nitelikte Lehmann vd., (2007:54), genç müzisyenlerin müzikal inançlarını başkalarının görüşleri üzerine inşa ettiğini savunmuştur.

Öğrencilerin tamamı, öğretmenlerinin öğretim sürecinde yapılacak öğrenme-öğretme etkinliklerini planlı ve programlı yürütülmesinde kendilerine rehberlik etmesinin; iletişim ve etkileşimi düzenli ve sistematik hale getirdiği, disiplinli ve verimli çalışmaya güdülediği görüşündedirler.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, öğretmenlerinin kendileriyle ilgili konularda fikirlerini alarak kendilerine değer verdiğini, düşüncelerini önemseydiğini hissettirmesinin; yaptıkları çalışmalara da değer vererek, özveriyle ve azimle çalışmalarını sağladığı görüşündedirler. Öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerinin, kendilerine güven duyduğunu hissettirmesinin performansın üstesinden gelebilmelerinde yapabileceklerine ve başarabileceklerine olan inançlarını arttırarak motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görüşündedirler.

Öğrencilerden bazıları ise grup çalışmaları sırasında yaşanan sorunlara karşı öğretmenlerinin gerekli müdahaleyi zamanında yaparak çözüm önerileri getirmiş olmasının; motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumları ortadan kaldırdığını ve ileride yaşanabilecek olası sorunların da önüne geçtiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı, BÇÖB ile yapılan flüt öğretiminin etkililiğini arttırmak amacıyla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden; araştırma-inceleme yöntemi ile hazırladıkları ödevler sayesinde eserlere ilişkin bilgileri, bilmedikleri teknik ve müzikal terimleri araştırma-inceleme yöntemi ile daha kalıcı öğrendiklerini, öğrendikleri bu bilgileri, eserlerin icrasında etkili bir şekilde uygulayabildiklerini belirterek, bu yöntemin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, BÇÖB ile yapılan flüt öğretimini desteklemek amacıyla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden; gösteri/demonstrasyon tekniği ile eserlerin farklı flüt toplulukları tarafından seslendirilmiş olan video ve mp3 kayıtlarını izlemeleri ve dinlemeleri sayesinde eserlerin gerektirdiği hız, gürlük, ifade, artikülasyon vb. terim ve işaretlerini daha iyi kavrayarak çaldıklarını, kayıtları dinleyip eserleri tanıdikça eserlere daha çok ilgi ve çalışma isteği duyduklarını, kendi çaldıkları bölümün

haricinde eseri oluşturan diğer bölümleri de dinleyerek eseri bir bütün olarak tanıyabildiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu; öğretmenlerinin, çalmakta zorlandıkları bölümleri gösterip-yaptırma yöntemini kullanarak öğrenme eksiklikleri ve hataları konusunda gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunmasının; grup çalışmaları sırasında bireysel hatalardan kaynaklanan vakit kaybını önlediği, grup çalışmalarının verimini arttırarak grup başarısına katkı sağladığı görüşündedirler.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu; video geri-bildirim yöntemini ile öğretim süreci boyunca gerçekleştirdikleri dinleti ve konserlerin video kayıtlarını izlemeleri sonucunda, çalarken fark edemedikleri hataları kendilerini değerlendirerek tespit edip, düzeltme imkânı bulduklarını, birlikte çalarken özellikle duruş, tutuş tekniklerine, entonasyona, nüans terimlerine ve ton kalitelerine dikkat ederek çalmaları açısından güdülendiklerini belirtmişlerdir. Mosello (1988:33-39) flüt topluluğunda çalan icracıların, birçok öğretme ve öğrenme tekniği ile karşılaşarak daha etkili öğrenme imkânı bulduğuna dikkat çekmiştir.

5.6. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında şu önerilerde bulunmaktadır.

Performans kaygısının bireysel ve durumsal çeşitli faktörlerden kaynaklanan, temelde psikolojik ve fizyolojik bileşenlerinin birbiriyle ilintili olduğu, oldukça karmaşık bir yapı sergilemesi nedeniyle, performansın sergilenmesi sırasında yaşanan bu kaygı durumunun bireysel farklılıklar açısından ele alınması, kaygı; düzeyinin, tetikleyici nedenlerinin, etkilerinin iyi belirlenerek hedef odaklı, etkili başa çıkma stratejileri uygulanmasına yönelik bu konuda alanında uzman psikologlardan yardım alınarak seminer ve bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumların lisans ve lisansüstü öğretim programlarına, müziksel performansın izleyici karşısında sergilenmesi durumunda maruz kalınan bu kaygı durumu ile başa çıkabilmeye yönelik teorik ve pratik dersler eklenmeli, kaygının; yıkıcı, kısıtlayıcı, zorlaştırıcı, demotive edici olumsuz etkileri yerine yapıcı, güdüleyici etkilerini ortaya çıkaracak yaklaşımlarla öğrenme yaşantıları planlanmalıdır.

Mesleki müzik eğitimi ve çalgı eğitimi alan öğrencilerin, performanslarını izleyiciler karşısında sergilemeleri sırasında olası başarısızlık deneyimi yaşamasından kaynaklı performanstan kaçınma davranışı geliştirmesine engel olabilmek amacıyla öğrencilerin; takdir ve beğeni kazanma, başarı ve saygınlık elde etme güdüsüyle göstermiş oldukları çabayı performans başarılarına yansıtabilecekleri, topluluk önünde çalma deneyimi yaşayarak performans becerilerini sergileyebilecekleri ve ileride katılmak isteyecekleri sahne deneyimlerinin de önünü açacak olan dinleti ve konser ortamları oluşturulmalıdır.

Mesleki yaşantılarında düzenleyecekleri dinleti ve konser faaliyetleriyle yaptığı çalışmaları sergilemesi beklenen mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin; çalgı becerilerini geliştirerek kendilerini daha yeterli algılamalarını sağlayacak; bir çalgı topluluğu oluşturup yönetebilme, oluşturacağı çalgı topluluğunu planlı ve programlı bir şekilde çalıştırabilme, çalgı topluluğu ile müziksel bütünlük ve birliktelik içinde çalabilme, çalgısını solo ve eşlik çalgısı olarak kullanabilme, dinleti ve konser etkinlikleri düzenleyebilme vb. becerileri gerçekleştirebilmelerinde yapabileceklerine ve başarabileceklerine ilişkin yeterliklerine duydukları inançları olan özyeterlik inançlarını, kendilerine duydukları güvenleri güçlendirecek, bu becerileri gerçekleştirmeye ilgi ve istek duymalarını sağlayacak ve MPK uyarıcısı olan topluluk önünde performans sergileme durumunda kaygı düzeylerini azaltarak bu durum ile başa çıkabilmelerini ve sahnede rahat çalabilmelerini sağlayacak birlikte çalmaya dayalı öğretim uygulamaları ve etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

Çalgı öğretiminde öğrencilerin birbirleriyle, çevresiyle ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimlerini arttırarak birlikte çalışma becerilerini kapsayan sorumluluk alma, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma ve iletişim becerilerinin yanında çalgı becerilerini, birlikte çalma becerilerini, teknik ve müzikal pek çok açıdan geliştirmeyi ve güçlendirmeyi hedefleyen, çalgılarına yönelik ilgilerini, başarı ve öğrenme isteklerini canlı tutacak birlikte çalmaya ve çalışmaya dayalı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmelidir.

Çalgı eğitiminde, öğrencilerin çalışmaya güdülenmeleri ve performanslarını sergilemeleri sırasında öğretmen kaynaklı bir baskı yaşamamaları için performanslarına ilişkin geri bildirimde bulunurken yargılayıcı ve yıkıcı olmayan fakat gerçeği de objektif bir biçimde yansıtan kişiliğe değil; davranışa dönük, yapıcı ve iyimser bir

şekilde yaklaşılması gereklidir. Ayrıca, öğrenciler; kendilerinden beklenen doğru davranışları göstermeleri durumunda övgü ile ödüllendirilerek; eksik ve hatalı davranışlar sergilemeleri durumunda ise düzeltme, iyileştirme ve geliştirme yoluna gidilerek cesaretlendirilmeli, öğrencilerin performans becerilerini sergilemeleri sırasında kaygı durumları göz önünde bulundurularak olası hatalara karşı anlayışla ve hoşgörü ile yaklaşılmalıdır.

Çalgı eğitiminde öğrencilerin, performanslarının üstesinden gelmede yapabileceklerine ve başarabileceklerine olan inançları olan özyeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlamak ve sahnede kendilerine güvenerek rahat bir şekilde performanslarını sergileyebilmeleri açısından çalgı eğitimcilerinin; öğrencilerinin göstermiş olduğu çabayı destekleyerek her koşulda kendilerine güven duyduğunu, yanlarında olduğunu hissettirecek motive edici konuşmalar yapması önerilmektedir.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öğrenme aktivitelerini sahiplenmeleri, sorumluluklarının bilinciyle hareket ederek çalışma disiplini kazanabilmeleri açısından birbirleriyle iletişimlerini, akademik ve sosyal etkileşimlerini sağlayacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin; eğitimci tarafından planlı ve programlı bir şekilde organize edilmesi, sistematik ve düzenli bir biçimde yürütülmesi önerilmektedir.

Genelde müzik eğitiminde, özelde çalgı eğitiminde öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin ve aktif olarak katılmaları, süreç boyunca yaptıkları çalışmalara değer vererek ve sahiplenerek özveriyle ve azimle çalışmaları açısından kendileriyle ilgili konularda fikirleri alınmalı, kendilerine ve düşüncelerine değer verildiği hissettirilmelidir.

Çalgı topluluklarında ve müzik alan derslerinde yapılacak grup çalışmalarında hizipleşme, çatışma gibi durumlara fırsat vermemek açısından, eğitimciler tarafından; öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıkları, birlikte çalışma becerileri, grup içi ve gruplar arası iletişimleri ve etkileşimleri düzenli ve dikkatli bir biçimde gözlemlenerek tespit edilmeli, grup içinde yaşanan ve sonrasında büyüyebilecek sorunlara zamanında müdahale edilerek gerekli önlemler alınmalı, öğrencilerin grup sorunlarına nasıl çözüm önerileri getirebileceklerine dair yol gösterilerek üstesinden gelemedikleri güçlükleri kendilerinin yenebilmeleri noktasında ihtiyaç duydukları yardım sağlanmalıdır.

Çalgı öğretiminde öğrencilerin; akranlarından daha üstün bir başarı elde etme ihtiyacı içerisinde kendilerini geliştirmek adına daha çok çaba sarf etmelerine ve müzikal anlamda da birbirlerini tanıyarak model almalarına teşvik edici, performanslarını sergileyebilecekleri dinleti ve konser etkinlikleri sık ve düzenli aralıklarla organize edilmelidir. Buna ek olarak, performans gerektiren sınavlar da öğrencilerin birbirlerini izleyerek model almalarına ve sahne deneyimi yaşamalarına olanak tanıyacak şekilde konser salonlarında yapılmalıdır.

Çalgı öğretiminde öğrenme stilleri, ilgi, istek, yetenek ve beceri düzeyleri birbirinden farklı olan öğrencilerin; temel alınarak uygulanan öğretim ile kazandırılmak istenen becerilere en üst düzeyde erişebilmeleri amacıyla öğrenme yaşantılarında aktif olmalarını, etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlayacak uygun yöntem ve teknikler ile öğretim desteklenerek zenginleştirilmelidir.

Çalgı eğitiminde, öğrencilere hazır- bulunuşluk seviyelerinin çok üzerinde eserler verilmesi, öğrencilerin icra etmekte zorlandıkları pasajlarda kaygı seviyelerini yükselterek motivasyonlarını düşürebilmekte; hazır-bulunuşluk seviyelerinin çok altında eserler verilmesi ise kendilerini yetersiz algılayabilmelerine sebep olarak çalışırken harcadıkları çabanın miktarını, çalışma ve öğrenme isteklerini azaltabilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin; performanslarını sergilemeleri sırasında icra ettikleri eserlerden kaynaklı bir kaygıya maruz bırakılmaması için yetenek ve beceri düzeyleri iyi belirlenmeli, eseri oluşturan partiturlerin dağılımı; zorluk dereceleri dikkate alınarak öğrencilerin teknik ve müzikal açıdan çalgı becerisi düzeylerine uygun olarak yapılmalıdır.

Dinleti ve konser etkinliklerinde icra edilecek repertuar belirlenirken; hem izleyiciler açısından ilgi ve beğeni ile izlenecek hem de icracılar açısından zevkle ve istekle performe edilecek farklı stil ve dönemlere ait ünlü bestecilerin seçkin eserlerinden oluşan alışıl gelmiş, kolay ulaşılabilen solo ve piyano eşlikli eserlerden farklı olarak; düo, trio, kuartet, kentet vb. aynı veya farklı çalgı toplulukları için aranje edilmiş, teknik ve müzikal içerik bakımından zengin çoksesli eserler seçilmesine özen gösterilmelidir.

Bu araştırmada, birlikte çalma öğrenme biçimi; alan çalgısı flüt olan öğrenciler üzerinde müzik performans kaygısı ve motivasyon değişkenleri açısından irdelenmiştir. Birlikte çalma öğrenme biçimi ve farklı öğretim yöntemleriyle yapılacak deneysel

çalışmalar, alan çalgısı aynı ve farklı öğrenciler üzerinde, bilişsel ve duyuşsal pek çok değişken açısından ele alınarak Alan yazına katkı sağlanabilir. Ayrıca, birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen flüt öğretiminin, öğretim sonrasında belirli aralıklarla izleme ölçümleri yapılarak ele alınan değişkenler üzerindeki uzun vadeli etkisi ve kalıcılığı sınanabilir.

Ulusal veri tabanlarında, müzik ve çalgı eğitiminde müzik performans kaygısı konusunda çok az sayıda deneysel çalışmaya rastlanmış; motivasyon konusunda ise deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde bu değişkenler açısından nitel çalışmalarında yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Müzik araştırmacılarının bu alanlara yönelik çalışmalar yapmaları, Alan yazına katkı sağlamaları beklenmektedir.



KAYNAKÇA

- Abril, C. R. (2007). I have a voice but I just can't sing: A narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*, 9(1), 1-15.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. (5. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası. (Açıkgöz, 2004).
- Akcan Ünsal, A. S. (2011). *Piyano Eğitimindeki Motivasyon Durumunun Öğretim Elemanı ve Öğrenci Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 7-24.
- Anguiano, K. R. (2006). *Motivational predictors of continuing motivation and achievement for early adolescent instrumental music students*. Doctoral dissertation, The University of Iowa, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3229641.
- Appel, S. S. (1976). Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Journal of Music Therapy*, 13(1), 2-16.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4.Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Bailey, L. W. (2006). *A study of motivation and self-regulation among high school instrumental music students*. Doctoral dissertation, Capella University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3216029.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), s.1-21.
- Barbeau, A. (2011). *Performance anxiety inventory for musicians (PerfAIM): A new questionnaire to assess music performance anxiety in popular musicians*. Master Dissertation, McGill University (Canada), ProQuest, UMI Dissertations Publishing, MR83900.

- Baydağ, C. (2013). *Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecinde Verilen Müzik Eğitiminin, Müzikal Motivasyon, Müziksel İlgisi ve Müzik Yaşantılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması*. Pegem Akademi Yayınları. (1. Baskı). Ankara.
- Beck, R. C. (2003). *Motivation: Theories And Principles*. (Fifth Edition). N.J. : Pearson/Prentice Hall.
- Biber Öz, N. (2001). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orkestra-Oda Müziği Eğitiminde Yaylı Çalgıların Yeri ve Önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 93-99.
- Blum, D. (1987). *The art of quartet playing: The Guarneri quartet in conversation with David Blum*. New York: Cornell University Press.
- Boey, H. Y. (2004). *Teaching intermediate-level technical and musical skills through the study and performance of selected piano duets*. Doctoral Dissertation, West Virginia University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3152250.
- Bozkurt, M. A. (2015). *Solist Sanatçıların Sahne Performanslarına İlişkin Kaygı Durumlarının Müzikal Performansa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Breen, R. & Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43(6), 693-725.
- Brinner, B. (1995). *Knowing music, making music: Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbaz, S., Sünter, A.T., Aker, S., Peşken, Y. (2007). Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17(1), 15-19
- Cangro, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists*. Doctoral Dissertation, University of Hartford, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3139428.
- Carmody, W. J. (1988). *The effects of chamber music experience on intonation and attitudes among junior high school string players*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, DP29513.
- Clynes, M. (1987). What can a musician learn about music performance from newly discovered microstructure principles (PM and PAS). *Action and perception in rhythm and music*, (55), 201-233.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research Planning, Conducting And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. International Pearson Merrill PrenticeHall.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev Edt: Demir, SB). (4. Baskıdan Çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev Edt: Dede, Y. ve Demir, SB). (2. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersinde Güdülenme Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Başarı Durumları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çevik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eşlik Dersine Bakış Açıkları ile Derste Zorlandıkları Konulara İlişkin Çözüm Önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 345-360.
- Çıkaroğlu, O. C. (2013). Sahnedeki Düşman: Müzisyenlerde Performans Kaygısı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16 (32), 95-104.
- Çırakoğlu, O. C., & Şentürk, G. C. (2013). Development of a performance anxiety scale for music students. *Medical problems of performing artists*, 28(4), 199-206.
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 125-133.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141-160.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deniz, J. (1998). Mesleki Müzik Eğitimi Öğrencilerinin Konser Kaygılarının Cinsiyet, Kişilik ve Okul Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 75-82.
- Deniz, J. (2015). Altı El Bir Piyano Eserinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 89-117.
- Di Natale, J. J., & Russell, G. (1995). Cooperative Learning for Better Performance. *Music Educators Journal*, 82(2), 26-28.
- Djordjevic, S. A. (2007). *Student perceptions of cooperative learning in instrumental music*. Master Dissertation, University of Michigan, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1456226.
- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde Performans Kaygısını Yordayan Değişkenlerin Modellenmesi ve Buna Yönelik Psikoeğitim Programının İşlevselliği*,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in reading*, 17(2), 99-107.

Durmaz, G. (2009). *Eşlik Dersinin Öğrencilerin Piyano Eşlik Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğilmez, H. O. (2012). Music education students' views related to the piano examination anxieties and suggestions for coping with students' performance anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2088-2093.

Eğilmez, H. O., Aytekin, N. T., & Dirican, M. (2013). Coping with the performance anxiety among music education students: A method trial. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2, 165-173.

Ergen, D. (2010). *İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin Elkitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1).

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey. *Med Probl Perform Art*, 3(1), 1-8.

Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2.

- Gabrielsson, A. (1999). *Music performance*. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (2nd ed., pp. 501-602). New York: Academic Press.
- Goodman, E. C. (2000). *Analysing the ensemble in music rehearsal and performance: The nature and effects of interaction in cello-piano duos*. Doctoral Dissertation, University of London, ProQuest Dissertations Publishing, U136120.
- Gündoğdu, P. (2006). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Hamann, D. L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 77-90.
- Hoberg, A., (2008). *Reducing Anxiety in Woodwind Playing Through the Application of the Alexander Technique Principles*. Unpublished Master Thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Jarrell, J. A. (1971). *An Analysis Of Achievement, Procedures, And Activities Of Selected High School Band Programs In Oklahoma*. Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma, ProQuest Dissertations Publishing, 7203400.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed Approaches (2nd edition.)*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kafadar, A. (2009). *Piyanişter örneğinde müzisyenlere özgü performans kaygısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Kalyoncu, N., & Özata, C. (2009). Sözlü Aktarım Geleneği Bağlamında Çalgı Öğretimi: Bolu İli Örneği. *International Congress of Asian and North African Studies*, 38, 415-436.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of Music Research*, 31, 51.
- Kenny, D. T. (2009). Negative emotions in music making: Performance anxiety. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 425–451). Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Fortune, J. M., & Ackermann, B. (2013). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music*, 41(3), 306-328.
- Kesici, Şahin (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-383.
- Kıvrak, Y. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarımızda Toplu Çalma/Söyleme Derslerindeki Repertuar Sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, s. 59- 61, Malatya.
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. Oxford University Press, USA.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaşoğlu, N. (2008). Anksiyete Bozukluklarına Genel Bir Bakış. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*. 62. 175-184.
- Kuan, P. S. F. (2012). *Performance anxiety and the college musician: A survey study of situational triggers, symptoms, and ways of coping*. Doctoral Dissertation, New York University, UMI Dissertations Publishing, 3544001.

- Kurtuldu, M. K. (2009). Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 107-126).
- Kurtuldu, M. K. (2009, 23-25 Eylül). Piyano Eğitiminde Sınav Kaygısı ve Sınav Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu*, Samsun.
- Kuş, E. (2012). *Nitel ve nitel araştırma teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Küçük Piji, D. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Larson, D. D. (2010). *The effects of chamber music experience on music performance achievement, motivation, and attitudes among high school band students*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, ProQuest Dissertations Publishing, 3410633.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Quality&Quantity*, 43, s. 265–275.
- Legette, R. M. (1998). Causal beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 102-111.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Lehrer, P. M. (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. *Journal of Research in music Education*, 35(3), 143-153.
- Lorenz, S. R. (2002). *Performance anxiety within the secondary choral classroom: Effects of the alexander technique on tension in performance*. Doctoral Dissertation, Michigan State University, UMI Dissertations Publishing, 1410701.

- Maroon, M. T. (2002). *Potential contributors to performance anxiety among middle school students performing at solo and ensemble contest*. Doctoral dissertation, Kent State University, UMI Dissertations Publishing, 3081323.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music, 31*(1), 37-51.
- McKenzie, M. L. (2013). *Music performance anxiety and performance degradation in students who study or have studied music at a collegiate level: A case study*. Master Dissertation, Tennessee State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1553090.
- MEB. (2008). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgı Toplulukları Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2008). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Flüt) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009). *Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Batı Müziği Koro Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meharg, S. S. (1988). Help for the anxious performer. *Music educators journal, 75*(2), 34-37.
- Meyers, B. D. (2011). *Attitudes of High School Band Directors in the United States Toward Solo and Ensemble Activities*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3453504.
- Meyers, B. D. (2012). Attitudes of Arizona high school band students towards solo and ensemble activities. *Journal of Band Research, 48*(1), 30.
- Miksza, P. (2007). *Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, practice behavior, and the performance achievement of high school wind players*. Doctoral dissertation, Indiana University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3274248.

- Modiri, I. Ş. (2012). Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 74-98.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., & Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of sports science & medicine*, 9(1), 79.
- Mosello, A. T. (1989). *The university flute choir: A study of its viability as a performing ensemble and instructional medium with a compendium of recommendations and warm-up exercises*. Doctoral Dissertation, The Ball State University Muncie, Indiana, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 9018464.
- Nacakçı, Z. ve Dalkıran E. (2011). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56.
- Olson, E. E. (1975). *A comparison of the effectiveness of wind chamber music ensemble experience with large wind ensemble experience*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, ProQuest Dissertations Publishing, 7515560.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2005). On Becoming a Pragmatist Rresearcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology: Theory&Practice*, 8(5), 375-387.
- Ormroad, J. E. (2014). *Öğrenme Psikolojisi (Human Learning)*. (Çev Edt: Baloğlu, M.). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86-93.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 19(7), 725-751.

- Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özevin Tokinan, B. (2013). Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterini Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 53-65.
- Özevin Tokinan, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi. *NWSA-Fine Arts*, 9(2), 84-100.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Öztürk, G. (2012), *Müziksel işitme eğitiminde kullanılan "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi"nin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi*", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Palancı, M., Dinç, Z. A., ve Doğan (2015). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 155-166.
- Papageorgi, I. (2007a). *Understanding performance anxiety in the adolescent musician*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of London, Institute of Education, ProQuest Dissertations Publishing, U221806.
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007b). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107.
- Ryan, C., & Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of research in music education*, 57(2), 108-126.
- Sandene, B. A. (1997). *An investigation of variables related to student motivation in instrumental music*. Doctoral dissertation, University of Michigan, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 9811178.

- Sarıcan Gündüz, S. (2013). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri Bildirim Yönteminin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçiftçi, A. Ö (2014). *Koro Dersi Motivasyon Ölçeği Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147.
- Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., & Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 138-153.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri (Learning Theories)*. (Çev Edt: Şahin, M.).(3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (Third Edition). N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Shove, P., & Repp, B. (1995). Musical motion and performance: theoretical and empirical perspectives. *The practice of performance: Studies in musical interpretation*, 55-83.
- Sinico, A., Gualda, F., Winter, L. (2012). *Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a study on flute players*. In: Cambouropoulos, E., Tsougras, C., Pasiadis, K. (Ed). Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Science of Music. Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Thessaloniki, 939-942.

- Slocumb, B. S. (2009). *Causes, effects, and solutions to performance-related anxiety: Suggestions for the teaching of brass players*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, UMI Dissertations Publishing, 3355980.
- Sorensen, J. M. (1971). *The Effects Of Small Ensemble Experience On Achievement And Attitude Of Selected Junior High School Instrumental Music Students*. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, ProQuest Dissertations Publishing, 7212393.
- Sönmezöz, F. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetistiren Kurumlardaki Eşlik Öğretiminin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözen, İ. (2012). *İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutuma Etkisi*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Stabley, N. C. (2000). *The effects of involvement in chamber music on the intonation and attitude of 6th and 7th grade string orchestra players*. Doctoral Dissertation, Michigan State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3000625.
- Steptoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78(2), 241-249.
- Studer, R., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., & Gomez, P. (2011). Stage fright: its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761-771.
- Sundberg, J., Friberg, A., & Frydén, L. (1989). Rules for automated performance of ensemble music. *Contemporary Music Review*, 3(1), 89-109.
- Şahin, E. ve Sağlam, A. (2007). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Görmekte Olan Şan Öğrencilerinin Konser Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 155-177.

- Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlilik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tarrant, R. A., & Leathem, J. M. (2007). A CBT-based therapy for music performance anxiety. In D. Einstein (Ed.), *Innovations and advances in cognitive behaviour therapy* (pp. 3-17). Sydney, AU: Australian Academic Press.
- Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2, 1-44.
- Teznel, H. G. (2007). *The Prevalence of Musical Performance Anxiety and Effective Coping Methods: A Study of Turkish Musicians*. Doctoral Dissertation, İstanbul Technical University, Social Sciences Institute, İstanbul.
- Topoğlu, O. (2006). *Yaylı Çalgı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topoğlu, O. (2010). *Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topoğlu, O. (2013). Müzisyenlerde Sahne Korkusu, Sahne Korkusunun Nedenleri ve Sahne Korkusuyla Baş Etmede Kullanılabilecek Stratejiler. *NWSA-Fine Arts*, 8(1), 43-55.
- Tsai, Y. (2001). *Effective high school chamber music*. Master dissertation, University of Southern California, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1406469.
- Turan Engin, D. (2012). *Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları Ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A. (1987). Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri Önemi ve Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 287- 307.

- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde Ekili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: İlköğretimde Müzik Öğretimi*. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Umuzdaş, M. S. (2007). *Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Piyano Öğrencilerinin Vize ile Final Süreci Arasındaki Kaygı Düzeylerinin Başarı Düzeylerine Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Umuzdaş, S. (2012). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Viyolonsel Dersine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-8.
- Van Kemenade, J. F., Son, M. J. ve Van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras-a self-report study. *Psychological Reports*, 77, 555-562.
- Varış, Y. A. (2007). *Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Orkestra ve Yönetimi Dersi Öğretim Sürecinin Betimlenmesi ve Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wheeler, G. J. (1997). *Cooperative, competitive, and individualistic goal structures' effect on achievement in middle school and junior high band programs*. Doctoral Dissertation, The University of Utah, ProQuest Dissertations Publishing, 9726217.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance Anxiety. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science And Psychology Of Music Performance: Creative Strategies For Teaching And Learning* (pp. 47-61). New York: Oxford University Press.
- Wye, T. (1988). *Proper Flute Playing*. Britain: Novello Company Limited.
- Yazıcı, H. (2011). Motivasyon., Özbay, Y., Erkan S. (Editörler). *Eğitim Psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 379-405.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, V. M., & Colman, A. M. (1979). Some psychological processes in string quartets. *Psychology of Music*, 7(1), 12-18.
- YÖK. (2007). *2006-2007 Akademik Yılında Uygulamaya Konulan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. YÖK, Ankara, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/muzik_ogretmenligi.doc. web adresinden 15.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Yöndem, Z. D. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1415-1426.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 181-194.
- Zahal, O. (2016). Musical performance anxiety and the relationship between learning styles and the instrument and singing fields. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 791-803.
- Zorn, J. D. (1969). *The Effectiveness Of Chamber Music Ensemble Experience For Members Of A Ninth Grade Band In Learning Certain Aspects Of Music And Musical Performance*. Doctoral Dissertation, Indiana University, ProQuest Dissertations Publishing, 7011945.

EKLER

Ek-1: Müzik Performans Kaygısı Envanteri

Ek-2: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme leği

Ek-3: Öğrenci GrŒme Soruları

Ek-4: Birlikte alma Uygulamalarına Dayalı Bireysel algı (Flüt) Dersi ğretim Programı

Ek-5: Deneysel İŒlem Sürecinde İcra Edilen Eserler

Ek-6: Flüt Topluluğu Konser Programı

Ek-7: Öğrenci AraŒtırma devleri

Ek-8: Flüt Topluluğunun alıŒmalarına Ait Fotoğraflar

EK-1 MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ

MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda genel olarak; bir performans öncesinde veya performans sırasında kendinizi nasıl hissettiğinizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeye ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı belirten sayıyı yuvarlak içine alınız. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim.

K. Dilek TANKIZ

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum		
		1	2	3	4	5	6
1	Sık sık bir şeyler yapacak gücü bulmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6
2	Sıkça, hayatın bana verebileceği fazla bir şey olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
3	Bir performans hazırlanırken çok çalışsam bile hata yapmam olasıdır.	1	2	3	4	5	6
4	Performans öncesinde veya performans sırasında panik sayılabilecek duygular yaşarım.	1	2	3	4	5	6
5	Bir konser öncesinde performansımın iyi olup olmayacağını asla bilemem	1	2	3	4	5	6
6	Performans öncesinde ya da performans sırasında ağzım kurur.	1	2	3	4	5	6
7	Sık sık değerli bir insan olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
8	Performans sırasında kendimi performansı tamamlayıp tamamlayamayacağımdan emin olmayan bir halde bulurum.	1	2	3	4	5	6
9	Alacağım değerlendirme sonuçlarını düşünmek performansımı etkiler.	1	2	3	4	5	6
10	Performans öncesinde ya da performans sırasında midem bulanır ya da başım döner.	1	2	3	4	5	6
11	Sık sık dinleyicilerden olumsuz bir tepki görme endişesi duyarım.	1	2	3	4	5	6
12	Bazen belli bir sebebi olmaksızın kendimi endişeli hissederim.	1	2	3	4	5	6
13	Müzik eğitimine ilk başladığım zamanlardan beri sahneye çıkma konusunda endişe duyduğumu hatırlıyorum.	1	2	3	4	5	6
14	Tek bir kötü performansın kariyerimi mahvedebileceğini düşünerek endişelenirim.	1	2	3	4	5	6
15	Performans öncesinde ya da performans sırasında kalp atışlarım hızlanır ve kalbim göğsümde gümbür gümbür çarpar.	1	2	3	4	5	6
16	Endişe nedeniyle yapılmaya değer performans fırsatlarından vazgeçerim.	1	2	3	4	5	6
17	Performans sonrasında yeterince iyi çalabildim mi diye endişelenirim.	1	2	3	4	5	6

18	Performansım hakkındaki endişem ve gerginliğim, odaklanmamı ve konsantrasyonumu etkiler.	1	2	3	4	5	6
19	Sıklıkla, bir konsere hazırlanırken bir felaket beklentisi ve dehşet içinde olurum.	1	2	3	4	5	6
20	Performans öncesinde ya da performans sırasında kaslarımdaki gerginlik artar.	1	2	3	4	5	6
21	Sıklıkla hayattan bekleyebileceğim hiçbir şey olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
22	Performans öncesi o kadar endişelenirim ki uykum kaçar.	1	2	3	4	5	6
23	Performans öncesinde veya performans sırasında sarsılma, titreme ya da ürperme yaşarım.	1	2	3	4	5	6
24	Başkaları tarafından incelenmek beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6
25	Performansımın nasıl olacağına dair kendi yargım konusunda endişe duyarım.	1	2	3	4	5	6

7'li Likert.

Puanlar 0 ile 150 arasında değişiyor.

105 puan ve üstü yüksek müzikal performans kaygısı

45 puan ve altı düşük müzikal performans kaygısını gösteriyor.



EK-2 BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

Bu ölçek sizin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik güdülenme (motivasyon) düzeyinizi belirleme amacı taşımaktadır. Bütün ifadeleri anlamamız ve dürüstçe cevaplandırmanız önemlidir. Olması gerekeni değil, şu anda nasıl hissettiğinizi ifade eden seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağı için, tüm ifadeleri değerlendirerek yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

K. Dilek TANKIZ

	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bireysel çalgıyla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
2	Bireysel çalgıyla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.					
3	Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
4	Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.					
5	Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.					
6	Her zaman, bireysel çalgıyla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.					
7	Bireysel çalgıyla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8	Bireysel çalgıyla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
9	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımıdır.					
10	Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuvarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.					
11	Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
12	Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
13	Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.					
14	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma					

	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
15	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.					
16	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
17	Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.					
18	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav. gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.					
19	Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.					
20	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.					
21	Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23	Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					
24	Gelecekte solo, düo, trio, orkestra... Vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.					
25	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.					



EK-3 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretim; bu süreçte düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde kaygı (endişe, heyecan) yaşama durumunuzu nasıl etkiledi? Bu durumla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 2) Birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde düzenlenen dinleti ve konser etkinliklerinde kaygı (endişe, heyecan) yaşamanız durumunda; hissettiklerinizde, davranışlarınızda ve düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu? Açıklar mısınız?
- 3) Birlikte çalma öğrenme biçimine göre gerçekleştirilen öğretim; çalgınıza yönelik ilginizi, çalışma isteğinizi nasıl etkiledi? Bu durumla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 4) Birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde icra ettiğiniz eserler, çalışma isteğinizi, motivasyonunuzu nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
- 5) Birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde, çalgınıza ve derse yönelik ilginizi, çalışma isteğinizi etkileyen faktörler açısından öğretmeninizin hangi tutum ve davranışlarının etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 6) Çalgınıza yönelik olarak; ilginizi, çalışma isteğinizi etkileyen faktörler açısından birlikte çalma öğrenme biçimine dayalı gerçekleştirilen öğretimde, dersin işlenişinde kullanılan diğer yöntem ve tekniklerden hangilerinin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

**EK-4 BİRLİKTE ÇALMA ÖĞRENME BİÇİMİNE DAYALI
BİREYSEL ÇALGI (FLÜT) DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI**

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
<p align="center">REPERTUAR BELİRLEME, AKORT BİRLİĞİ SAĞLAMA ve DEŞİFRE ÇALIŞMALARI</p>	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Flüt topluluğu için düzenlemesi yapılmış olan uluslararası flüt literatürünün çeşitli dönemlerine ait ünlü bestecilerin seçkin eserlerinden oluşan en az 2 en fazla 9 kişiyi kapsayan düzeyine uygun eserleri tanır.</p> <p>K Birlikte çalma ve birlikte çalışma konusunda bilgi sahibi olur.</p> <p>K Isınma egzersizleri yapar.</p> <p>K Akort yapmadan önce, ağızlıktaki mantarın pozisyonunu kontrol eder.</p>	<p>E Eser havuzu oluşturularak, eserlerin flüt toplulukları tarafından seslendirilmiş video ve mp3 kayıtları öğrencilerle paylaşarak, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda repertuar belirlenir.</p> <p>E Birlikte çalmanın temel prensipleri ve önemi açıklanır.</p> <p>E Birlikte çalmada uyulması gereken kurallar ve dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulur.</p> <p>E Birlikte çalma ve çalışma sürecinin aşamaları, işleyişi amaç ve içeriği hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılarak öğrencilerden gelen sorular cevaplanır, süreç ile ilgili görüş ve önerileri alınır.</p> <p>E Isınma egzersizlerine ayrılan 5-7 dk sürede çalışılacak eserlerin tonalitesine göre uzun ses, dizi ve arpej çalışmalarıyla ton içinde kalarak temiz ses üretme çalışmaları yaptırılır.</p> <p>E Öğrencilerden, oktavların gerektirdiği üfleme açısı, dudak pozisyonu hâkimiyeti ve diyafram desteğine dikkat ederek çalmaları istenir.</p> <p>E Mantar pozisyonunu kontrol etmek için akort çubuğundaki çizginin, ağızlık deliğinin tam ortasında olması gerektiği gösterilerek açıklanır.</p>	<p>A Eser seçiminde öğrencilerin hazır-bulunuşluk ve sınıf düzeylerine dikkat edilmelidir.</p> <p>A Eser seçiminde çeşitlilik sağlanmalıdır. Hep aynı türde çalışılan eserler öğrencilerin sıkılmasına sebep olabilir.</p> <p>A Repertuar belirlenirken, öğrenilen tüm teknik ve teorik bilgilere uygun eserler seçilmesine dikkat edilmelidir.</p> <p>A Repertuar belirlenirken öğrencilerin; beğeni, görüş ve önerilerini dikkate almak, çalışmaya daha fazla güdülenmeleri açısından önemlidir.</p> <p>A Etkili bir diyafram desteği ve kontrolü sağlamak için tüm egzersizler ayakta uygulanmalıdır.</p> <p>A Oktav geçişlerinde üfleme açısı, dudak kontrolü ve diyafram desteğine dikkat edilmelidir.</p> <p>A Akort yapmada temel prensip, flütün yeterince ısınmış olmasıdır.</p> <p>A Akort yapmadan önce, ağızlıktaki mantarın pozisyonu kontrol edilmelidir.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIĞI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
<p align="center">REPERTUAR BELİRLEME, AKORT BİRLİĞİ SAĞLAMA ve DEŞİFRE ÇALIŞMALARI</p>	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Flüt akordunun, başlık pozisyonunun ayarlanması ile gerçekleştiğini kavrar.</p> <p>K Ağızlığın; gövdeden çekildiğinde flütün pesleştiğini, gövdeye itildiğinde flütün tizleştiğini söyler.</p> <p>K Çalgısının akordunu yapar.</p> <p>K Birlikte çalmada akort birliği sağlar.</p> <p>K Birlikte çalmada akordun önemini açıklar.</p> <p>K Birlikte deşifre çalmanın önemini söyler.</p> <p>K Birlikte deşifre çalmada dikkat edilmesi gereken kuralları ve kriterleri tanıır.</p>	<p>E Flüt akordunun, başlık pozisyonu ayarlanarak yapıldığı açıklanır. Ağızlığın gövdeden çekildiğinde flütün sesinin pesleştiği; ağızlığın gövdeye itildiğinde ise flütün sesinin tizleştiği açıklanarak gösterilir.</p> <p>E Elektronik akort cihazı ile birkaç farklı ses üzerinden akort yapıldıktan sonra kısa bir arpej ve aralık çalışmasıyla akort kontrolünün nasıl yapılacağı gösterilerek, öğrencilerden, kendisinin ve grup arkadaşlarının akortlarını yaparak pratik yapması istenir.</p> <p>E Birlikte deşifre çalmanın önemi öğrencilere sorularak verdikleri cevaplar doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılır.</p> <p>E Birlikte deşifre çalmada dikkat edilmesi gereken kuralların ve kriterlerin neler olabileceği öğrencilere sorulur, dikkat edilmesi gereken kurallar ve kriterler açıklanır.</p> <p>E öğrencilere kısa bir süre verilerek, öğrencilerden eserin tonunu, ölçü sayısını, almış olduğu alterasyon, modülasyon gibi değiştirici işaretlerini, ritmik yapısını, çalınması güç olabilecek bölümlerini, hız ve gürlük(nüans) terimlerini ve yerlerini hızlı bir şekilde göz gezdirerek tespit etmeleri istenir. Bu süre sonunda öğrencilere, esere ne kadar yoğunlaşabildiklerini tespit etmek amacıyla, bu kriterlere ilişkin sorular yöneltilerek hafızaları yoklanır. Öğrencilerden gelen doğru yanıtlara pekiştirici, eksik ve yanlış yanıtlara ipuçları verilerek doğru yanıtları kendilerinin bulmaları konusunda gerekli dönüt düzeltmeler yapılır. Daha sonra öğrencilerin sahip oldukları çalgı becerilerini, deşifre çalma becerisine yansıtılmasına geçilir.</p>	<p>A Akort birliğinin sağlanabilmesi için elektronik akort cihazı kullanmak en sağlıklı sonuca ulaştıracaktır. Akort cihazının ibre ve ışıkları; merkezde olduğunda sesin akortlu olduğunu, merkezin sağında olduğunda sesin tiz olduğunu, merkezin solunda olduğunda ise sesin pes olduğunu gösterir.</p> <p>A Flütün akortlu olduğuna kanaat getirmeden önce aralık ve arpej kontrolü yapılmalıdır.</p> <p>A Birlikte deşifre çalmak, entonasyonu, senkronizasyonu, homojeniteyi, müziksel bütünlük ve birlikteliği geliştirerek çoksesli eserlerin daha kolay ve doğru bir biçimde çözümlenmesi açısından önemlidir.</p> <p>A Her ders sonu değerlendirilme yapılmalı, bir sonraki ders yapılacak olan çalışma için uyarılarda bulunularak derse hazırlıklı gelinmesi hatırlatılmalıdır.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
REPERTUAR BELİRLEME, AKORT BİRLİĞİ SAĞLAMA ve DEŞİFRE ÇALIŞMALARI	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Eserleri birlikte deşifre çalma kurallarına ve kriterlerine uyarak çalar.</p>	<p>E Öğrencilerden deşifre edilecek eserleri aşağıdaki kriterlere uyarak birlikte çalmaları istenir.</p> <p>Birlikte deşifre çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayakların, vücudun dengesini koruyacak şekilde omuzlara paralel genişlikte açık; sol bacağın, sırtın düz olmasını sağlayacak şekilde yarım adım önde olduğu bedensel duruş pozisyonu alınarak, ağızlık üzerinde dudağın doğru konumlandırıldığı; omuzların, kolların ve bileklerin rahat olduğu dengeli bir tutuş pozisyonu sağlamaya, • Eserin; tonuna, alterasyon ve modülasyon gibi deşifre işaretlerine, ölçü sayısına, ritim kalıpları ve sus işaretlerine uygun çalmaya, • Eseri oluşturan ritmik yapının zorluk derecesi ve nota değerleri dikkate alınarak, bir sonraki nota grubunun algılanmasına fırsat verecek sabit bir hızla çalmaya, • Gürlük (nüans) işaret ve terimlerine (<i>piano, mezzoforte, forte, crescendo, decrescendo vb.</i>) dikkat ederek çalmaya, 	<p>A öğrencilere, eserin; tonu, ölçü sayısı, deşifre işaretleri, hız ve nüans terimleri vb. sorular yöneltilerek esere ne kadar yoğunlaşabildiklerinin tespit edilmesi, dikkat ve hafızayı canlı tutabilmek açısından önemlidir.</p> <p>A Deşifre çalmanın her aşamasında flüt çalmaya uygun bedensel duruş ile dengeli tutuş pozisyonu sağlanmalıdır.</p> <p>A Cümle sonları, suslar ve uzun değerli notalar, bir sonraki ölçüye bakmada zaman kazandıracağından iyi değerlendirilmelidir.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
<p align="center">REPERTUAR BELİRLEME, AKORT BİRLİĞİ SAĞLAMA ve DEŞİFRE ÇALIŞMALARI</p>	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Birlikte deşifre çalarken eserlerin içerdiği teknik ve müzikal gerekliliklere dikkat eder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nota gruplarına (ritim kalıpları, arpejler, kısa motifler) bir bütün halinde bakarak, akıcılığı bozmadan çalmaya, • Flütün perdelerine uygulanan basıncı en aza indirgeyerek doğru parmak tekniği ile çalmaya, artikülasyonları (staccato, legato, tek dil, çift dil, üç dil vb.) ve süslemeleri yaparken doğru dil teknikleri kullanarak dil ve parmak koordinasyonu sağlamaya, • Flütün ağızlığı üzerinde, dudak pozisyonunu (embouchure) doğru ayarlayarak kaliteli(güçlü, hacimli, parlak, pürüzsüz vb.) ses üretmeye, • Kendi partisini çalarken, diğer partileri de dinleyerek tonalite içinde davamlılığı koruyarak homojen ve temiz ses üretmeye, • Müziksel birlikteliği (arkadaşlarıyla uyum içinde birlikte çalma) bozmadan, diğer partilerle uyumlu ve senkronize bir şekilde çalmaya özen göstermeleri istenir. <p>E Deşifre sonunda uyulması gereken kriterlere göre öğrenci performansları birlikte değerlendirilir. Doğru davranışlar için pekiştirme, eksik ve hatalı davranışlar için ipuçları verilerek gerekli dönüt-düzeltilmeler yapılır.</p>	<p>A Bütünlüğü ve akıcılığı bozmamak için duraksamadan çalmaya devam etmeye çalışılmalıdır.</p> <p>A Bu ünite ile öğrencilerin; sorumluluk alma, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma, motivasyon, başarı, disiplin, azim, hoşgörü, sevgi, saygı, duyarlılık, özgüven, estetik, vb. değerlere ulaşmasının yanında iletişim, sosyal etkileşim, eleştirel düşünme, çok boyutlu algılayabilme, problem çözme becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünitenin sonunda öğrencilerin; birlikte çalma becerisi, müziksel bütünlük, birliktelik ve uyum yetisi, akort birliği sağlama, deşifre becerisi, flüt çalmaya uygun duruş ve tutuş pozisyonlarını gerçekleştirme, nefesi doğru ve verimli kullanma, entonasyon, senkronizasyon, homojenite ve ton kalitesini sağlama, dil, parmak ve nefes koordinasyonu geliştirme, uygun tekniklerle doğru biçimde yorumlama, icra, sahne ve performans becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünite ile ilgili olarak ölçme değerlendirme çalışmalarında; gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öz-akran değerlendirme formu ile öğrenci ürün dosyasından yararlanılabilir.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESER İNCELEME, ÇÖZÜMLEME VE SESLENDİRME	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Füt çalmaya uygun bedensel duruş pozisyonunu uygular.</p> <p>K Flüt çalmaya uygun rahat ve dengeli tutuş pozisyonunu uygular.</p> <p>K Eserlerin tonunu belirler.</p> <p>K Eserleri tonuna, alterasyon, modülasyon gibi değiştirici işaretlere uygun çalar.</p> <p>K Eserlerin, ölçü sayılarını belirler.</p> <p>K Eserleri ölçü sayılarına uygun çalar.</p>	<p>E Ayakların, vücudun dengesini koruyacak şekilde omuzlara paralel genişlikte açık; sol bacağın, sırtın düz olmasını sağlayacak şekilde yarım adım önde olduğu bedensel duruş pozisyonu açıklanıp gösterilerek, öğrencilerden uygulamaları istenir.</p> <p>E Ağızlık üzerinde dudağın doğru konumlandırıldığı; omuzların, kolların ve bileklerin rahat olduğu dengeli tutuş pozisyonu açıklanıp gösterilerek, öğrencilerden uygulamaları istenir.</p> <p>E Flüt çalmaya uygun duruş, tutuş ve dudak pozisyonları görsel materyallerle tanıtılır, öğrencilerin çalarken rahat görebilmeleri açısından bu görselleri odalarında bulunan aynanın yakınına asmaları istenir.</p> <p>E Eserlerin tonaliteleri belirlenerek, dizi ve arpej çalışmaları yaptırılır.</p> <p>E Öğrencilerin çalarken rahat görebilmeleri açısından eserlerin aldığı alterasyon ve modülasyon gibi değiştirici işaretleri renkli bir kalemle işaretlemeleri istenir.</p> <p>E Eserlerin ölçü sayıları, öğrencilere sorularak farkındalık yaratılır, ölçü sayılarının karakterine uygun çalmaları gerektiği hatırlatılır.</p>	<p>A Flütte dengeyi sağlayan üç önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar; çene, sağ el ve sol eldir. Sol el, flütü destekler şekilde sağ el ise flütü taşıyıcı şekilde konumlandırılmalı; ağızlık, dudaklara paralel bir şekilde çene çukuruna yerleştirilmelidir.</p> <p>A Flüte hâkim olmak ve tekniği daha kolay geliştirebilmek için doğru ve dengeli bir duruş şarttır.</p> <p>A Öğrenilen pozisyonların (duruş, tutuş, dudak pozisyonlarının) doğru olarak pekiştirilmesi sürecinde, ders içi ve ders dışı yapılan tüm çalışmaların ayna karşısında yapılması gerektiği vurgulanır, öğrencilerin kendilerini aynada sık sık kontrol etmesi gerektiğine dikkat çekilir.</p> <p>A öğrencilerin; flüt çalmaya uygun duruş, tutuş ve dudak pozisyonlarını gözlemleyeceği görsellerin çalışma odalarında bulunması; bu davranışların doğru bir şekilde uygulanması ve pekişmesi açısından önemlidir.</p>

ÖĞRENME ALANI: ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESER İNCELEME, ÇÖZÜMLEME VE SESLENDİRME	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Eserlerin ait olduğu dönemi belirler.</p> <p>K Eserlerin biçim ve tür özelliklerini açıklar.</p> <p>K Eserlerin bestecilerini tanır.</p> <p>K Eserleri ait olduğu dönemin stil özelliklerine uygun çalar.</p> <p>K Eserleri ritim kalıplarına ve sus işaretlerine uygun çalar.</p> <p>K Eserlerin içerdiği hız terimlerinin metronom sayılarını belirler.</p> <p>K Eserleri temposuna uygun çalar.</p>	<p>E Eserlerin bestecileri, dönem özellikleri, biçim ve tür özellikleri hakkında açıklama yapılarak öğrencilerle birlikte tartışılır. Öğrencilerden eserlerle ilgili araştırma yaparak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.</p> <p>E Öğrenciler, eserlerin bestecileri, dönemi, stil ve yorum özellikleri vb. ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarına ilişkin literatür bilgilerini yazılı ve sözlü olarak sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşır.</p> <p>E Eserleri seslendirirken ait olduğu dönemin stil özelliklerini yansıtmaları için gerekli çalışmalar yapılır.</p> <p>E Öğrencilerin çalmakta zorlandıkları ritim kalıplarını içeren motif ve cümleler işaretlenerek belirlenir. Önce, bu motifler ayrı ayrı daha sonra, cümleler şeklinde çalıştırılır.</p> <p>E Metronomun, incelenmesi ve kurulum şekli gösterilir.</p> <p>E Metronom, eserlerin gerektirdiği hız aralığına uygun bir şekilde ayarlanarak çalışılır. Hız aralığı yüksek olan eserlerde metronom hızı, kademeli bir şekilde arttırılarak istenilen hıza ulaşma çalışmaları yapılır.</p>	<p>A Eserlerin dönemlerine ilişkin yapılan araştırmalar “Batı Müziği Tarihi” dersi ile ilişkilendirilir.</p> <p>A Hız terimlerinin metronom ile çalışılarak pekiştirilmesine dikkat çekilir.</p> <p>A Çalışmalarda zindeliği sağlamak açısından arka arkaya çalışılan eserler tempo ve ritmik açıdan farklı olmalıdır.</p> <p>A Eser uygulamalarına, öğrenci düzeyine uygun 2’li (düo) eserlerle başlanmalı, birlikte çalmada istenilen hedeflere ulaşıldıktan sonra 3’lü (trio), 4’lü (quartet), 5’li (kentet)...9’lu eserlerle devam edilmelidir.</p> <p>A Eserin yalnızca belirli bir bölümünde sorun yaşıyorsa tekrar tekrar başa dönmek yerine yalnızca o bölüm tekrar edilmelidir.</p> <p>A Tam olarak tamamlanmış bir eseri aşırı tekrar yapmak zaman kaybıdır, öğrencilerde sıkılmaya neden olabilir.</p>

ÖĞRENME ALANI: ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESER İNCELEME, ÇÖZÜMLEME VE SESLENDİRME	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Eserlerin ses ya da görüntü kaydındaki seslendirmeyi nüans, tempo vb. özellikler açısından kendi flüt topluluğu ile karşılaştırır.</p> <p>K Eserlerin içerdiği gürlük (nüans) terimlerini ve işaretlerini belirler.</p> <p>K Eserleri gürlük (nüans) terimlerine uygun çalar.</p> <p>K Eserlerin içerdiği süsleme ve tril işaretlerini belirler.</p>	<p>E Eserlerin hız, gürlük(nüans), süsleme terim ve işaretlerini vb. özellikleri bir bütün olarak algılamaları açısından öğrencilerden, eserlerin flüt toplulukları tarafından seslendirilmiş video ve mp3 kayıtlarını notadan takip ederek dinlemeleri istenir.</p> <p>E Öğrencilerden, eserlerin içerdiği “ p,m,f, cresc., decresc., sf, fz vb.”gürlük (nüans) işaretlerini, kendi partiturleri üzerinde işaretleyerek açıklamaları istenir.</p> <p>E Birlikte çalma esnasında, eserlerin gürlük (nüans) terimlerine, yönetim işaretleri uygulanarak dikkat çekilir.</p> <p>E Öğrencilerden seslendirecekleri eserleri, hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalmaları istenir.</p> <p>E Öğrencilerden, eserlere ilişkin genel bilgileri (eserin bestecisi, yazıldığı dönem ve özellikleri, eserde geçen hız, gürlük ve ifade terimleri, artikülasyonlar, nefes yerleri, motif, cümle vb.) araştırarak yazılı ve sözlü bir şekilde sınıf ortamında, arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.</p> <p>E Eserlerde bulunan süsleme ve tril işaretleri, nota üzerinde işaretlenir.</p> <p>E Eserlerde bulunan süsleme ve tril işaretleri açıklanarak, çalgıyla örnekleme yapılır. Aynı işlemin uygulaması öğrencilere yaptırılır.</p>	<p>A Gürlük (nüans) terim ve işaretleri olmayan eserler, öğretmen tarafından işaretlenmelidir.</p> <p>A Eserlerin flüt toplulukları tarafından seslendirilmiş video ve mp3 kayıtları notadan takip edilirken, öğrencilerin dikkati özellikle gürlük terimlerine çekilir.</p> <p>A Gürlük (nüans) çalışmaları sırasında entonasyonu bozmamaya dikkat edilmelidir.</p> <p>A Öğrencilerin, eserlere ilişkin genel bilgileri (eserin bestecisi, yazıldığı dönem ve özellikleri, eserde geçen hız, gürlük ve ifade terimleri, artikülasyonlar, nefes yerleri, motif, cümle vb.) araştırarak yazılı ve sözlü bir şekilde sınıf ortamında, arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlamak; öğrenilen bilgilerin daha çok pekişmesi açısından önemlidir.</p> <p>A Flütte tril çeşitlerinin, müzik dönemlerine göre farklılaştığına dikkat çekilerek bu farklılıklar açıklanır.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESER İNCELEME, ÇÖZÜMLEME VE SESELENDİRME	Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;	E Artikülasyonlarla ilgili egzersizler yaptırılır.	A İyi bir parmak tekniğinin esası, düzgün ve dengeli bir tutuşa dayanır.
	K Eserlerin içerdiği artikülasyonları ve süslemeleri çalarken doğru dil teknikleri kullanır.	E Teknik zorluklar içeren pasajlar üzerinde ayrıca durularak, geliştirme ve iyileştirme çalışmaları yapılır.	A Flüt eğitimindeki nefes alma, tutma ve kullanma tekniği ile ses eğitimindeki nefes alma, tutma ve kullanma tekniği büyük ölçüde aynıdır. Bu açıdan konu, “Batı Müziği Koro Eğitimi” dersi ile ilişkilidir.
	K Flütün perdelerine uygulanan basıncı en aza indirgeyerek doğru parmak tekniği ile çalar.	E Öğrencilerden; flütün tuşleri üzerine parmaklarının etli kısımlarını yerleştirerek, perdelerine uyguladıkları basıncı en aza indirgeyerek, kollarını, bileklerini ve parmaklarını kasmadan küçük hareketlerle çalmaya çalışmaları istenir.	A Nefes alma yerleri belli olmayan eserler, öğretmen tarafından işaretlenmelidir.
	K Eserleri seslendirirken nefesini doğru ve verimli kullanır.	E Eserler üzerinde nefes yerleri işaretlenerek, tüm grup üyelerinin aynı yerlerde nefes almaları gerektiğine dikkat çekilir.	A Öğrenciler; öğrendikleri tüm teknik ve teorik bilgileri, eserleri birlikte çalarken uygulama fırsatı bulur.
	K Eserleri, entonasyona (tonalite içinde kalarak temiz ses üretme) uygun olarak çalar.	E Nefes tekniğini geliştirmeye yönelik uzun ses üfleme ve nefes çalışmaları yaptırılır.	A Çalışmalarda yapılan yanlışlıklar o anda yapılan açıklamalarla düzeltilmeli sonraya bırakılmamalıdır. Yanlışlıklar yerleştikten sonra düzeltilmesi zor olacaktır. Ancak açıklamalar kısa, net ve anlaşılır olmalı uzun açıklamalar çalışma başında ya da sonunda yapılmalıdır.
	K Diğer grup üyelerini dinlerken, entonasyonu bozmadan kendi partisini çalar.	E Diğer partileri dinlerken ton içinde devamlılığı koruyarak, homojen ve temiz ses üreterek kendi partilerini çalmaları gerektiğine dikkat çekilir.	A Eser uygulamalarının her aşamasında flüt çalmaya uygun duruş, tutuş, artikülasyonlar, entonasyon, senkronizasyon, homojenite hatırlatılmalı ve gözlenmelidir.
	K Birlikte çalarken, homojen tını elde eder.	E Eserleri; ses bütünlüğüne dikkat ederek, diğer grup üyelerini dinleyerek ve uyum sağlayarak çalmaları istenir.	A Bir sestem diğerine geçerken, aynı ton kalitesi içinde kalmaya özen gösterilmelidir.
	E Entonasyon ve ton kalitesi için eserlerin tonalitelerine ilişkin uzun ses, dizi ve arpej çalışmaları yaptırılır.		

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESER İNCELEME, ÇÖZÜMLEME VE SESLENDİRME	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Flütün ağızlığı üzerinde, dudak pozisyonunu (embouchure) doğru ayarlayarak kaliteli (güçlü, hacimli, parlak, pürüzsüz vb.) ses üretir.</p> <p>K Eserleri cümle bütünlüğü içinde akıcılığı bozmadan, duraksamadan çalar.</p> <p>K Birlikte çalmada müziksel birliktelik sağlar.</p> <p>K Kendi çaldığını ve tüm grup üyelerinin çaldıklarını dinleyerek grubu ile olan uyumunu dengeler.</p> <p>K Topluluktaki her bireyin ve kendisinin önemini fark eder.</p> <p>K Takım ruhunu ve grup bilincini kavrayarak grup dinamiğini canlı tutar.</p>	<p>E Öğrencilerden tüm sesleri; ses registerına uygun bir şekilde dudak pozisyonunu ve üfleme açısını doğru ayarlayarak homojen, parlak, temiz ve hacimli üretmeleri istenir.</p> <p>E Öğrencilerin çalarken zorlandıkları cümle ve motifler eser üzerinde işaretlenerek tespit edilir, gerekli düzeltme çalışmaları yapılır.</p> <p>E Eser üzerinde cümle, motif ve nefes yerleri işaretlenerek, eserin gerektirdiği teknik ve müzikal özelliklere uygun cümleme ile cümleleri bölmeden, akıcılığı bozmadan çalmaları gerektiğine dikkat çekilir.</p> <p>E Öğrencilerin, hata yaptıkları yerlerde durup düzeltmeye çalışmaları; akıcılığı ve birlikteliği bozacağından duraksamadan çalmaya devam etmeleri istenir.</p> <p>E Öğrencilerin, grubu ile uyumlu, bağdaşık (homojen) ses üretebilmeleri için birbirlerinin çaldıklarını dinlemeleri gerektiğine dikkat çekilir.</p> <p>E Kendi partisini ve diğer partileri dinleyerek, birliktelik ve uyum içerisinde, senkronize bir şekilde çalma çalışmaları yaptırılır.</p> <p>E Her eser için; grup dinamiğini canlı tutacak, grup üyeleri arasında iletişim ve etkileşimi sistematik bir şekilde sağlayacak, senkronizasyon için gerekli komutları yerine getirecek takım liderleri belirlenir.</p>	<p>A Müziksel birlikteliği, senkronizasyonu ve akıcılığı bozmamak için duraksamadan devam etmeye çalışılmalıdır.</p> <p>A Bu ünite ile öğrencilerin; sorumluluk alma, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma, motivasyon, başarı, disiplin, azim, hoşgörü, sevgi, saygı, duyarlılık, özgüven, estetik, vb. değerlere ulaşmasının yanında iletişim, sosyal etkileşim, eleştirel düşünme, çok boyutlu algılayabilme, problem çözme becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünitenin sonunda öğrencilerin; birlikte çalma becerisi, müziksel bütünlük, birliktelik ve uyum yetisi, deşifre becerisi, flüt çalmaya uygun duruş ve tutuş pozisyonlarını gerçekleştirme, nefesi doğru ve verimli kullanma, entonasyon, senkronizasyon, homojenite ve ton kalitesini sağlama, dil, parmak ve nefes koordinasyonu geliştirme, eserlerin ait olduğu dönemin stil özelliklerini yansıtma, uygun tekniklerle doğru biçimde yorumlama, icra, sahne ve performans becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünite ile ilgili olarak ölçme değerlendirme çalışmalarında; gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öz-akran değerlendirme formu ile öğrenci ürün dosyasından yararlanılabilir.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIĞI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESERLERİN SERGİLENİMİ	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Düzeyine uygun eserleri birlikte çalarak kendini geliştirme ve sergilemenin önemini açıklar.</p> <p>K Eserleri, topluluk önünde sahne performansıyla sergiler.</p> <p>K Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.</p> <p>K Birlikte çalmaktan zevk alır.</p> <p>K Öğrenme sürecindeki gelişimini sorgular.</p> <p>K Grubunun ve kendisinin sahne performansını değerlendirir.</p>	<p>E Öğrencilerin, çalıştıkları eserleri; konser, dinleti vb. çeşitli etkinliklerle topluluk önünde sergilemeleri sağlanır. Daha sonra bu etkinliklerle edinmiş oldukları deneyim ve izlenimlerini paylaşmaları istenir.</p> <p>E Öğrencilerin; öğrendikleri eserleri, belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerinde sergileyecekleri uygun ortamlar yaratılır.</p> <p>E Öğrencilerin, seyirciler önünde gerçekleştirdiği tüm dinleti ve konser performansları kaydedilir, öğrencilerin performanslarındaki gelişim gözlemlenir.</p> <p>E Kaydedilen sahne performansı izlenerek sınıfta yorumlanır. Öğrencilerin, bireysel değerlendirme ve grup değerlendirmesi sürecine aktif olarak katılımları sağlanır.</p>	<p>A Çalgı çalan kişinin elinin altında her zaman sunuma hazır bir dağarcığı bulunması gerektiğinin önemi açıklanır.</p> <p>A Söz konusu çeşitli etkinlikler, dinleti ve konserleri kapsar.</p> <p>A Dinleti ve konser kayıtlarının öğrencilerle birlikte izlenerek değerlendirilmesi, öğrencilerin; çalarken göremedikleri ve tespit edemedikleri hatalar konusunda farkındalık kazanarak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlaması bakımından önemlidir.</p> <p>A Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılımlarının sağlanması, öğrenme eksikliği konusunda yardıma ihtiyacı olan grup üyelerinin tespit edilmesi bakımından önemlidir.</p> <p>A Öğrenciler, uluslararası flüt literatürünün çeşitli dönemlerine ait geniş bir repertuarı içeren zengin bir flüt dağarcığı tanıma ve sergileme imkânına sahip olurlar.</p>

ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE ÇALMA, GELİŞTİRME VE SERGİLEME DAĞARCIGI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESERLERİN SERGİLENİMİ	<p>Bu üniteyi tamamlayan öğrenciler;</p> <p>K Bireysel ve grup içinde sorumluluk alarak; birlikte çalışma, iletişim, dayanışma, yardımlaşma ve uzlaşma vb. becerileri geliştirir.</p>	<p>E Grup içerisindeki her üyenin eşit sorumluluk alacağı şekilde görev dağılımları yapılır.</p>	<p>A Bu ünite ile öğrencilerin; sorumluluk alma, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma, motivasyon, başarı, disiplin, azim, hoşgörü, sevgi, saygı, duyarlılık, özgüven, estetik, vb. değerlere ulaşmasının yanında iletişim, sosyal etkileşim, eleştirel düşünme, çok boyutlu algılayabilme, problem çözme becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünitenin sonunda öğrencilerin; birlikte çalma becerisi, müziksel bütünlük, birliktelik ve uyum yetisi, deşifre becerisi, flüt çalmaya uygun duruş ve tutuş pozisyonlarını gerçekleştirme, nefesi doğru ve verimli kullanma, entonasyon, senkronizasyon, homojenite ve ton kalitesini sağlama, dil, parmak ve nefes koordinasyonu geliştirme, eserlerin ait olduğu dönemin stil özelliklerini yansıtmaya, uygun tekniklerle doğru biçimde yorumlama, icra, sahne ve performans becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünite ile ilgili olarak ölçme değerlendirme çalışmalarında; gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öz-akran değerlendirme formu ile öğrenci ürün dosyasından yararlanılabilir.</p> <p>Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Anlatım, Gösterip Yaptırma, Araştırma - İnceleme, Soru- Cevap, Tartışma, Gösteri/Demonstrasyon, Grup Çalışması, Video Geri- Bildirim</p> <p>Kullanılan Araç-Gereçler: Flüt, deneysel işlemde kullanılan eserlerin notaları, eserlerin farklı flüt topluluklarınca seslendirilmiş video ve mp3 kayıtları, nota sehпасı, metronom, elektronik akort cihazı, video kamera, tripod (sabitleyici), flüt çalmaya ilişkin duruş, tutuş, dudak pozisyonu vb. tekniklerle ilgili görsel ve işitsel materyaller.</p>



EK-5 DENEYSSEL İŞLEM SÜRECİNDE İCRA EDİLEN ESERLER

DENEYSSEL İŞLEM SÜRECİNDE İCRA EDİLEN ESERLER

SIRA	ESERİN BESTECİSİ	ESERİN ADI	ESERİ DÜZENLEYEN
1	Wolfgang Amadeus Mozart, (1756-1791)	18- Allegro Moderato	Ernesto Koehler
2	Heinrich Soussmann, (1796-1848)	1- Twelve Duets Allegretto No.1	Heinrich Soussmann
3	Franz Shubert, (1797-1828)	2- Andante	Ernesto Koehler
4	Domenico Gaetano Maria Donizetti, (1797-1848)	19- Moderato	Ernesto Koehler
5	Geoge Frederic Handel, (1685-1759)	Allegro Maestoso From The Water Music Suite	Linda Bademi
6	Franz Shubert, (1797-1828)	Serenade	Colin Fleming
7	Wolfgang Amadeus Mozart, (1756-1791)	Divertimento In D Major, K. 136 (Allegro, Andante, Presto)	Hiroshi Hari
8	Johannes Brahms, (1833-1897)	Hungarian Dance No. 5	Colin Fleming
9	Antonio Vivaldi, (1678-1741)	Concerto La Primavera“spring” (Allegro, Largo e pianissimo sempre, Danza Pastorale)	Bruce Behnke
10	Scott Joplin, (1867-1917)	The Cascades	Kenley Inglefield
11	Anonim	Walaychu (Peru)	Colin Fleming
12	Anonim	La Cucaracha (Mexico)	Colin Fleming
13	Johann Pachelbel, (1653- 1706)	Canon	Robert K. Webb
14	Wolfgang Amadeus Mozart, (1756-1791)	20- Allegro	Ernesto Koehler
15	Heinrich Soussmann, (1796-1848)	1- Twelve Duets Allegretto No.3	Heinrich Soussmann
16	Ernesto Koehler, (1849-1907)	4- Andante	Ernesto Koehler
17	Ernesto Koehler, (1849-1907)	13- Moderato	Ernesto Koehler

ALLEGRO MAESTOSO
 from the
 WATER MUSIC SUITE

by
G.F. Handel

for
 FLUTE CHOIR

arranged by
Linda Badami



The musical score is presented in three systems, each with four staves. The first system shows the beginning of the piece with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second system continues the melody with various rests and notes. The third system features a more complex rhythmic pattern with dynamic markings such as *mf* and *ff*, and includes a fermata over a final note. The score is written in a clear, professional font with standard musical notation.

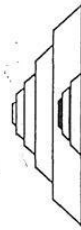
SCHUBERT

SERENADE (Ständchen)

Arranged for Flute Choir by

Colin Fleming

5C, Alto & Bass Flutes



Pyramid Music Ltd
PO Box 15, Ballyclare, Co. Antrim BT39 9YF, N.IRELAND

**Serenade
(Ständchen)**

F. Schubert

arr. Colin Fleming

Moderato

Flute 1
Flute 2
Flute 3
Flute 4
Flute 5
Alto Flute
Bass Flute

1
2
3
4
5
A
B

© 1983 Pyramid Music Ltd
Argyll Street
Nireland

W. A. Mozart
Divertimento in D Major K. 136
for Flute Orchestra or Flute Ensemble or
Flute Quartet

Alligro $\text{♩} = 132-138$

Flute 1
Flute 2
Flute 3 (Piccolo)
Flute 4 (Piccolo)

arr. by Hiroshi Hari

© 1989 ALRY Publications, Charlotte, NC, 28236. All rights reserved.

**DIVERTIMENTO
IN D MAJOR, K. 136**

by
W. A. MOZART

for
FLUTE QUARTET or FLUTE CHOIR

arranged by
Hiroshi Hari

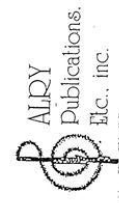


DIVERTIMENTO IN D MAJOR, K. 136

by
W. A. MOZART

for
FLUTE QUARTET or FLUTE CHOIR

arranged by
Hiroshi Hari



W. A. Mozart
Divertimento in D Major K.136
for Flute Orchestra or Flute Ensemble or Flute Quartet
arr. by Hiroshi Hari

Allegro $\text{♩} = 132 - 138$

Flute 1
Flute 2
Flute 3 (Alto)
Flute 4 (Bass)

10
Flute 1
Flute 2
Flute 3
Flute 4

© 1989 ALRY Publications, Charlotte, NC, 28236. All rights reserved.

BRAHMS
Hungarian Dance No. 5

arr. Colin Fleming
 J. Brahms

Allegro

© 1993 Pyramid Music Ltd
 Arranged by Colin Fleming

40288
 NIRELAND

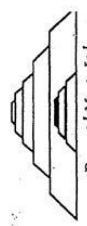
BRAHMS

Hungarian Dance No. 5

Arranged for Flute Choir by

Colin Fleming

Picc., 6C, Alto & Bass Flutes
 Percussion (opt.)



Pyramid Music Ltd
 PO Box 15, Ballyclare, Co. Antrim BT59 9YF, NIRELAND

Concerto La Primavera "Spring"

by
Antonio Vivaldi

for
FLUTE CHOIR

arranged by
Bruce Behnke



ANTONIO VIVALDI
CONCERTO LA PRIMAVERA
I.

Allargo

Solo Flute Part 1
Part 2
Part 3
Part 4
Part 5

18 Solo
19
20

© Copyright 1984 by ALRY Publications, Quakertown, NC 28386. All rights reserved.
Second printing.

THE CASCADES

by
SCOTT JOPLIN

arranged for
FLUTE CHOIR

by

Kenley Inglesfield



THE CASCADES A RAG.

Note: All syncopations should be played with the middle note first.

Score in C Slow March Tempo

SCOTT JOPLIN
arranged for flute choir
by Kenley Inglesfield

Flute
C Flute
Alto Flute
Bass Flute

Picc.
Flute
Alto Flute
Bass Flute

© 1989 ALRY Publications, Charlotte, NC 28236. All rights reserved.

WALAYCHU

[Peru]

Flute 1 *Cantily*

Flute 2

Flute 3

Flute 4

Flute 5

Alto Flute

Bass Flute

Traditional
arr. Colin Fleming

© 1997 Pyramid Music Ltd
All rights reserved
4020

WALAYCHU

[Peru]

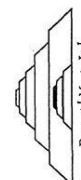
&

LA CUCARACHA

[Mexico]

Arranged for Flute Choir
by
Colin Fleming

5C, Alto & Bass Flutes



Pyramid Music Ltd
PO Box 15, Ballyclare, Co. Antrim BT39 9YF, N. Ireland

Canon

BY
Johann Pachelbel

ARRANGED FOR
Flute Choir
(3-15 Parts plus Accompaniment)

BY
Robert K. Webb



ST-390

SOUTHERN MUSIC COMPANY
2411 Antwood, Lubbock, Texas

For Flute CANON

SCORE

JOHANN PACHELBEL
Arranged by ROBERT K. WEBB

J. P. 64

Flutes 1-5
Flutes 6-10
Flutes 11-15

Piano
or Harp

5 Clarinet

ST 390

© Copyright 1985 by Southern Music Company, Inc., Lubbock, Texas 79424
International Copyright Secured. Printed in U.S.A. All rights reserved.

44 SELECTED DUETS

FOR TWO FLUTES

(Easy - Intermediate)

Compiled and Edited by

JAY ARNOLD

We take pride in presenting in this book the works of four great masters in composing and arranging music for the flute in duet form. The duets selected will appeal to the early grade player, advancing to the intermediate stage. Ensemble experience is of much importance in bringing out tone quality, technique and an exchange of ideas in musical approach and interpretation by the performers. It is assumed, of course, that each player will master the selected part in solo form before combining the performance with the other part.

CONTENTS

ERNESTO KOEHLER	page
25 Easy Duets, Opus 55, Book 1.....	2
HEINRICH SOUSSMAN	
12 Duets	30
LUIGI HUGUES	
4 Duets	58
CARL STAMITZ	
3 Duets	67

© Copyright MCMXXIII by Edward Schubert & Co., Inc.
243 Veterans Boulevard, Carlstadt, N.J. 07002
International Copyright Secured
Made in U.S.A.

BRANDY DESIGN PATENT

Allegro moderato (Mozart)
p con espressione

TWELVE DUETS

30

HEINRICH SOUSSMANN
(1874-1941)

Allegretto M.M. 108

21

Allegro (Mozart)

20

31

dolce

cresc.

dim.

cresc.

dim.

34

Allegretto M. X. 4. 184

3

p

f

p

cresc.

cresc.

dim.

dim.

40 PROGRESSIVE DUETS for TWO FLUTES

IN TWO VOLUMES /

by
ERNESTO KOEHLER
Op. 55

▶ VOLUME I - 26 EASY DUETS
VOLUME II - 15 INTERMEDIATE DUETS

CARL FISCHER
65 Broadway Street, New York, NY 10012

ISBN 0-89584-282-1

C 1317

Andante (Schubert)

2

Published MCMMLVII by Carl Fischer, Inc., New York
Printed in U.S.A.

N 144 29

This block contains the musical score for Schubert's Andante, measures 2 through 4. It features three staves: the top staff is the right hand, and the bottom two staves are the left hand. The music is in a slow, lyrical style with a key signature of one sharp (F#). Measure 2 begins with a piano (p) dynamic. The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and slurs.

Andante (E. Koehler)

espressivo
p

4

N 145

This block contains the musical score for E. Koehler's Andante, measures 4 through 6. It features three staves: the top staff is the right hand, and the bottom two staves are the left hand. The music is in a slow, expressive style with a key signature of one sharp (F#). Measure 4 begins with a piano (p) dynamic and the instruction 'espressivo'. The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and slurs.

12

Moderato (E. Koeber)

13

energico

p

allargando

a tempo

accelerando

14

15

16

17

18

19

20

Musical score for Moderato (E. Koeber) in 3/4 time. The score consists of 20 measures. It begins with a treble clef and a key signature of one flat. The tempo is marked 'Moderato' and the character is 'energico'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. A piano (p) marking is present at measure 13, followed by an allargando (slowing down) at measure 14, a return to tempo (a tempo) at measure 15, and an accelerando (speeding up) at measure 18. The piece concludes with a fermata at measure 20.

Moderato (Donizetti)

19

doloso

f

rit.

20

Musical score for Moderato (Donizetti) in 3/4 time. The score consists of 10 measures. It begins with a treble clef and a key signature of one flat. The tempo is marked 'Moderato' and the character is 'doloso'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. A forte (f) marking is present at measure 19, followed by a ritardando (rit.) at measure 20.



EK-6 FLÜT TOPLULUĞU KONSER PROGRAMI

Solistler:

- Tuğba SARIBIYIK
- Ayşen YILMAZ
- Hatice Kübra ÖZBEY
- Rabia KALÇIN
- Ahsen SUNAR
- Seda KARACA
- Ayşe Berna KALKAN
- Aslıhan Türkü ŞAHİN
- İlayda YALÇIN
- Berna GÜNAL
- Kübra PEKTAŞ
- Büşra BALICA
- Sıdar GÜLTEKİN
- Gözdem KOCAATA



Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Öğretmenliği Programı

FLÜT TOPLULUĞU KONSERİ

HAZIRLAYAN : KÜBRA DİLEK TANKIZ

12 MAYIS 2015 SALI 12:30

EĞİTİM FAKÜLTESİ C BLOK AHMET ADNAN SAYGUN SALONU

<p>Sunucu: Ayşen YILMAZ</p> <p>PROGRAM</p> <p>1-Johann PACHELBEL, (1653- 1706)Canon</p> <p>Düzenleyen: Robert K. WEBB Solistler: Hatice Kübra ÖZBEY , Tuğba SARIBIYIK, Ayşen YILMAZ, Rabia KALÇIN</p> <p>2- Antonio VIVALDI, (1678-1741)-Concerto La Primavera "spring" - <i>Allegro</i> - <i>Largo e pianissimo sempre</i> - <i>Danza Pastorale</i></p> <p>Düzenleyen: Bruce BEHNKE Solistler: Tuğba SARIBIYIK, Ayşen YILMAZ, Hatice Kübra ÖZBEY, Seda KARACA, Rabia KALÇIN, Ahsen SUNAR</p> <p>3- Franz SHUBERT, (1797-1828)..... Serenade</p> <p>Düzenleyen: Colin FLEMİNG Solistler: Berna GÜNAL, A. Berna KALKAN, Aslıhan Türkü ŞAHİN, İlayda YALÇIN, Seda KARACA, Ahsen SUNAR</p> <p>4- Johannes BRAHMS, (1833-1897)..... Hungarian Dance No. 5</p> <p>Düzenleyen: Colin FLEMİNG Solistler: Berna GÜNAL, Ayşe Berna KALKAN, Aslıhan Türkü ŞAHİN, Sıdar GÜLTEKİN, Gözdem KOCAATA, Kübra PEKTAŞ, İlayda YALÇIN, Büşra BALICA</p>	<p>5- Anonim Walaychu (Peru)</p> <p>Düzenleyen: Colin FLEMİNG Solistler: Aslıhan Türkü ŞAHİN, Berna GÜNAL, Ayşe Berna KALKAN, Gözdem KOCAATA, Sıdar GÜLTEKİN, İlayda YALÇIN</p> <p>6- Anonim.....La Cucaracha (Mexico)</p> <p>Düzenleyen: Colin FLEMİNG Solistler: Berna GÜNAL, Ayşe Berna KALKAN, Aslıhan Türkü ŞAHİN, Büşra BALICA, Kübra PEKTAŞ, İlayda YALÇIN</p> <p>7- Scott JOPLİN, (1867-1917).....The Cascades</p> <p>Düzenleyen: Kenley INGLEFIELD Solistler: Aslıhan Türkü ŞAHİN, Ayşe Berna KALKAN, Berna GÜNAL, Kübra PEKTAŞ, İlayda YALÇIN, Büşra BALICA</p> <p>8- Wolfgang Amadeus MOZART, (1756-1791)Divertimento In D Major, K. 136 - <i>Allegro</i> - <i>Andante</i> - <i>Presto</i></p> <p>Düzenleyen: Hiroshi HARI Solistler: Tuğba SARIBIYIK, Ayşen YILMAZ, Hatice Kübra ÖZBEY, Rabia KALÇIN</p>
	<p><i>Konserimize katıldığınız için teşekkür ederiz.</i></p>

EK-7 ÖĞRENCİ ARAŞTIRMA ÖDEVLERİ

ÖĞRENCİNİN ADI: Aşlıhan Türkü Şahin
 ESERİN ADI: Duo - Allegro Moderato No.18
 ESERİN BESTECİSİ: Wolfgang Amedeus Mozart
 ESERİ DÜZENLEYEN: Ernesto Kaeher
 ESERİN YAZILDIĞI DÖNEM: Klasik Dönem

Klasik Dönem, Bach'ın ölüm tarihi 1750'den başlayarak Ludwig Van Beethoven'ın ölüm tarihi 1827'e kadar geçen dönemdir.

Flüt için 18. yy ortaları tam bir değişim dönemidir. Orkestra ve piyanonun ortaya çıkışı ile flütün değeri artmıştır. Klasik Dönemde flüt müziğinin cümleleri diğer dönemlere göre daha hafif, parlak ve zariftir.

ESERİN TONU: Do Majör

ESERİN ÖLÇÜ SAYISI: 4/4

ESERİN HIZI: Allegro Moderato: Canlı ve Orta Hızda

ESERDE GİĞEN GÜÇLÜK (NUANS) TERİMLERİ:

Piano (p): Hafif

Forte (f): Kuvvetli

Mezzo Forte (mf): Orta Kuvvette

ESERDE GİĞEN ARTİKÜLASYONLAR VE SÜSLEMELER

Staccato (·): Notayı Kesik Çalmadır.

Legato (♩): Notaları Bağlı Çalmadır.

ESERDE GİĞEN MÜZİKAL İFADE TERİMLERİ

Con Espressione: Parçanın anlamı, ifadeli çalınması gerektiğini gösterir.

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: Rabia Kalın, Ayşen Yılmaz

ESERİN ADI: Allegretto - Twelve Duets. No.1

ESERİN BESTECİSİ: Heinrich Schumann

ESERİN YAZILDIĞI DÖNEM: Klasik dönemdir. J.S. Bach'ın ölüm tarihi 1750'den başlayarak Ludwig Van Beethoven'ın ölüm tarihi olan 1827'ye kadar geçen dönemdir. Orkestraların kurulduğu senfonik eserlerin oluşturulmaya başlandığı, piyanonun ağırlık kazandığı, müzik yapısının sağlamlaştığı bir dönemdir. Bu dönem aynı zamanda flet'in evrim geçirdiği bir dönemdir. 1760 yılında elelenen 3 perde 18. yy'ın son yıllarında moda olmuş ondan kısa bir süre sonra 2 perde daha ilave edilmiştir. Bu değişim 19. yy başlarına kadar 8 perdeli şekline ulaşınca kadar sürmüştür. Bu gelişim hızlı eserlerde kıvrak çalabilmeyi kolaylaştırmış, çalgının orkestradaki önemini arttırmıştır. Klasik dönemde flet müziğinin cümleleri diğer dönemlere göre daha hafif ve zariftir.

ESERİN TONU: Do Majör.

ESERİN ÖLÇÜ SAYISI: 4/4

ESERİN HIZI: Allegretto (108): Bir parçanın allegrodan daha ağır ve yavaş alınacağını anlatır.

ESERDE GEÇEN NİYANS TERİMLERİ

forte:(f) kuvvetli: Mezzo forte (mf): Orta kuvvetlilikte

Crescendo (Cresc): Gittikçe kuvvetlenerek Piano (p): Hafif

ESERDE GEÇEN ARTUKÜLASYONLAR

Staccato Tekniği: Ses keseli ve belirgin bir etki verilmesidir. Bunun için dil sert, dolgun ve kısa vurulmalıdır. flette staccato tekniği sadece bir dil tekniği değil aynı zamanda nefes tekniğidir. Nefesle vurgu vermek kesik kesik işlemek anlamına gelmez. Tam tersine diğer tekniklerde olduğu gibi flette üflediğimiz hava hiç kesilmemeli tekniğe göre gereken vurgu diyaframı aşağı ve dışa doğru iterek verilmelidir.

Legato (Bağlı): Üzerine konulduğu notanın yumuşak ataklı alınıp tam değer kadar tutulması gerektiğini gösterir.

ESERDE GELEN MÜZİKAL İFADE TERİMLERİ

Dolce : Patlı bir deyişle

KLASİK DÖNEMDE GENEL STİL ÖZELLİKLERİ

Klasik dönemde flüt müziğinin dımleri diğer dönemlere göre daha hafif ve zariftir. Parlak ve acik sesler kullanilir. Klasik dönemde dönem özelliği olarak çeşitli gürültü ve hız terimleri flüt eserlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle vigan klasikleri: zarif aalınmasıyla öne çıkar ve dönemin özelliklerini tümüyle taşıır. Dönemin dışbüyürleri ve bestecileri Barok dönemi fazlasıyla karmaşık buldukları için sanatın her dalında sadeleşmeye gidilmiştir. Bu sebeple Klasik Dönem Barok Dönemin karmaşıklığının tersine, doğallığı ve yalınlığı ile göze çarpan bir dönem olmuştur.

Büşra BALICA

- 1) Eserin Adı : Allegro Maestoso from water music suite
- 2) Eserin Bestecisi : Georg Friedrich Händel (1685-1759)
- 3) Eseri Düzenleyen : Linda Badami
- 4) Eserin Yazıldığı Dönem : Barok Dönemi
- 5) Eserin Tonu : Re Majör
- 6) Eserin Ölçü Sayısı : 3/2 'dir.
- 7) Eserin Hızı : Allegrodur. Allegro : İtalyanca'da "hızlı" anlamına gelen Allegro, parçanın "hızlı" okunacağını (çalınacağını) gösterir. Metronomia göre, dakikada 120'den 168'e kadar olan birim vuruşlarıdır.

Tempo değişikliği yoktur.

Açıklayıcı Hız Terimi

Tutti : Hep birlikte. Bütün seslerle birlikte : Çelpe ya da ses sanatçılarının hep birlikte seslendirmeye geçmesidir. "tutto" sözcüğünün çoğulu olan terim, anlam olarak "solo'nun karşıtıdır.

8) Eserde geçen güçlük (nuans) terimleri

Terim	Anlamı	Kısaltması
fortissimo	çok kuvvetli	ff.
Molto fortissimo	çok fazla kuvvetli	fff.

Forzato veya forzando (fz): Daha güçlü atak.



2) Eserde Geçen Artıkülasyonlar ve Süsteneler :

İfadelendirme (Artıkülasyon): Bağlı (legato), Bağırsız (detache) Kesik kesik Çalma (staccatto) Tekniği; Flümeneli çalılarda staccatto çalarken seslerin tane tane ve ayrı duyulabilmesi için kullanılan dil tekniğiyle sese köpeli ve belirgin bir etki verilir. Bunun için dil sert, dolgun ve kısa vurulmalıdır.

Flütte staccatto çalma tekniği sadece bir dil tekniği değil aynı zamanda nefes tekniğidir. Staccatto çalarken her noteye kısa kısa dil vururken, nefeste de vurgu verilmelidir. Nefeste vurgu vermek kesik kesik üflemek anlamına gelmez. Tam tersine diğer tekniklerde de olduğu gibi flüte üflediğimiz hava hiç kesilmemeli, teknik için gereken vurgu, diyaframı aşırı ve dışı doğru iterek verilmelidir. Staccatto tekniği ile çalınan notaların birbirinden ayrı ve tane tane duyulabilmesi için güçlü bir diyafram kontrolü ve dil-nefes koordinasyonu gerekir.

Bir müzikte seslerin etkilerini değiştiren ve anlatılmak istenen duygunun ifade edilebilmesi için kullanılan işaretlere "aksan, Artıkülasyon" ve "süsleme" işaretleri denir.

Staccatto (•) : Üzerine konulduğu notayı arkasından gelen notadan ayırmak için kullanılır. Bu ayırmayı gerçekleştirmek için staccatto notasının süresi kısaltılır. Staccatto işareti dörtlük (bir vuruşluk) veya daha küçük değerdeki notalara uygulanır.



Legato / Tenuto (-) : Üzerine konulduğu notanın yumuşak ataklı çalınıp tam değeri kadar tutulması gerektiğini gösterir.



ÖĞRENCİNİN ADI: Aslıhan Türkü Şahin

ESERİN ADI: Serenade

ESERİN BESTECİSİ: Franz Schubert (1797-1828)

ESERİ DÜZENLEYEN: Colin Fleming

ESERİN YAZILDIĞI DÖNEM: Klasik Dönem

Klasik Dönem, J.S. Bach'ın ölüm tarihi 1750'den başlayarak Ludwig van Beethoven'ın ölüm tarihi olan 1827'ye kadar geçen dönemdir. Klasik Dönem, Galgi müziğinde Haydn, Mozart ve Beethoven'ın yenilikleri ile tanınır. Orkestraların kurulduğu, senfonik eserlerin oluşmaya başladığı, piyanonun ağırlık kazandığı, müzik yapısının sağlamlaştığı bir dönemdir.

Flüt için 18.yy ortaları tam bir değişim dönemidir. Orkestra ve piyanonun ortaya çıkışı ile flütün rolü hem orkestrada hem de oda müziğinde artmıştır. Bu dönem aynı zamanda flütün evrim geçirdiği bir dönemdir. Flüt müziğinin cümleleri diğer dönemlere göre daha hafif ve zariftir. Parlak ve acik sesler kullanılır.

ESERİN TONU: Re Minör

ESERİN ÖLGÜ SAYISI: 3/4

ESERİN HIZI: Moderato; italyanca'da orta hızda anlamına gelir.

Metronoma göre dakikada 108'den 120'ye kadar olan birim vuruştur.

ESERDE GEÇEN GÜRLÜK (DYNAMS) TERİMLERİ:

Piano (p) - Hafif

Pianissimo (pp) - Çok Hafif

Mezzo Piano (mp) - Orta Hafiflikte

Crescendo (cresc) - Gittikçe Kuvvetlenerek

Decrescendo (decresc) - Gittikçe Hafifleyerek

Forte (f) - Kuvvetli

Diminuen (dim) - Gittikçe Hafifleyerek

Molto Pionissimo (ppp) - Son derece hafif

ESERDE GEÇEN ARTÜKÜLASYONLAR VE SÜSLEMELER

Staccato (.) - Üzerine konulduğu notayı arkasından gelen notadan ayırmak için staccato notasının süresi kısaltılır. Staccato işareti dörtlük veya daha küçük değerdeki notalara uygulanır.

ESERDE GEÇEN MÜZİKAL İFADE TERİMLERİ

ÖĞRENCİNİN ADI: Aslıhan Türkü Şahin

ESERİN ADI: Hungarian Dance No:5

ESERİN BESTECİSİ: Johannes Brahms (1833-1897)

ESERİ DÜZENLEYEN: Colin Fleming

ESERİN DÖNEMİ: Romantik Dönem

19.yy başından 20.yy 'ın başına kadar uzanan yüzyıllık bir zaman dilimini kapsar. Schubert, Chopin, Schumann, Liszt, Berlioz, Verdi ve Wagner 'in damgasını vurduğu bu dönem, sanat için sanat felsefesinin ağır bastığı bir dönemdir.

Dönem flütülerinin yeni parmak sistemine alışmaları zor olmuştur, bu da flüt eserlerinin kısa bir dönem olumsuz etkilenmesine neden olmuştur.

ESERİN TONU: Sol Minör başlayıp 49-70 ölçüleri arası Sol Majör olmuş daha sonra tekrar Sol Minör 'e dönmüştür.

ESERİN ÖLÇÜ SAYISI: 2/4

ESERİN HIZI: Allegro: Neşeli anlamına gelir. Metronoma göre dakikada 120'den 168'e kadar olan birim vuruşlardır.

ESERDE GEÇEN GÜRLÜK (NUANS) TERİMLERİ

Piano (p): Hafif

Forte (f): Kuvvetli

Sforzando (sf): Güçlü Atak

Fortissimo (ff): Çok Kuvvetli

Crescendo (cresc): Kritikçe Kuvvetlenerek

Decrescendo (decresc): Kritikçe Hafifleyerek

Forzato (fz): Daha güçlü atak.

Mezzo Forte (mf): Orta Kuvvette.

Tempo Değişiklikleri

Poco Ritardando (ritard, rit.) : Poco yavaş anlamına gelir. Terimlerle birlikte kullanılır. Ritardando ise genişleme anlamındadır. Altına yazıldığı notanın değerinden çok daha uzun kalınmasıdır.

In Tempo : Tam zamanında anlamına gelir İtalyanca'da.

ESERDE GEGEN ARTÜKÜLASYONLAR VE SÜSLEMELER

Staccato : Seslerin tane tane ve ayrı duyulabilmesi için kullanılan dil tekniğiyle sese köşeli ve belirgin bir etki verilir.

Legato : Üzerine konulduğu notanın yumuşak ataklı galipip tam değeri kadar tutulmasıdır.

ESERDE GEGEN MÜZİKAL İFADE TERİMLERİ

Vivace : Neşeli, canlı.

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: Tuğba SARIBIYIK
 Hatice Kübra ÖZBEY
 Ayşen YILMAZ
 Rabia KALGIN
 Seda KARACA
 Ahsen SUNAR

- 1) ESERİN ADI: Concerto La Primavera
- 2) ESERİN BESTECİSİ: Antonio VIVALDI (1678-1741)
- 3) ESERİ DÜZENLEYEN: Bruce Behne
- 4) ESERİN YAZILDIĞI DÖNEM: Barok Dönemi
- 5) ESERİN TONU: E Maj. III. bölüm'ün 61-78 arası Em olmuştur.
- 6) ESERİN ÖLÇÜ SAYISI: I. bölüm $\frac{4}{4}$, II. bölüm $\frac{3}{4}$, III. bölüm $\frac{12}{8}$
- 7) ESERİN HIZI: I. bölüm: Allegro, II. bölüm: Largo III. bölüm: Danza Pastorale
 Allegro: Canlı, neşeli ve hızlı bir biçimde çalınacağı anlamına gelir. Birim vuruş 120-168 arasındadır.
 Largo: İspanyolca "geniş" anlamının yanında uzun anlamını da içermektedir. İtalyanca çok ağır anlamına gelerek birim vuruşu 40-60 arasındadır.
 Danza Pastorale: Kır dansı

8) ESERDE GEĞEN GÜRLÜK (NÜANS) TERİMLERİ

Terim	Anlatımı	Kısaltması
forte	Kuvvetli	f
mezzo piano	orta hafiflikte	mp
piano	hafif	p
pianissimo	çok hafif	pp

9) ESERDE GEĞEN ARTİKÜLASYONLAR VE SÜSLEMELER

Legato (Bağlı): Aralıklı notaları aralarında hiçbir kopukluk olmaksızın bağlı çalmaya denir.

Staccato (Kesik kesik çalma): Bir müzikal artikülasyon şeklidir. Modern gösterimde, bir notanın süresini kısaltma anlamında kullanılır.

Tril (tr): Ana ses ile komşu ses birbiri ardınca çok hızlı ve uzun bir süre gidilip gelinmesi ile seslendirilir. Tril'in süresi nota değeri, eserin karakteri ve hızı doğrultusunda değişebilir.

Tremolo: Bir veya birkaç sesin çok çabuk olarak yinelenmesi, kalp ve çarpıntı etkisi elde edilmesidir.

Koda: "Kuyruk" anlamına gelir. Bir bestenin sonuna konan bitiş bölümü.
 Puandorg

10) ESERDE GEÇEN MÜZİKAL İFADE (ANLATIM) TERİMLERİ

Simile: "Benzer bir şekilde" anlamına gelir.

Optional cut to: İsteğe bağlı belirtilen ölçüye dönülebilir.

Tutti: Bütün, tüm, hep birlikte anlamına gelir. Konçertolarda ve koro eserlerinde solo sesin yanında bulunan çalgı ve seslerin bütününe verilen addır.

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI = BERNA GÜNAL

ESEİN ADI = THE CASCADES

ESEİN BESTECİSİ = Scott JOPLIN (1868-1919)

ESEİN DÜZENLEYENİ = Kenley INGLESFIELD

ESEİN YAZILDIĞI DÖNEM = GAYDAS DÖNEMİ = 20. yy'ile birlikte başlamış.

Müzikte her türlü kural bilimsel olarak asılmış; teknikte, ifade, stilde, biçimde sınırlar zorlanmıştır.

Bu dönem sadece müzikte değil, diğer alanlarda da yeniliklerin yapıldığı, yenilikçi ve özgür ruhlu sanatçı ve düşünürlerin şekillendiği dönemdir.

ESEİN TONU =

ESEİN BÖLÜMÜ SAYISI = 2/4

ESEİN HIZI = Slow March Tempo

ESEDE GEÇEN GÜRLÜK TERİMLERİ =

mf — mezzo-forte — orta kuvvette

f — forte — kuvvetli

p — piano — hafif

cresc — crescendo — gittikçe kuvvetlenerek

decrese — decrescendo — gittikçe hafifleyerek

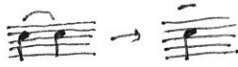
fz — forzando — çok kuvvetli, vurgulu

sf — sforzando — güçlü, tıtrak



ESEDE GEÇEN ARTİKÜLASYONLAR

Legato = Ardışık notaları, aralarında hiçbir kopuk olmaksızın bağlı çalmak



ÖĞRENCİNİN ADI: Aslıhan Türkü Şahin

ESERİN ADI: Walse (Peru)

ESERİN BİSTECİSİ: Anonim

ESERİ DÜZENLEYEN: Colin Fleming

ESERİN YAZILDIĞI DÖNEM: Romantik Dönem

19. yy'ın başından 20. yy'ın başlarına kadar uzanan yüzyıllık bir zaman dilimini kapsar. Schubert, Chopin, Schumann, Liszt, Berlioz, Verdi ve Wagner'in damgasını vurduğu bu dönem sanat için sanat felsefesinin ağır bastığı bir dönemdir.

19. yy flüt müziği tarihinde az bir yer tutar. Bu duruma ünlü flütçü Teobald Böhm'ün geliştirdiği ve yeni bir teknolojik buluş olan Boehm sistemi sebep olmuştur.

Dönem eserlerinde kromatik sesler ve eser içerisinde farklı tonlara geçiş yoğun olarak kullanılmıştır.

ESERİN TONU: D \sharp Minör

ESERİN ÖLÇÜ SAYISI: 4/4

ESERİN HIZI: Gently: Nazikçe, uysakça, yumuşak galmak.

ESERDE GİREN NİJANS TERİMLERİ

Piano (p) - Hafif

Mezzo Forte (mf) - Orta Kuvvette

Pianissimo (pp) - Çok Hafif

Forte (f) Kuvvetli

Molto Pianissimo (ppp) - Son Derece Hafif

Mezzo Piano (mp) - Orta Hafiflikte

Decrescendo (decresc) - Gittikçe Hafifleyerek

ESERDE GEÇEN ARTÜKÜLASYONLAR VE SÜSLEMELER

Legato : Üzerine konulduğu notanın yumuşak ataklı gelinip, tam değeri kadar tutulması gerektiğini gösterir.

Çarpma (Acciaccatura) : Asıl sesi belirginleştirmek ve vurgulamak için kendine komşu bir sese birbiri ardına çarpılarak alınan bir süsleme biçimidir.

ESERDE GEÇEN MÜZİKAL İFADE (ANLATIM) TERİMLERİ

Bajra BALICA

- 1) Eserin Adı : La Cucaracha
- 2) Eserin Bestecisi : Anonim (mexico halk şarkısı)
- 3) Eseri Dizileyen : Coling Fleming
- 4) Eserin Yazıldığı Dönem : —
- 5) Eserin Tonu : 1. ölçüden başlayıp 29. ölçüye kadar la Majör olup, 30. ölçüden 57. ölçüye kadar si b Majördür.
- 6) Eserin Hızı : Moderato : İtalyanca "orta hızda" anlamına gelir.
Eserin orta hızda okunacağını belirtir. Metronomâ göre dakikada 109'den 120'ye kadar olan birim vuruşlarıdır.
- 7) Eserin ölçü Sayısı : 2/4 Sebare * Alla breve

8) Eserde geçen pürlük (nüans) terimleri :

Terim	Anlatımı	Kısaltması
Fortissimo	çok kuvvetli	ff.
Pianissimo	çok hafif	pp.
Forte	kuvvetli	f.
mezzo forte	orta kuvvette	mf.
Crescendo	pittikçe kuvvetlenerek	cresc. 
Decrescendo	pittikçe hafifleyerek	decresc. 

Forzato veya forzando (fz) : daha güçlü atak



9) Eserde Geçen Artikülasyonlar ve Sistemeler

Legato: İtalyanca bir kelime olup "bağlı" demektir. Notaların birbirine bağlanarak seslendirilmesidir. Karşıt anlamı staccato terimiyle belirtilir.



Tekrar parantezleri: Tekrar parantezleri tekrar edilecek bölümün başına ve sonuna konur.



Dolaplar: Tekrar edilen bir bölümün iki farklı bitirişi olduğunda dolap işaretleri kullanılır.



ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: Rubia Kalcın, Hatice Kübra Bıbey, Tuğba Sarıbigi, 4
Ayşen Yılmaz

ESEİN ADI: CANON

ESEİN BİSTECİSİ: JOHANN PACHELBEL

ESEİN DÜZENLEYENİ: Robert L. Webb

ESEİN YAZILDIĞI DÖNEM: Klasik Dönemdir. J. S. Bach'ın ölüm tarihi
1750'den başlayarak Orkestraların kurulduğu senfonik eserlerin oluşturulmaya
başlandığı piyanonun ağırlık kazandığı müzik yapısının seğılamlaştığı bir dönem-
dir. Bu dönem aynı zamanda Flüt'ün evrim geçirdiği bir dönemdir. 1760 yılında
eklenen 3 perde 18. yüzyılın son yıllarında moda olmuştur. Ondan kısa bir süre son-
ra 2 perde daha ilave edilmiştir. Bu değişim 19. yüzyıla kadar 8 perdeli sekline
ulaşmıya kadar sürmüştür.

Klasik dönemde flüt müziğinin örnekleri diğer dönemlere göre daha hafif ve zarifdir.
Parlak ve uçuk sesler kullanılır. Özellikle viyana klasikleri zarif sesleri ile öne
çıkıyor ve dönemin özelliklerini tümüyle taşıyor.

ESEİN TONU: Sol Majör

ESEİN ÖLÇÜ SAYISI: 4/4

ESEİN HIZI: Adagio: İtalyançada hız terimi olarak parçanın "çok yavaş
yavaş" okunacağını gösterir. Metronoma göre dakikada 60'dan 70'a kadar olan bir
aralıktadır.

ESEDE GEÇEN NÜANS TERİMLERİ

Piano (p) = Hafif Mezzo Forte (mf) = Orta Kuvvetlilikte Forte (f) = Kuvvetli

Mezzo Piano (mp) = Orta Hafiflikte Pianissimo (pp) = Çok Hafif

ESEDE GEÇEN ARTİKÜLASYONLAR

Legato: Üzerine konduğu notanın yumuşak ataklı alınıp, tam değeri kadar tutulması-
nı gösterir.

ESEDE GEÇEN MÜZİKAL İFADE TERİMLERİ

Ritardando: Hızı azaltarak geçtikten anlamına gelen yavaşlatıcı hız terimidir.

Piandorg: Fransızcadaki point dorgye sözcüğünden alınmıştır. Türkçe anlamıdır.
ması "durgu"dur. Bir eser veya attaktan sesin bir süre astığıya alınmasını gösterir.

Ahşen SUNAR

- 1) EŞERİN ADI : Duo - Allegro - No.20
- 2) EŞERİN BİSTECİSİ : Mozart (27 Ocak 1756 - 5 Aralık 1791)
- 3) EŞERİ DÜZENLEYEN : Ernesto Koehler
- 4) EŞERİN YAZILDIĞI DÖNEM : Klasik Dönem

Orkestraların kurulduğu, senfonik eserlerin oluşmaya başladığı, piyano'nun ağırlık kazandığı, müzik yapısının sadeleştirildiği bir dönemdir. Sanatın her dalında sadeleştirilmeye gidilmiştir. Dışsal ve jelinliğiyle gözde görünür. Flütte onsekizinci yüzyılda değışime girilmiştir. Flütün rolü henü orkestrada henü de oda müziğinde artmıştır. 1760 yılında eklenen üç perde onsekizinci yüzyılda moda olmuş daha sonra iki perde daha ilave edilmiştir. Bu değışim on dokuzuncu yüzyıl başlarına kadar sekiz perdeli sekine ulaşmaya kadar sürmüştür. Bu değışim kuvvetli kalabilmeyi kolaylaştırmıştır. Çalgının orkestradaki yeri artmıştır.

- 5) EŞERİN TONU : Do majör
- 6) EŞERİN ÖLÇÜ SAYISI : 2/4
- 7) EŞERİN HIZI : Allegro

Allegro : İtalyanca'da neşeli anlamına gelir. "hızlı" anlamı. Metronom'a göre, dakikada 120'den 168'e kadar olan birimdir.

AYIKLAYICI HIZ TERİMLERİ :

Allargando : Temponun azar azar yavaşlaşması ve genişlemesi anlamına gelir.

HIZLANDIRICI HIZ TERİMLERİ :

Spiritoso : Canlılık, canlı anlamına gelir.

AXIA TEMPORA DÖNÜŞ BİLDİREN HIZ DEĞİŞİM TERİMLERİ :

A Tempo : Bir önceki tempoya dönüş anlamına gelir

İSTEĞE BAĞLI HIZ DEĞİŞİM TERİMLERİ

puandopp : "Durgu" anlamına gelir. Eserde sesin bir süre askıya alınması anlamına gelir. Notanın süresi isteğe bağlı olarak bir süre uzatılır. Bu süre genellikle notanın normal süresinin iki katıdır.

8) ESERDE GEÇEN GÜÇLÜK (DİNAMİK) TERİMLERİ :

<u>Terim</u>	<u>ANLATIMI</u>	<u>KISALTMASI</u>
• piano	• hafif	• p.
• mezzo forte	• orta kuvvette	• mf.

9) ESERDE GEÇEN ARTUKLASHYONLAR VE SÜSLEMELER

legato : Bağlı anlamına gelir. Filkte verilen nefes kesilmeden alınmalıdır.

detache : Bağısız anlamına gelir.

10) ESERDE GEÇEN MİBİKAL İFADE (ANLATIM) TERİMLERİ :

Allargando : Sesi kuvvetlendirerek ve aynı zamanda tempoyu artırılarak anlamına gelir.

**EK-8 FLÜT TOPLULUĞUNUN ÇALIŞMALARINA AİT
FOTOĞRAFLAR**





