

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**FLÜT EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI MOTİVASYONLARI
VE PERFORMANSLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Yalçın YILDIZ
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2017

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**FLÜT EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI MOTİVASYONLARI
VE PERFORMANSLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Yalçın YILDIZ
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. A. Sena Gürşen OTACIOĞLU**

İstanbul, 2017

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017**

ONAY

Yalçın YILDIZ tarafından hazırlanan “Flüt Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Motivasyonları ve Performansları Üzerine Etkisinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 05/12/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. A. Sena Gürşen OTACIOĞLU	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sibel ÇOBAN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Şaban BERK	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Ümit Kubilay CAN	

ÖZGEÇMİŞ

- 1999 Trabzon Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
- 2003 Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Öğretmenliği Programından mezun olma
- 2007 Giresun Doğankent İlköğretim Okulu'nda müzik öğretmeni
- 2010 Trabzon Akçaabat Demirci İlköğretim Okulu'nda müzik öğretmeni
- 2010 Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar
Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans
Programına giriş
- 2012 Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Öğretmenliği Programı'nda Araştırma Görevlisi
- 2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
E-Posta : yyildiz@ktu.edu.tr

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitimin her alanında yaşanan değişim, eğitimsel teknoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar sayesinde oldukça hızlı olmakta, bu nedenle sürekli olarak yeni ufuklara doğru yol alınmakta ve yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Çalışmada bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan “ters-yüz” öğrenme modelinin flüt eğitimi alan öğrencilerin akademik başarısına, performansına ve motivasyonuna etkileri incelenmiştir.

Bu süreç boyunca danışmanlığımı üstlenen, değerli öneri ve katkılarıyla çalışmamın olgunlaşmasını sağlayan ve bana destek veren değerli Hocam Sayın Prof. Dr. A. Sena Gürşen OTACIOĞLU’na, araştırmaya olan yakın ilgi ve değerli yardımlarından dolayı değerli Hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Şaban BERK ve Prof. Dr. Sibel ÇOBAN’a, değerli yardım ve desteğinden dolayı sevgili eşim Zeynep Demir YILDIZ’a, ayrıca, her zaman yanımda olan ve bana sürekli destek veren anne, baba ve kardeşime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

FLÜT EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI MOTİVASYONLARI VE PERFORMANSLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, “Ters-yüz Öğrenme Modeli” ile gerçekleştirilen bireysel çalgı flüt eğitimi derslerinin, öğrencilerin flüt dersi akademik başarısının, çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonunun ve çalgı performans başarısı düzeyinin arttırılmasında önemli bir etken olduğu düşünülmekte ve bu doğrultuda oluşturulan 10 haftalık ters-yüz öğrenme modeline dayalı öğretim programının, geleneksel öğretime kıyasla etkinliğinin sınanması amaçlanmaktadır.

Araştırmada bu etkiyi tespit etmek amacıyla ön-test-son-test kontrol gruplu (gerçek-tam) deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu (n=30), 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı I. II. III. ve IV. sınıflarında öğrenim gören bireysel çalgı flüt eğitimi öğrencileri arasından seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seviyelerine göre denklikleri göz önünde bulundurularak başlangıç (n: 10), orta (n: 10) ve ileri (n: 10) olmak üzere üç gruptan oluşturulmuştur. Bu açıdan çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemin kullanılmasında gözetilen durum da uygulamanın başlangıç, orta ve ileri seviyelerdeki öğrencilere yönelik etkisinin belirlenmek istenmesidir. Ardından deney ve kontrol grupları, başlangıç deney (n: 5), kontrol (n:5); orta deney (n: 5), kontrol (n: 5) ve ileri deney (n: 5), kontrol (n: 5) olmak üzere yansız atama yöntemiyle oluşturulmuştur. Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yansız olarak atanması, çalışmaların geçerli sayılabilmesi için ön koşul niteliğinde görülmektedir. Çalışmada yine bu ön koşul göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarının denkliğini incelemek amacıyla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına ilişkin iki gruba da uygulanan ön-testlerden de faydalanılmış ve deney ve kontrol gruplarının seviyelerinin denk olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerini elde etmek için üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

- 1- Ön-test ve son-test için deney ve kontrol grubuna uygulanmış; geçerlik ve güvenilirliği araştırmacı tarafından sağlanmış olan “Akademik Başarı Testi”.
- 2- Ön-test ve son-test için deney ve kontrol grubuna uygulanmış; geçerlik ve güvenilirliği araştırmacı tarafından sağlanmış olan “Performans Gözlem Formu”
- 3- Ön-test ve son-test için deney ve kontrol grubuna uygulanmış; Girgin (2015, s.1723-1736) tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” dir.

Araştırmanın problemi, ana hipotezleri ve alt hipotezleri çerçevesinde, çalışmadan elde edilen veriler bilgisayara ortamına aktarılarak istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmış; elde edilen veriler normal dağılım özellikleri göstermediği için parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testleri uygulanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre; tüm seviye gruplarında deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, performans başarıları ve çalgı dersine yönelik motivasyonlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek oranda ve anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, flüt eğitimi alan deney grubu öğrencilerine uygulanan ters-yüz öğrenme modeli etkinliklerine dayalı programın geleneksel öğretime kıyasla daha etkili ve geliştirici bir program olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters-Yüz Öğrenme Modeli, Flüt Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Müzik Eğitimi

ABSTRACT

EXAMINING OF THE EFFECT OF FLIPPED LEARNING MODEL ON FLUTE EDUCATION ON ACADEMIC ACHIEVEMENT, MOTIVATION AND PERFORMANCE OF STUDENTS

This study is based on the thought that individual flute instrument training given through the flipped learning model is a significant factor in improving the students' academic success in flute education, their motivation for the instrument training course and success in instrument performance; and it aims to test the efficiency of the training program based on the 10-week flipped learning model compared to the traditional training method.

The pre-test and post-test control group (true-full) experimental pattern was used in the research to determine this effect.

The research's study group consists of 30 students selected among the students who take individual flute education in grades I. II. III. and IV. of Karadeniz Technical University Music Education Program, in spring semester of 2016-2017 academic year. The Study Group was divided into three groups based on their levels; as the starter (n:10), intermediate (n:10) and advanced (n:10) level groups. In this respect, the Purposive Sampling method was used in the selection of the students to be included in the study group. The reason for the use of the purposive sampling method was to determine the effect of the practice on the starter, intermediate, and advanced level students. Then, by using the random assignment method, the experimental and control groups were formed as the starter experimental (n: 5), control (n: 5); intermediate experimental (n: 5), control (n: 5) and advanced experimental (n: 5) and control (n: 5) groups. The random assignment of the experimental and control groups in experimental studies is a prerequisite for the studies to be valid. Taking this prerequisite into consideration, the pre-tests applied to both groups to study the equivalence of the experimental and control groups in cognitive, emotional and psychomotor learning domains were also used and the levels of the experimental and control groups were found to be equivalent.

Three types of data gathering tools were used to obtain the research data. These were:

- 1- The “Academic Success Test” applied to the experimental and control groups for the pre-test and post-test, validity and reliability of which was ensured by the researcher.
- 2- The “Performance Observation Form” applied to the experimental and control groups for the pre-test and post-test; validity and reliability of which was ensured by the researcher.
- 3- The “Personal Instrument Course Motivation Scale” applied to the experimental and control groups for the pre-test and post-test, which was developed by Girgin (2015, pp. 1723-1736).

The data gathered from the study within the framework of the research problem, the main hypotheses and sub-hypotheses were transferred to the computer environment and statistical analyses were performed. In statistical analyses, descriptive statistics such as the frequency, percentage, and arithmetic mean were used; and as the data gathered did not display a normal distribution, the non-parametric Mann Whitney-U and Wilcoxon Signed Rank tests were applied.

According to the results of the study; at all level groups, the experimental group students’ academic success, performance and motivation for the instrument course displayed a significant increase compared to the control group students. In conclusion; the training program based on the flipped learning model activities, which was applied to the experimental group students studying flute, was a more efficient and improving program compared to the traditional training method.

Key Words: Flipped Learning Model, Flute Education Instrument Training, Music Education

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	4
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Hipotezler	7
1.4. Önem	9
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Sayılıtlar	11
1.7. Tanımlar	11
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	13
2.1. Öğrenme	13
2.1.1. Teknoloji Destekli Öğrenme.....	14
2.2. Harmanlanmış Öğrenme.....	15
2.2.1. Niçin Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına İhtiyaç Duyuyoruz.....	17
2.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli.....	20
2.3.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi	23
2.3.2. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Özellikleri.....	24
2.3.3. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Ortam Nasıl Planlanmalı.....	26
2.3.4. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Başarıya Ulaşabilme	27
2.3.5. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Videoların Yeri	27

2.3.6. Ters-Yüz Öğrenme Modeli ile Karıştırılan Modeller	28
2.3.7. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Geleneksel Modelle Karşılaştırılması	28
2.3.8. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Avantaj ve Dezavantajları	31
2.4. Motivasyon	32
2.4.1. Motivasyon Süreci	32
2.5. Müzik Eğitimi.....	35
2.5.1. Çalgı Eğitimi	36
2.5.1.1. Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi	38
2.5.1.2. Çalgı Eğitiminde Teknoloji Desteği.....	40
2.5.1.3. Çalgı Eğitiminde Performans	41
2.5.1.4. Çalgı Eğitiminde Motivasyon	43
2.6. İlgili Araştırmalar	45
2.6.1. Yurt içinde Yapılan Çalışmalar.....	45
2.6.1.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar	46
2.6.1.2. Dolaylı Olarak İlgili Çalışmalar	51
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	58
2.6.2.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar	58
2.6.2.2. Dolaylı Olarak İlgili Çalışmalar	60
BÖLÜM III: YÖNTEM	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Çalışma Grubu.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1. Akademik Başarı Testi.....	70
3.3.1. Performans Gözlem Formu	72
3.3.3. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği	73
3.4. Verilerin Toplanması.....	73
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	75
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	77
4.1. Hipotez 1 ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	77
4.1.1. Hipotez 1.1 ile İlgili Bulgular ve Yorum	77
4.1.2. Hipotez 1.2 ile İlgili Bulgular ve Yorum	78
4.1.3. Hipotez 1.3 ile İlgili Bulgular ve Yorum	79

4.2. Hipotez 2 ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	80
4.2.1. Hipotez 2.1 ile İlgili Bulgular ve Yorum	80
4.2.2. Hipotez 2.2 ile İlgili Bulgular ve Yorum	81
4.2.3. Hipotez 2.3 ile İlgili Bulgular ve Yorum	82
4.3. Hipotez 3 ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	82
4.3.1. Hipotez 3.1 ile İlgili Bulgular ve Yorum	83
4.3.2. Hipotez 3.2 ile İlgili Bulgular ve Yorum	84
4.3.3. Hipotez 3.3 ile İlgili Bulgular ve Yorum	85
BÖLÜM V: SONUÇ	86
5.1. Sonuçlar.....	86
5.1.1. Hipotez 1 ile İlgili Sonuçlar	86
5.1.1.1. Hipotez 1.1 ile İlgili Sonuçlar	86
5.1.1.2. Hipotez 1.2 ile İlgili Sonuçlar	87
5.1.1.3. Hipotez 1.3 ile İlgili Sonuçlar	87
5.1.2. Hipotez 2 ile İlgili Sonuçlar	87
5.1.2.1. Hipotez 2.1 ile İlgili Sonuçlar	87
5.1.2.2. Hipotez 2.2 ile İlgili Sonuçlar	88
5.1.2.3. Hipotez 2.3 ile İlgili Sonuçlar	88
5.1.3. Hipotez 3 ile İlgili Sonuçlar	89
5.1.3.1. Hipotez 3.1 ile İlgili Sonuçlar	89
5.1.3.2. Hipotez 3.2 ile İlgili Sonuçlar	89
5.1.3.3. Hipotez 3.3 ile İlgili Sonuçlar	89
5.2. Tartışma.....	90
5.3. Öneriler.....	98
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	98
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	99
KAYNAKÇA.....	101
EKLER	113
Ek 1: Akademik Başarı Testi	114
Ek 2: Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği	126
Ek 3: Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği İzin Yazısı.....	128
Ek 4: Performans Gözlem Formu	129

Ek 5: Öğretim Programına Ait Ders Planları.....	130
Ek 6: Video Derslerin Ekran Görüntüleri	174
Ek 7: Araştırmada Kullanılan Etüt ve Eserler	178



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1.	Araştırmanın Deneysel Kurgusu	7
Tablo 2.1.	Geleneksel Model ile Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Sınıfların Karşılaştırılması.....	30
Tablo 2.2.	Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Avantaj ve Dezavantajları.....	31
Tablo 3.1.	Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Desen.....	63
Tablo 3.2.	Grupların Akademik Başarı Ön-test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	64
Tablo 3.3.	Grupların Akademik Başarı Ön-test Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 3.4.	Grupların Motivasyon Ön-test Puanlarına ait Betimsel İstatistikler	66
Tablo 3.5.	Grupların Motivasyon Ön-test Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 3.6.	Grupların Performans Ön-test Puanlarına ait Betimsel İstatistikler	67
Tablo 3.7.	Grupların Performans Ön-test Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 3.8.	Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	69
Tablo 3.9.	Araştırmanın Deseni.....	70
Tablo 3.10.	Akademik Başarı Testi İç Tutarlılık Sonuçları.....	71
Tablo 3.11.	Deney Grubu Puanlayıcılarının Performans Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki	72
Tablo 3.12.	Kontrol Grubu Puanlayıcılarının Performans Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki	73
Tablo 4.1.	Deney Grubunun Akademik Başarı Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	77
Tablo 4.2.	Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
Tablo 4.3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo 4.4.	Deney Grubunun Performans Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	80

Tablo 4.5.	Kontrol Grubunun Performans Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	81
Tablo 4.6.	Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 4.7.	Deney Grubunun Motivasyon Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	83
Tablo 4.8.	Kontrol Grubunun Motivasyon Ön-test Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	84
Tablo 4.9.	Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Harmanlanmış Öğrenme Ortamı.....	17
Şekil 2.2.	Ters-Yüz Öğrenme Modeli	22
Şekil 2.3.	Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi	24
Şekil 2.4.	Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması	30
Şekil 2.5.	Motivasyon Süreci	33



KISALTMALAR

f	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for Social Sciences)
SS	: Standart Sapma
Vb.	: Ve Benzeri
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I: GİRİŞ

İnsanoğlunun beklenti, ihtiyaç ve taleplerinin günden güne değişmesi, tüm bu değişimin gereklerini karşılayacak temel kaynaklardan biri olan teknolojinin de gelişmesine neden olmaktadır. Beklenti ve ihtiyaçlar her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini yenilemekte, bu da eğitim ortamlarında her geçen gün kendini daha fazla hissettiren teknolojik gelişmelere, öğrenenlerin öğrenme faaliyetlerinde daha aktif olarak rol almasına, sınıf ortamının değişip gelişmesine, öğrenmenin okul ortamının dışında da devam etmesine, öğretmenin eğitim faaliyetlerinde üstlendiği rolün değişmesine kısaca eğitimde topyekûn bir değişime neden olmaktadır.

Günümüzde eğitimin her alanında yaşanan değişim, eğitimsel teknoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar sayesinde oldukça hızlı olmakta; bu nedenle sürekli olarak yeni ufuklara doğru yol alınmakta ve yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır.

Artık, hayatımızın neredeyse bütün alanlarına etkisi olan teknolojik gelişmeler sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde de önemli değişiklikler yaşanmaya başlanmıştır. Geçmişte bilgiye ulaşmanın tek yolu okul ve okuldaki bilgi aktarıcı öğretmenken günümüzde artık bilgi, bilgi iletişim teknolojileriyle çok daha kolay ulaşılabilen bir hâl almıştır. Bu nedenle öğretmenin sistemde sadece bilgi aktaran rolüyle yer alması onun etkisini azaltmaktadır. Bu yüzden artık öğretmenlerin görevi sınıflarda sadece bilgi aktarmak yerine rehberlik etmek ve öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu ele almasını sağlamaktır (Özdemir, 2016, s.10)

Son yıllarda yapılandırmacı kuramla birlikte kendini daha fazla hissettiren yaklaşımlarla, öğrenenin öğrenme faaliyetlerinde aldığı sorumluluğunun artması; yani etkin rol üstlenmesi, öğrendiklerini uygulayabilmesi, bilgiye eleştirel açıdan yaklaşabilmesi ve öğretmenin de eğitim-öğretim faaliyetlerini nitelikli biçimde tasarlayabilmesi hedeflenmektedir. Kısaca, eğitim alanında kendini gösteren bu yaklaşımlar, yapılandırmacı kuramın ilkeleri gereği öğrenenin merkezde olduğu, öğretmenin de iyi bir planlayıcı olduğu stratejileri destekleyici bir rol üstlenmektedir.

Eğitim-öğretim ortamlarında uzun yıllardır uygulanan, öğretmenin otoriter olduğu ve bilginin ezberlenmesi temeline dayanan eğitim-öğretim anlayışı günümüzde önemini

gittikçe kaybetmektedir. Eğitim sistemindeki bu değişimle bağlantılı olarak bilginin sürekli olarak yapılandırılıp güncellenmesine olanak sağlayan, öğrencilerin aktif olarak görev aldığı, bireyin merkeze alındığı eğitim yaklaşımları önemini arttırmıştır. Bu önem doğrultusunda eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da yeni yaklaşımlar uygulanmaya başlanmıştır.

Bu doğrultuda, dijital ve açık eğitsel kaynakların günden güne artmasıyla, müzik eğitiminde yıllardır kullanılan sınıf ortamı ve öğrenme-öğretme süreci sorgulanmaya başlanıp öğrencinin aktif olarak öğrenebilmesini destekleyen teknoloji destekli modeller ortaya konmaktadır. Bu modellerden biri de son yıllarda orta ve yüksek eğitim kurumlarında giderek yaygınlaşan dönüştürülmüş öğrenme, çevrilmiş öğrenme, evde ders okulda ödev modeli, ters-yüz sınıf olarak da adlandırılan bu çalışmada “ters-yüz öğrenme modeli” adıyla ele alınan (flipped learning model) modeldir.

Sarıtaş ve Yıldız’a (2015, s.418) göre ters-yüz öğrenme modeli yeni bir eğitim modelidir ve temelinde büyük ölçüde yapılandırılmış öğrenme kuramı izleri bulunmaktadır. Ters-yüz öğrenme modelinde öğretmen kendi hazırladığı ya da seçtiği teknoloji destekli kaynakları öğrenciye dijital bir ortamda sunmakta ve öğretim bu kaynaklar aracılığı ile sınıf dışında gerçekleşmekte; sınıf ortamında ise konunun daha üst düzey basamaklarda işlenmesi amaçlanmaktadır.

Bishop ve Verleger’e (2013, s.1-18) göre ters-yüz edilmiş bu model, sınıf ortamında öğrencinin etkin ve paylaşımcı olduğu; sınıf dışında ise öğrenmenin teknoloji destekli araçlarla desteklendiği öğrenme modelidir. Bu tanımdan, ters-yüz öğrenme modelinde sınıf içinde öğrencinin aktif katılımında bulunduğu ve diğer arkadaşlarıyla etkileşim içinde olduğu sınıf dışında ise teknoloji destekli araçlarla öğrenmeyi aktif olarak gerçekleştirdiği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin aktif olarak öğrenmesini destekleyen çağdaş eğitim modellerin etkin kullanılması gereken alanlardan biri de sanat eğitimi ve onun alt boyutlarıdır. Nitekim sanat eğitimi günümüz dünyası eğitim anlayışında vazgeçilmez bir yeri olan, öğrencinin sosyalleşmesini sağlayan ve üretme gücünü arttıran en önemli unsurlardan biridir.

Sanat eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan müzik eğitimi ise temel olarak, bir müzikal davranış kazandırma, davranış değişikliği oluşturma veya bir müzikal davranış geliştirme sürecidir (Uçan, 2005, s.309). Müzik eğitiminin temel amaçlarından biri,

bireye doğru müziksel davranışlar kazandırmak ve bireyin bu yolla iyi ilişkiler kurarak topluma katılmasını sağlamaktır. Müzik eğitiminin önemli bir dalını da çalgı eğitimi oluşturmaktadır.

Kutluk (2001, s.5), çalgı eğitiminin; devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışların tümünü içermesi bakımından müzik eğitiminin en temel ve en önemli boyutlarından biri olduğunu belirtmiştir. Çalgı eğitimi sürecinde öğrenci, belirlenen bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında tüm davranışları kazanmakta ve belirlenen hedeflere çalgı aracılığıyla erişmektedir. (Yalçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014, s.1583-1595).

Türkiye’de çalgı eğitimi, belirli amaç ve hedefler doğrultusunda, farklı kurumlarda, birbirinden farklı düzey ve hazır bulunuştaki öğrencilere verilen yaygın bir müzik eğitimi dalıdır (Özmenteş, 2013, s.439-453). Çalgı eğitimi verilen kurumlardan biri de eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümleridir.

“Bireysel Çalgı Eğitimi” adıyla eğitim fakülteleri bünyesinde müzik öğretmeni adaylarına verilen çalgı eğitimi dersi, çalgıya yönelik teknik alıştırmaları, etütleri, evrensel ve ulusal eser örneklerini, okul müziğine yönelik eser örneklerini ve çalgı öğrenme-öğretme etkinliklerini kapsar (YÖK, 1998, s.80). Kısaca çalgı eğitimi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel aşamaları olan bir süreçtir.

Eğitim fakültelerinde verilen çalgı eğitimi derslerinin biri de “Bireysel Çalgı Yan Flüt Eğitimi” dersidir. “Yan Flüt” ifadesi yurtdışı alanyazında flüt (flute) olarak kabul edildiğinden bu çalışmada flüt ifadesinin kullanılması daha uygun bulunmuştur. Flüt eğitimi bireysel çalgı eğitiminin önemli bir dalı olup, planlı bir şekilde yürütülen eğitim-öğretim sürecidir. Bu süreçte flüt eğitimi alan birey, flüte yönelik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlar elde etmektedir (Atak, 2000, s.6).

Flüt eğitimi, öğrencinin üreticiliğinin, müzik yapma bilincinin, yaptığı müzikten zevk almasının nitelikli bir biçimde geliştirildiği önemli bir araçtır. Evrensel sanat içinde oldukça yoğun biçimde kullanılan, tahta üflemlili çalgılardan biri olan flüt, çok geniş bir eser yelpazesine sahiptir. Bu yelpazenin geniş olması ve öğrencilerin eserlere kolaylıkla ulaşması, öğrenciyi doğru müzikler dinleme ve üretmeye teşvik edecektir. Buna paralel olarak öğrencinin müzik kulağı ve üretme becerisi de artacaktır (İlik, 1990, s.20).

Tüm alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi ve çalgı eğitimi alanlarında da çağın gerektirdiği özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Bu nedenle, öğrenme

ortam ve süreçlerinin çağa uygun olarak düzenlenmesi, istenilen hedefe ulaşılmasında atılacak en önemli adımlardan biridir.

Günümüzde bireylerin teknolojiyle olan ilişkisi doğrultusunda değişen ihtiyaç ve beklentilerin karşılanabilmesi için tam anlamıyla hazır ve donanımlı kişilerin yetiştirilmesi gereklidir. Bu nedenle öğrenenlerin merkezde olduğu, öğrenmenin okul dışında da devam ettiği teknoloji destekli modellerin kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Nitekim, ülkemiz kalkınma planları ve Millî Eğitim Bakanlığı tavsiyeleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

Bilgi-iletişim teknolojilerindeki gelişim bu kadar hızlı iken, diğer alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarında da bu sürece uyum sağlayacak çağdaş yaklaşımları ve metotları kullanmak, belirlenen hedeflere ulaşılmasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda, müzik eğitimi ve onun önemli bir boyutunu oluşturan çalgı eğitiminde, yapılandırmacı kuramı destekleyen, öğrencinin etkin ve merkezde olduğu çağdaş bir eğitim modelinin kullanılmasının önemi büyüktür. Bu çalışmada bu anlamda ters-yüz öğrenme modeli kullanılmış ve etkileri sınanmıştır.

1.1. Problem

Müzik eğitiminin önemli bir alt boyutu olan çalgı eğitimi, bir çalgının doğru olarak çalınabilmesi için uygulanan yöntemlerin tümünü içeren bütünlüklü bir yapıdır. Çalgı eğitiminin amaçları arasında; öğrencinin çalgıyı doğru teknikle çalması, çalışma süresini verimli şekilde ayarlayabilmesi ve çalgı çalma yoluyla müzik kültürlerini tanıması bulunmaktadır (Parasız, 2009, s.19-24). Özetle çalgı eğitiminin amacı, öğrencinin bilişsel, psikomotor ve devinışsel alanda gelişiminin sağlanması bununla birlikte müzikalitesinin artırılmasıdır.

Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni eğitiminde ele alınan önemli boyutlardan birini oluşturur. Çalgı eğitim-öğretim süreci sonunda istenilen seviyeye ulaşabilmek için bütün olanakların kullanılması ve çalışmaların düzenli ve planlı olarak yapılması gereklidir.

Müzik eğitimi adaylarına yönelik çalgı eğitimi, çalgıya yönelik tüm davranışların kazandırılmasını, öğretmen adaylarının sahip oldukları donanımla, çalgılarını hem

doğru öğrenebilmesini hem de nitelikli bir Şekilde ğretebilmesini amaçlar (Yalçınkaya, Eldemir, Sönmezöz, 2014, s.1583-1595). Tüm bu hedefleri ve davranışları bir çalgı eğitimi alanı olan flüt eğitiminin amaçları arasında düŐünmek mümkündür (Ataman, 2010, s.51–62).

Çalgı eğitiminin alt boyutlarından birini oluşturan flüt eğitimi, öğrencinin çalgıya yönelik duyuşsal, bilişsel ve devinişsel kazanımlara ulaşabilmesi gibi belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir eğitim alanıdır. Flüt eğitiminde nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecinin oluŐturulabilmesi için verilen eğitimin kalitesinin en st seviyede tutulması gereklidir. Kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için de çalgı eğitimcisinin, öğrencinin öğrenmesini olumlu olarak destekleyecek bir eğitim programı hazırlaması ve hazırladığı programı planlı bir Şekilde uygulaması gerekir (stn, 2012, s.103-122). Bu bakımdan çalgı eğitimi sürecinin devamlı olarak geliştirilmeye açık tutulması ve öğrencinin öğrenmesini destekleyici Şekilde planlanması oldukça önemlidir.

Eğitim-ğretim ortamları sürekli olarak değişmektedir. “Dört duvar arasına sıkıŐmıŐ” sınıf ortamının ve geçmişte kullanılan eğitim modellerinin günümüzde yetersiz kaldığı ve bu nedenle artık dijital ve web tabanlı yeni model arayıŐlarına girildiği görülmektedir. nk günümüz eğitim siteminden beklenti, öğrencinin bilgiye kendi baŐına ulaşması, bu bilginin en kısa zamanda yapılandırılması, yapılanmıŐ bilginin de kullanıma sunulmasıdır. Bu beklentiyle bağlantılı olarak, çalgı eğitimi alan öğrencilere, çalgılarına ilişkin olarak öğrenmeleri gereken bilgileri en verimli ve etkin bir Şekilde algılamalarını sağlayacak yeni öğrenme model ve ortamları sunulmalıdır. Bu ortamların temel özelliklerinin de aktif öğrenmeye ve ileri düzey öğrenme basamaklarına açık olmalarıdır.

Yapılandırmacı kuramın eğitim-ğretim süreçleri içerisinde kullanılmaya başlanmasıyla, öğrencinin merkezde olduğu yöntem ve stratejiler ön plana çıkmıştır. Bu yöntemlerin kullanıldığı eğitim-ğretim faaliyetleri sayesinde ğrenci etkinliğinin artması beklenmektedir. Bu bağlamda, bir harmanlanmış öğrenme türü olan ters-yüz öğrenme modeli yurtdışı ve yurtiçinde orta ve yükseköğretim kurumlarında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Ters-yüz öğrenme modeli ile yaratıcı düşünme, problem zme, analiz ve sentez yapabilme ve eleştirel düşünme gibi st basamaklardaki beceriler geliŐtirilebilmekte

bunun yanı sıra öğrencilerin güdülenme düzeyi, derse olan ilgi ve istekleri gibi duyuşsal becerileri de arttırılabilmektedir. Geleneksel öğrenme süreçlerinin aksine, öğrenilmesi gereken temel yapıların çeşitli görsel ve işitsel materyallerin (video vb.) de desteğiyle öğrenci tarafından aktif olarak ev ortamında çalışılmasını, uygulama kısmı ve ileri düzeyde öğrenme etkinliklerinin ise sınıf içinde gerçekleştirilmesini amaçlayan bu model; web tabanlı ve çevrimiçi öğrenme ile desteklendiği için aktif öğrenmeyi ve bilgiye istenilen her zaman ulaşılma imkânını da sağlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2012, s.110).

Eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programlarında “Bireysel Çalgı Eğitimi” dersi kapsamında bulunan “Bireysel Çalgı Yan Flüt Eğitimi” dersinin etkin bir şekilde işlenmesinin, müzik öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu nitelikli eğitim, müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına ait temel teknik ve müzikal davranışların kazandırılması ve çalgı başarılarının yükseltilmesi bakımından da oldukça önemlidir. Bu davranışların kazanılması için flüt eğitiminde çağdaş yaklaşımların etkin olarak kullanılması; ayrıca bu yaklaşımları temel alan bir plana bağlı kalınarak çalışılması gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan tarama çalışmalarında ülkemizde çalgı eğitimine yönelik ters-yüz öğrenme modelinin kullanıldığı çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle ters-yüz öğrenme modelinin bireysel çalgı flüt eğitimi üzerindeki etkileri tahminden öteye geçememektedir. Bu açıdan, günümüz eğitim anlayışına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan ters-yüz öğrenme modelinin flüt eğitimine yönelik olarak vurgulanması ve flüt eğitimi sürecindeki etkisinin incelenmesi kaçınılmaz olmuştur.

Yukarıdaki belirtilen nedenlerden hareketle, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen flüt eğitimi dersinde ters-yüz öğrenme modelinin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere erişimde geleneksel öğretime kıyasla etkinliğinin bilinmemesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Flüt eğitiminde ters-yüz öğrenme modeli kullanılarak yapılan bireysel çalgı eğitiminin geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin bilgi düzeyine, çalgı dersine yönelik motivasyonuna ve çalgı performansına etkisi var mıdır? Sorusu araştırmanın problem

cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmada bu probleme yönelik çözüm aranacaktır.

1.3. Hipotezler

Bu araştırmada, ters-yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen bireysel çalgı flüt eğitimi derslerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki düzeyinin artırılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada, bu doğrultuda oluşturulan ters-yüz öğrenme modeline yönelik öğretim programının etkinliğinin sınanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki deneysel kurgu izlenmiş ve hipotezler test edilmiştir:

Tablo 1.1. Araştırmanın Deneysel Kurgusu

Deney Grubu	Ön-test	Flüt eğitimine yönelik ters yüz öğrenme programı	Son-test
Kontrol Grubu	Ön-test	Geleneksel Öğretim	Son-test

Çalışmada sınanan hipotezler aşağıdadır:

Hipotez 1

H_0 : Grupların akademik başarı test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Grupların akademik başarı test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 1.1:

H_0 : Deney grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 1.2:

H_0 : Kontrol grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 1.3:

H_0 : Deney grubu akademik başarı son-test puanları ile kontrol grubu akademik başarı son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu akademik başarı son-test puanları ile kontrol grubu akademik başarı son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 2

H_0 : Grupların performans test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Grupların performans test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 2.1:

H_0 : Deney grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 2.2:

H_0 : Kontrol grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 2.3:

H_0 : Deney grubu performans son-test puanları ile kontrol grubu performans son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu performans son-test puanları ile kontrol grubu performans son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 3

H_0 : Grupların motivasyon puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Grupların motivasyon puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 3.1:

H_0 : Deney grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 3.2:

H_0 : Kontrol grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Hipotez 3.3:

H_0 : Deney grubu motivasyon son-test puanları ile kontrol grubu motivasyon son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu motivasyon son-test puanları ile kontrol grubu motivasyon son-test puanları arasında manidar fark vardır.

1.4. Önem

Bu araştırma, son yıllarda orta ve yükseköğretimde sıklıkla kullanılmaya başlanan ters-yüz öğrenme modelini konu alıyor olması açısından güncel, bu yöntemin müzik öğretmeni eğitiminde çalgıya yönelik akademik başarı, performans başarısı ve motivasyon değişkenleri açısından etkilerini belirlemesi açısından işlevseldir.

Son yıllarda öğretmen eğitiminde sıklıkla üzerinde durulan konulardan biri de öğrencilerin ev ortamında aktif olmasını sağlayacak araçların öğretmenler tarafından oluşturulması ve kullanıma sunulmasıdır. Yapılandırıcı öğretim gereği, Millî Eğitim Bakanlığı tavsiyeleri ve ülkemiz beş yıllık kalkınma planları ve özellikle eğitim teknolojisi alanındaki yenilikler de göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarının artık aktif öğrenmeye, öğrenci merkezliliğe ve teknolojiye açık olarak oluşturulması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, öğretmen eğitiminde teknoloji destekli, harmanlanmış eğitim ortamlarına dönük araştırmalara ivme kazandırması, bu alandaki program ve müfredatlar üzerinde yapılan dönüştürme etkinliklerine yön vermesi açısından da önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, ters-yüz öğrenme modelinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanılmasına yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca ters-yüz öğrenme

modeline yönelik diğer öğretmenlik alanlarındaki çalışmalar incelendiğinde de konuya ilişkin deneysel çalışma sayısının ve yöntemin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel çıktılara olan etkisinin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma, ters-yüz öğrenme modelinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanılmasına yönelik farklı değişkenleri ele alan ve farklı çıktıları gözetten deneysel bir uygulama olması bakımından önem taşımaktadır.

Çalışmanın, bir çalgı eğitimi dalı olan bireysel çalgı flüt eğitimini alan öğrencilerde ve bu eğitimi veren eğitimcilerde, çalgı derslerinde kullanılacak olan ters-yüz öğrenme modelinin etkileri hakkında bakış açısı geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın flüt eğitimi alan öğrencilere; eğitimcilere ve araştırmacılara modele yönelik bir kaynak havuzu sunacağı ve bu sayede de çalgı eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Flüt eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılması ve bu modele yönelik etkinliklerin planlanmasının, modelin araştırmacı ve eğitimciler tarafından çalgı eğitiminde uygulanmasına olanak sağlayacağı ve çalgı eğitime yönelik program oluşturulmasına yönelik bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalgı eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin etkisinin görülmesinin, başta eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümleri olmak üzere çalgı eğitimi verilen tüm kurumlarda çalgı eğitimi öğretim programlarının ve müfredatın modele yönelik etkinlikler içerecek şekilde güncellenebilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın tarandığında, araştırmanın ülkemizde flüt eğitimi alanında ters-yüz öğrenme modelinin kullanıldığı ilk çalışma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, uluslararası düzeyde de araştırmanın kapsamını karşılayan bir çalışma bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın, yurt içinde ve yurt dışında yapılacak olan flüt eğitimi ve diğer çalgı eğitimi çalışmalarına örnek teşkil etmesiyle birlikte alan araştırmacılarına da öneriler sunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması ve flüt eğitimi sürecine yönelik kaynak (video vb.) oluşturması bakımından özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular;

- 1- Konu açısından, ters-yüz öğrenme modelinin unsurları ve flüt eğitimi sürecindeki öğrenme aktiviteleriyle sınırlıdır.
- 2- Zaman açısından, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 3- Örneklem açısından, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Programı I. II. III. ve IV. sınıflarda öğrenim gören bireysel çalgı flüt eğitimi alan 30 öğrenci ile sınırlıdır.
- 4- Veri toplama araçlarının kapsadığı boyutlarla sınırlıdır.

1.6. Sayılılar

Yapılan araştırma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

- 1- Öğrenciler veri toplama araçlarını doldururken gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.
- 2- Örneklem grubunun çalıştığı etüt ve eserler, çalgı seviyelerine göre her öğrenci için aynı zorluk seviyesindedir.
- 3- Kullanılan araştırma yöntemi araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygundur.

1.7. Tanımlar

Ters-yüz öğrenme Modeli: Ters-yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenim-öğretimden farklı olarak öğrencinin teorik bilgiyi ev ortamında gerektiğinde video vb. araçlarla öğrendiği okulda ise öğrendiklerini uygulama fırsatı sunan, okul ortamında üst düzey bilişsel kazanımlara odaklanan bir modeldir.

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Ders içinde sunuş yoluyla ve gösterip yaptırma öğretim yöntemleriyle öğretimin gerçekleştirildiği ve uygulamalı etkinliklerin sınıf dışında ev ödevi olarak yapıldığı öğrenme yöntemidir.

Motivasyon: Harekete getirme, harekete sevk etme, itici kuvvet, harekete yöneltici içsel güç anlamına gelmektedir.

Akademik Başarı: Öğrencilerin öğretim programının sonundaki bilişsel öğrenme düzeylerini ifade etmektedir.

Performans: Çevre koşulları ve bireysel özelliklerden kaynaklanan motor boyuttaki gözlenebilir davranışlar.

Deney grubu: Ters-yüz öğrenme modeli ilkelerine göre eğitim verilen öğrencilerin oluşturduğu grup.

Kontrol grubu: Geleneksel öğretim yöntemi ilkelerine göre eğitim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu grup.

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal boyutu ve problem ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme, insanlık tarihinin ilk gününden günümüze dek gerçekleşen devamlılık niteliği olan bir etkinliktir. Birey yaşamı boyunca yeni şeyler öğrenir. Bir ortamda öğrenmeden söz edilebilmesi için insanın çevresi ile etkileşiminin, onda duyuşsal, bilişsel ya da davranışsal değişime yol açması gereklidir. Öğrenme sayesinde kişi; bilgi, beceri, tutum ve değer kazanır ve bunlar sonucunda yeni anlamlara ulaşır (Özden, 2003, s.14-15). Demirel, (2012, s.72) öğrenmeyi en yalın haliyle yaşantılar sayesinde oluşan ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu'na (2012, s.64) göre öğrenme yaşantılarımız sonucunda davranışlarımızda veya potansiyel davranışlarımızda meydana gelen kalıcı izli değişmedir.

Eğitim bilimciler arasında öğrenmenin tanımı konusunda birbirinin aynı görüşler olmasa da genelde kabul edilen görüş, öğrenmenin oluşması için kişinin çevresiyle olan etkileşimiyle yeni davranışlara sahip olması ve bu davranışların kişinin gerçekleştirdiği faaliyetlerde etkisinin olması gerektiği görüşüdür (Artut, 2004, s.84-86).

Öğrenme yaşantılar yolu ile kazanılan, nispeten kalıcı ize sahip olan davranış değişikliği olup (Çıbık, 2006, s.14) bu tanım öğrenmede etkin unsurun yaşantı olduğu üzerine vurgu yapmaktadır. Tüm insanlar doğdukları andan itibaren sosyokültürel bir çevrede yaşamlarını sürdürmekte ve bu çevreye uyum sağlamak zorundadır. Ortama uyum sürecindeki bireyler, toplumla bütünleşmeleri esnasında yeni öğrenmeler gerçekleştirmektedir.

Öğrenmeye ilişkin tanımlar genel olarak iki grupta toplanabilir (Hilgard, Gordon, Bower, 1974, s.88). Birinci gruba davranış değişmelerine dayanan öğrenme tanımları girmekte olup bu tanımlar öğrenmeyi aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1- Öğrenilen davranışın yeri geldiğinde kullanılması

- 2- Davranışın hafızada saklanması
- 3- Öğrenilen davranışın alışkanlık haline getirilmesi
- 4- Öğrenilen şeylerin algılanması

İkinci gruba ise öğrenenin öğrenme sürecine dayalı tanımlar girmekte olup bunlar da öğrenilen davranışın:

- 1- Öğrenen kişinin bilincine yerleşmesi
- 2- İç görüyle kavranması
- 3- Öğrenen kişinin güdülerini doyurması olduğunu savunmaktadırlar

Eğitimciler tarih boyunca öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda fikirler sunmuş ve farklı kuramlar ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, eğitim tarihinde öğrenme süreçlerinin niteliğinin artırılması amacıyla kullanılan birçok kuram oluşmuştur. Günümüzde yaygın olarak kullanılan ve olumlu yönleriyle dikkat çeken yapılandırmacı öğretimin, öğrenme kuramları arasına girmesiyle ve teknolojinin de günden güne eğitim hayatında kendine yer bulmasıyla birlikte güncellenen öğrenme yaklaşımları teknolojinin öğrenme-öğretme faaliyetlerini desteklediği ve geliştirdiği “Teknoloji Destekli Öğrenme” terimini öğrenme sürecinin içine dahil etmiştir. Aşağıdaki başlık altında “Teknoloji Destekli Öğrenme” hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Teknoloji Destekli Öğrenme

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılması, bu sayede bilginin devamlı artması ve bu birikimden yararlanma gereksinimi, bilgiye ulaşmak için gerekli olan teknolojilerin de gelişimini -aslında bu bir arz talep durumudur ve birbiriyle doğru orantılıdır- sağlamıştır. Bu gelişim bireyden beklenen niteliklerin ve yeterliklerin değişmesine; bilgiyi parçalarına ayırabilen, sunabilen, yorumlayabilen ve üretebilen bireylerin aranmasına neden olmuştur (Demirli, 2002; Şahan, 2011, s.239-250).

Teknoloji destekli öğrenmenin eğitim-öğretim sürecinde yer almasıyla bilgi ve iletişim teknolojileri adını eğitim-öğretimde sıklıkla duyuran bir kavram olmuştur. Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin ele alındığı öğrenme modellerinden biri de çalışmanın temelini oluşturan “Harmanlanmış Öğrenme Modeli”dir. Aşağıda harmanlanmış öğrenme modeline yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.2. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, son dönemlerde farklı kitleler ve amaçlar için oldukça sık kullanılan öğrenme modellerinden biridir (Uluyol ve Karadeniz, 2009, s.60-84). Uzaktan eğitimde -ona kıyasla birçok avantajlı yönünün bulunması bakımından- gelinen son nokta olarak değerlendirilen harmanlanmış öğrenme modeli ile ilgili pek çok tanım söz konusudur (Usta ve Mahiroğlu, 2008, s.1-15).

Harmanlanmış modele dayalı ortamlar, fiziki ve sanal kaynakların harmanlanıp kullanılması esasına dayalıdır. Yazı materyallerin, yüz yüze toplantıların, teknoloji destekli materyallerin, internet destekli ortamların birleştirilmesi bir örnek olarak verilebilir.

Clark ve Meyer'e (2003, s.8) göre harmanlanmış öğrenme modeli çeşitli öğrenme model ve kuramlarının (tam öğrenme, programlı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, yapılandırmacılık, iş birliğine dayalı öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, aktif öğrenme vb.) olumlu yönlerinin teknolojiyle -genellikle çevrimiçi ortamlar- bütünleştiği bir öğrenme modelidir. Bir başka deyişle harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme ile sınıf içindeki öğrenmenin, verimli yönlerinin kullanılmasıyla oluşmaktadır (Horton, 2000, s.512).

Bir diğer ifadeye göre harmanlanmış öğrenme, belirli amaçlar doğrultusunda istenen hedefleri sağlayan öğrenim amaçlarının kazanılmasında uygulanan en etkin öğrenme şekilleri olarak tanımlanmıştır (Wilson ve Smilanich 2004, s.11). Bersin'e (2004, s.12) göre harmanlanmış öğrenme, kısaca öğrenene uygun olarak tasarlanan farklı öğrenme modellerinin ve teknolojinin birleşimidir.

Öğretmenler, öğretim elemanları ve program tasarımcıları, çevrimiçi eğitimin ve aynı zamanda yüz yüze eğitimin yarar ve sınırlılıkları ışığında geliştirmek istedikleri harmanlanmış ortamın avantajları ve dezavantajlarını tahmin ederek dersin kazanımları için hangi harmanlanmış modelin en uygun olacağına dair fikir yürütebilir. Uygulayıcılar ayrıca kullanılacak eğitim programı, öğrenci niteliği, çevresel faktörler ve eğitim ortamının niteliğini de işin içine koşarak, harmanlanmış ortamın çevrimiçi eğitimle yüz yüze eğitimi hangi düzeylerde karıştırarak oluşturulacağını belirleyebilirler. Bu çalışmalar sonucunda, harmanlanmış ortamın eğitim sürecine dahil

edilmesi ile içeriği sadece çevrimiçi olarak oluşturulan ortamlarda karşı karşıya kalınan pek çok sorunun da üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir.

Çevrimiçi eğitim ve yüz yüze eğitimin kuvvetli yönleri birbirini destekleyici özelliktedir. Bu ortamların kuvvetli yönlerinin harmanlanmasıyla elde edilen modeller; işbirlikçi ve aktif öğrenmeyi destekleyen, öğretmenler ile öğrencinin etkileşimini arttıran modellerdir. Bununla birlikte harmanlamayı yaparken dikkat edilmesi gereken önemli bir husus söz konusudur. Şayet harmanlama esnasında belirlenen modellerin zayıf taraflarına önem verilirse harmanlanmış öğrenmeye yönelik olarak oluşturulan ortamın niteliği doğal olarak düşük olacaktır (Osguthorpe ve Graham, 2003, s.227-233). Bu bağlamda, harmanlama yapılırken tüm bileşenlerin bir makinenin parçaları gibi en ince ayrıntısına kadar tasarlanıp birbiriyle örtüşmesinin sağlanması gerekir. Ancak bu şekilde gerçek manada harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturulup çözüm sağlanmış olur.

Harmanlanmış öğrenme ortamında amaç farklı yöntemlerin zayıf taraflarını asgariye indirip güçlü taraflarını ön plana çıkarmaktır. Bu öğrenme modelinde, bir öğretim modelinin tercih edilen karakteristik özellikleri, diğer bir öğretim modelinin güçlü yönleriyle harmanlanıp, ortaya çıkan harmanlanmış modelin, öğrenenlerin kazanımlarının arttırılmasında kaldıraç görevi üstlenmesi beklenmektedir (Horton, 2000, s.312).

Yukarıda da ifade edildiği gibi harmanlanmış öğrenmede amaç öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve içerik ile etkileşimlerini arttırmaktır. Bu amaç için sınıf içerisinde çevrimiçi öğrenmeyle geleneksel öğrenme arasında uyum sağlanır. Yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin dengesi konudan konuya, kazanımdan kazanıma farklılık gösterir. Kazanımların özelliklerine göre; bazı konularda yüz yüze öğrenmenin daha çok kullanılmasına karşın bazılarında ise çevrimiçi öğrenme daha ağırlıklı olarak kullanılmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003, s.227-233).

Şekil 2.1.'de öğrenme ortamlarında farklı karışımlar gösterilmektedir. Burada önemli bir husus, hiçbir karışımın aynı şekilde yapılmamasıdır. Buradaki amaç, iki unsur için dengenin iyi tesis edilmesidir. Harmanlanmış öğrenmede çoğunlukla yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajları yanları dikkate alınmakta, dezavantajlı yönleri ise alınmamaktadır. Şekil 2.1.'den örnek vermek gerekirse, bazı

harmanlamalarda yüz yüze öğrenme öne çıkarken (Harman 1), bazılarında ise önemli oranda çevrim içi öğrenmeler (Harman 3), bir kısmında ise bu iki ortamın aynı düzeylerde kullanıldığı harmanlamalar (Harman 2) öne çıkmaktadır. Her üç ortamda da amaç, öğrencilerin öğrenmesini artırmaya yönelik öğretim stratejilerinin dengesini sağlamaktır (Osguthorpe ve Graham, 2003, s.227-233).



Şekil 2.1. Harmanlanmış Öğrenme Ortamı (Osguthorpe ve Graham, 2003, s.227-233).

2.2.1. Niçin Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına İhtiyaç Duyuyoruz

Harmanlanmış öğrenmeye ihtiyaç duyulmasının ve günümüzde tercih edilmesinin nedenleri irdelendiğinde, tamamen çevrimiçi olarak tasarlanan ortamlarda eksikliklerin bulunması ve bilhassa etkileşimin, iletişimin eksik kalmasına bağlı olarak yaşanan sorunlardan ötürü sınıf içi öğrenmeye de duyulan ihtiyaç gözlemlenmektedir (Fook, Kong, Lan, Atan ve Idrus, 2005, s.124-136).

Harmanlanmış öğrenme yöntemi hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitimin parçalarını içerdiğinden bu iki kavramın birleşim noktası olarak da anlaşılabilir. Murphy'ye (2002, s.22) göre harmanlanmış öğrenme, insan unsurunu ve etkileşimini öğretim sürecine dahil etmesi ve uzaktan eğitimin eksikliklerini ortadan kaldırılabilesinden ötürü orta ve üst öğretimde uygulanabilecek en ideal yöntemdir. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalar, bu öğrenme modelinde öğrenci ihtiyaçları ve sunulan programın daha iyi örtüşmesinden ötürü modelin diğer yöntemlere kıyasla çok daha iyi öğrenme çıktıları sağladığını ve bu suretle öğrenmede verimi artırdığını göstermiştir (Bonk, Olson, Wisher ve Orvis, 2002, s.97-118; Murphy, 2002, s.22).

Daha önce de ifade edildiği gibi harmanlanmış öğrenmenin amacı genel itibariyle farklı eğitim yöntem ve modelleriyle teknolojinin belirli bir öğrenme hedefine uygun olarak en güçlü olan taraflarının bir araya getirilmesiyle, öğrenme çıktı kalitesi ve verimliliğinin artırılmasıdır. Harmanlanmış öğrenmenin hangi düzeyde uygulanacağı hususunda ise bir standart yakalayabilmek mümkün değildir. Zira bu süreçte öğrenci farklılıkları, öğrencilerin düzeyi, öğrenme hedefi, teknolojik imkânlar gibi uygulamadan uygulamaya değişiklik arz edebilen çok sayıda unsur söz konusudur. Bununla birlikte harmanlanmış öğrenmeye ihtiyaç duyulma nedenleri genel olarak altı başlık altında ele alınmakta olup bunlar aşağıdaki gibidir (Osguthorpe ve Graham 2003, s.227-233):

- 1- Pedagojik zenginliğin artırılması: Harmanlanmış öğrenmeyle öğretici seçenekler artırılabilir. Örneğin öğrencilere soyut gelen bir kavram, simülasyonlar ile desteklendiğinde öğrencilerin kavramı zihinlerinde rahat bir şekilde canlandırmaları sayesinde hem öğrenme süreci daha kolay hale gelir hem de derste zamandan tasarruf sağlanır.
- 2- Bilgiye erişimin kolaylığının sağlanması: Harmanlanmış öğrenme yöntemi bilgiye erişim kaynaklarını artırmak açısından son derece önem arz eder (Bonk, Olson, Wisher ve Orvis, 2002, s.97-118). Örneğin, internet vasıtasıyla ve doğru yönlendirme kapsamında çok sayıda konuyu farklı şekillerde inceleme imkânı elde edilmiş olunur. Bir konuyla alakalı yapılan yorumlara ulaşıp incelenebilir, konu sınıf dışından farklı kişilerle görüşülüp tartışılabilir.
- 3- Sosyal etkileşim ortamı sağlanması: Harmanlanmış öğrenme yöntemiyle hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde karşı karşıya kalınan bazı sorunların üstesinden gelinebilir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin sosyalleşip öğrenme sürecine dahil olduğu ortam sınıf iken uzaktan eğitimde ise yüz yüze bir etkileşim söz konusu değildir. Bu durum tek öğrenme yöntemi kullanılması halinde bireysel farklılıklardan ötürü bazı öğrencilerin öğrenim sürecinde zorluk yaşamasına yol açar ki bu durumun üstesinden gelmek için harmanlanmış öğrenme vasıtasıyla birden fazla sosyal etkileşim ortamı oluşturulabilir. Aynı zamanda öğrenciler sorularını ve düşüncelerini farklı platformlarda paylaştıkları zaman hem bilgiyi daha sağlam temeller üzerine kurarlar hem de kendi beceri ve ilgi alanlarını daha iyi tespit etmek imkânı elde ederler.

- 4- Kişisel faaliyetin artırılması: Öğrenme süreci bireyin aktif olarak katılımını gerektirdiğinden, öğrenciye bilginin hazır bir paket şeklinde direkt olarak verilmesi yerine harmanlanmış öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecinde kişisel faaliyetlerinin farklı yöntemler kullanılmak suretiyle birleştirilerek artırılması amaçlanır. Bilhassa yükseköğretimde öğrenme sürecinde kişisel faaliyetlerin artırılması son derece önemlidir. Çünkü amaç yalnızca belirli bir bilginin öğrenciye aktarılması olmayıp öğrencinin ulaşmak istediği bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, bireysel araştırma yaparak öğrenmesi ve ileride artık bir rehbera gerek duymaksızın da kendini öğrenim sürecinde yönlendirebilme yetisini kazanmasıdır. Bu nedenden ötürü harmanlanmış öğrenme yaklaşımında öğrencinin kişisel faaliyetlerinin artırılması ve öğrenme sürecinde kendine güveninin sağlanması hedeflenir.
- 5- Güncelleme kolaylığının sağlanması: Pek çok eğitim sürecinde içeriğin değiştirilmesi ve güncellenmesi son derece zor olup uzmanlık gerektiren ayrıntıları içermektedir. Buna karşın harmanlanmış öğrenme yönteminde birçok farklı yöntemin hedefe uygun yönleri kullanılmakta olup kaynakların hazırlanması ya da güncellenmesi çok kolaydır. Eğiticiler gereken değişiklikleri bir uzman veya ekip olmaksızın kendileri yapabilirler.
- 6- Mali açıdan uygunluk: Harmanlanmış öğrenme yöntemi, ülke ve dünya genelinde büyük öğrenci topluluklarına hitap etmeyi oldukça kısa bir zaman diliminde mümkün kılması sebebiyle maliyet avantajı sağlayan bir yöntemdir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasının mali olarak bir külfet olduğunun düşünülmesi yüzeysel bir bakıştır. Zira yüz yüze eğitimde öğrencilerle öğretmenin ders yapabilmesi için bir sabit mekânın hazırlanması, bireylerin her derse gelmek için para ve çaba sarf etmeleri dikkate alındığında ideal bir şekilde tasarlanmış olan harmanlanmış öğrenme yönteminin maliyeti düşürmesi de kaçınılmazdır.

Harmanlanmış öğrenme modelinin alt boyutlarından birini de çalışmanın ana değişkenlerinden birini oluşturan ters-yüz öğrenme modeli oluşturmaktadır. Aşağıdaki başlıklar ve alt başlıklar altında ters-yüz öğrenme modeline yönelik bilgiler sunulmaktadır.

2.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Bilhassa 20. yüzyıl ile başlayan ve günümüzde de oldukça hızlı bir şekilde devam eden bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, yaşamın bütün alanlarında etkisini göstermiştir. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan bu hızlı gelişim ve değişimin etkisini en fazla hissettirdiği alanlardan biri de eğitim olmuştur. Eğitimde teknoloji artık eskiye oranla çok daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler beraberinde öğrenme yöntemlerinde de değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte öğrenci ve veli profilindeki değişim, eğitimden beklenenleri de ciddi düzeyde farklılaştırmış ve artırmıştır (Turan ve Göktaş, 2015, s.156).

Özellikle internetin dünya genelinde oldukça yoğun ve yaygın bir şekilde yaşamın her alanında kullanılması, bilişim teknolojilerinin yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesine ve eğitim alanında da kullanılmasına neden olmuştur. Teknolojinin eğitim sistemine entegre edilmesinde amaç, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarının sağlanması, diledikleri kadar tekrar yapabilmelerinin sağlanması, planlama esnekliği ve istenildiğinde dönüt alabilmektir. Tüm bu önemli hususların yanı sıra teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu zaman açısından ciddi bir tasarruf sağlamakta, kavram ve yetenek öğretiminin yanı sıra bilgisayar okur-yazarlığı açısından da önemli katkılar vermekte, dikkat gelişimi konusunda okul öncesi/sonrası dönemde öğrencilere katkıda bulunmakta, cezbediciliği ile öğrencilerin sıkılmasını, dikkatlerinin dağılmasını engellemekte ve bu bağlamda da konunun daha hızlı kavranabilmesini, daha çok akılda kalıcı olmasını sağlamaktadır (Temizyürek ve Ünlü, 2015, s.64-72). Bu ifadeden hareketle teknolojinin eğitime entegrasyonun günümüz “z kuşağı” öğrencilerine yani “dijital vatandaşlar” a eğitimin birçok alanında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca teknoloji alanında bu yaşanan gelişmeler, öğrencilerin içeriklere bireysel olarak ulaşabilmelerini, istedikleri noktalarda müdahalede bulunabilmelerini ve içerikleri kendi bireysel öğrenme hızlarına göre takip edebilmelerini mümkün kılmıştır (Karadeniz, 2015, s.322).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişimlerle birlikte, eğitim sisteminde meydana gelen dönüşüm sürecinde, öğrenme süreçlerinin yeniden yapılandırılması, şekillendirilmesi, sınıf yapısının ve aynı zamanda sınıf dışı planlamanın değişmesi

gerekli hale gelmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan öğrenme modellerinden birisi de ters-yüz öğrenme modelidir (Görü Doğan, 2015, s.24-48).

Ters-yüz öğrenme modeli son yıllarda kullanımı oldukça artan bir modeldir ve teoride anlama ve hatırlama gibi öğrenme aktivitelerinin videolar ve çeşitli materyaller desteğiyle sınıf dışında uygulanması; sınıf içinde ise uygulama, analiz, değerlendirme ve üretme gibi üst düzey öğrenme uygulamalarının yapılması mantığına dayanmaktadır (Mok, 2014, s.7-11).

Teknolojinin eğitime sağlamış olduğu katkılar dikkate alındığında yeni modellerin eğitim kurumlarında zamanla daha da yaygın hale geldiği görülmektedir (Temizyürek ve Ünlü, 2015, s.64-72). Yaşanan bu gelişmeler etkileşimli öğrenme ortamlarının da gelişimini sağlamaktadır. Etkileşimli öğrenme ortamlarının gelişmesi de ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasını kolaylaştırmakta olup öğretmen ve öğrencilerin bu öğrenme modelini daha fazla tercih etmelerini sağlamaktadır (Serçemeli, 2016, s.115-126).

Ters-yüz öğrenme modelinin ilk uygulaması ABD’de 2007 yılında, bir lisede görev yapan iki kimya öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler başlangıçta derslerini kaçıran öğrencilere bu hususla ilgili nasıl bir yardımda bulunacaklarını düşünmüşlerdir. Bu düşünceden yola çıkarak anlattıkları derslerin kısa videolarını çekip bunları öğrencilerin rahatlıkla, istedikleri yer ve zamanda erişebilmeleri için internet ortamına yüklemişlerdir. Daha sonra ise yüklenen bu videoları derse geç kalan, dersi kaçıran öğrencilerin yanı sıra sınıf ortamında dersi anlayamayanların da izlediklerini görmüşlerdir. Zaman içerisinde bu yöntem giderek yaygın hale gelmiş ve diğer lise öğrencileri, veliler ve bazı öğretmenler de bu videoları izlemeye başlamışlardır. Öğrencilerin hazırlanan bu videoları izlerken, onların dersleri kendi kendine öğrendiklerini fark eden öğretmenler, daha sonraki aşamada bu videoların izlenmesini öğrencilere ödev olarak vermişler ve sınıf ortamında da daha ileri düzeyde uygulama ve etkinlikler yapmaya başlamışlardır. Bu şekilde de ters-yüz öğrenme modelinin temelleri atılmıştır (Temizyürek ve Ünlü 2015, s.64-72; Kara, 2015, s.224-228).

Ters-yüz öğrenme modeli ilerleyen yıllarda daha da gelişmiş ve bu gelişim sonunda modelin yapısı aşağıda tasvir edilen şekle dönüşmüştür:



Şekil 2.2. Ters-Yüz Öğrenme Modeli

Şekil 2.2. incelendiğinde, ters-yüz öğrenme modelinin, bilginin öğretmen merkezli olarak sunulduğu geleneksel yaklaşımlara dayalı ortamlara göre büyük farklılıklar göstermekte olduğu görülebilir. Geleneksel yaklaşımlara dayalı ortamlarda, öğretmen bilgiyi ders içinde sunar ve öğrenciye evde yapılmak üzere ödevler verir; buna karşın ters-yüz öğrenme modeline dayalı ortamlarda ise öğretmen bilgiyi önceden hazırlanmış videolarla ve eğitimsel araçlarla sunar ve sınıf ortamında iletişim ve yardımlaşma becerilerine yani iş birliğine önem verilir (Mok,2014, s.7-11). Ters-yüz öğrenme modelinde öğrenciler evde ders videolarını izlerler, öğretmenin gönderdiği eğitimsel araçlarla öğrenirler ve sınıf içinde de diğer öğrenci arkadaşlarıyla bu video ve araçlardan öğrendiklerini pekiştirme şansı bulurlar.

Ters-yüz öğrenme modelinde açık eğitsel kaynaklar ya da ders materyalleri öğretmenlerce dijital olarak ortak bir platform üzerinde öğrencilerle paylaşılır. Öğrenciler de öğretmenleri tarafından yapılan yönlendirmelere göre dijital kaynaklardan işlenecek olan dersin konusunu, içeriğini okula gelmeden önce incelerler ve böylelikle sınıfa bir nevi derse ön hazırlık yapmış olarak gelirler. Ayrıca, öğrenme sürecinin ilk basamakları öğrenciler tarafından sınıf dışında gerçekleştirilmiş olup; öğretmenler tarafından paylaşılan ders materyalleriyle ilgili tam olarak özümsemeyen, anlaşılamayan ve kavram karmaşasının yaşandığı hususlar öğretmenlere e-posta yoluyla iletilir. Öğretmenler de öğrencilerden gelen dönütleri derse gelmeden önce inceler ve sınıfa gelmeden önce gerekli hazırlıklarını buna göre yapar. Öğretmen gerekli görmesi halinde, kendisine e-posta atan öğrencilerden gruplar oluşturarak sınıf içerisinde bu öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını ve özümsemelerini sağlayabilir (Sarıtaş ve Yıldız, 2015, s.416).

LaFee'ye (2013, s.13-18) göre, öğretmenler ters-yüz öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarından yararlanıp ev ortamında öğrenilenleri uygulamak, sınıf içinde iletişimi arttırmak, öğrencinin merkezde olduğu ve aktif olarak öğrendiği

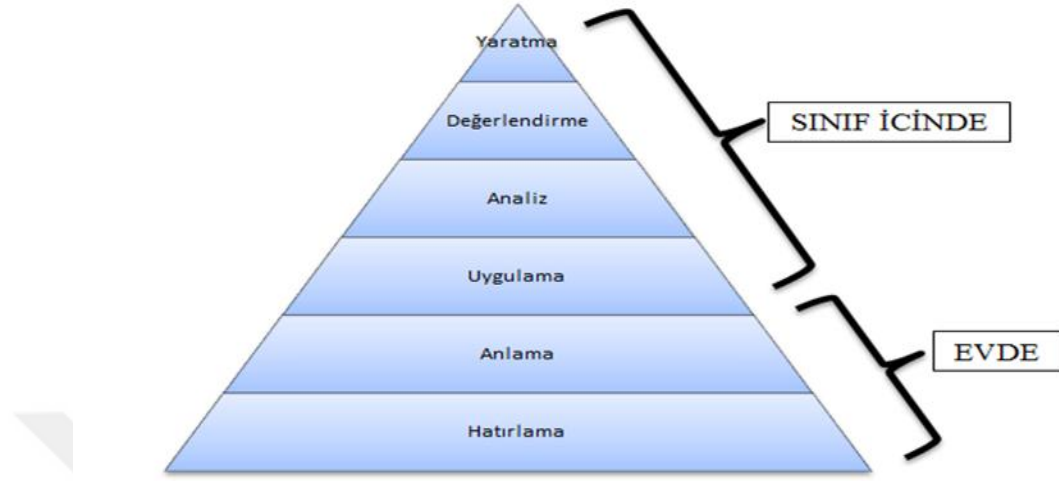
stratejileri kullanmak için geleneksel öğrenme yöntemiyle kıyaslandığında çok daha fazla zamana sahip olurlar. Ters-yüz öğrenme modeli bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf dışındaki çalışma sürelerini de düzenleyip bunları daha etkili bir şekilde dönüştürebilmektedir.

2.3.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi

Ters-yüz öğrenme modeli Bloom'un teorisi olan gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisi temelleri üzerine kurulmuştur. Bu taksonomi öğrenmenin altı basamağını içerir. Taksonomi öğrenmenin alt basamaklarından başlayıp en üst basamağına doğru devam eder. Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s.67-68)

- 1- Hatırlama: Öğrenciler bu basamakta aldıkları bilgileri tanımaya ve hatırlamaya çalışmakta; öğrendikleri içeriğin temel kavram ve ilkelerini anlamaya çalışmaktadırlar.
- 2- Anlama: Öğrenciler bu basamakta anladıklarını göstermeye, bilgiyi yorumlamaya ve öğrendiklerini özetlemeye çalışırlar.
- 3- Uygulama: Öğrenciler öğrendiklerini uygular ve gerçek durumlar üzerinde kullanırlar.
- 4- Analiz: Öğrenciler, problemi çözmek için eleştirel düşüncelerini kullanır, arkadaşlarıyla tartışır, cevabı akranlarla karşılaştırır ve bir özet üretir. Bu basamakta öğrenciler, tartışma uyguladıktan sonra eleştirel düşünmeyi öğrenir ve yeni bilgi ve fikirler edinir. Bu seviyede öğrencilerde yaratıcı düşünce de gelişir.
- 5- Değerlendirme: Bu basamakta öğrenciler öğrenmelerini ve akranlarının öğrenmelerini değerlendirebilir duruma gelir. Bu aşamada, öğrenciler tüm öğrenme kavramlarını değerlendirir ve başarıyla öğrendikleri veya eksik kaldıkları noktaları bulabilirler.
- 6- Yaratma: Öğrenciler, öğrendiklerinden yeni bir şeyler tasarlayabilir, kurabilir ve üretebilirler.

Şekil 2.3'te bu basamakların ters-yüz öğrenme modelindeki kullanımı gösterilmiştir:



Şekil 2.3. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi (Anderson ve Krathwohl, 2001, s.67-68).

Şekil 2.3.'te görüldüğü üzere ters-yüz öğrenme modelinde hatırlama ve anlama basamakları ev ortamında; uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey öğrenme basamakları ise sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.

2.3.2. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Özellikleri

Ters-yüz öğrenme modeli, öğretmenin sınıf içinde ve dışında yapılandırıcı kuramın metotlarını kullandığı bir modeldir ancak kullanılan modelin ters-yüz öğrenme modeli olarak adlandırılabilmesi için aşağıda belirtilen dört özelliğe de sahip olması beklenmektedir. Bu dört özellik ters-yüz öğrenme modeli için ön koşul olarak görülmektedir. Bergmann ve Sams tarafından ters-yüz öğrenme modeline yönelik bilgi verme, materyal sunma ve ters-yüz öğrenme modelinin yayılmasını sağlamak amacıyla kurulmuş olan "FLN" adlı kuruluş bu dört özelliğin kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi için eğitimcilere yönelik olarak her başlığın altındaki maddeleri sunmuşlardır (FLN, 2014, s.1-2). Öğrenme ortamında bu maddeler gerçekleştiriliyorsa bu modeli ters-yüz öğrenme modeli olarak adlandırmakta sorun yaşanmayacağı öngörülmektedir. Ana maddelerin altındaki alt maddeler ana maddenin doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığı hakkında eğitimcilere ve uygulayıcılara fikir verici doğrultuda hazırlanmıştır (FLN, 2014, s.1-2).

- 1- Esnek Ortam (Flexible Environment): Öğrenme ortamının oldukça esnek olduğu, değiştirilebildiği, öğrencilerin istedikleri ortam ve zamanda öğrenme gerçekleştirebildiği, öğretmenin planlarının da bu esnekliğe uyum sağladığı bir modeldir. Model içerisinde yapılandırıcı yaklaşımın birçok farklı uygulaması gerçekleştirilebilir.
 - a) Öğrencilerin etkileşimde bulunmaları ve kendi öğrenmelerini yeterli derecede düşünebilmeleri için onlara ortam ve gerekli zamanı sunarım.
 - b) Öğrencileri sürekli olarak gözler, uygun dönütler verir ve gerekli düzenlemeleri yaparım.
 - c) Öğrencilere kavramları öğrenmeleri ve uzmanlık geliştirmeleri için sürekli olarak farklı yollar sunarım.
- 2- Öğrenme Kültürü (Learning Culture): Geleneksel modelde öğretmen bilginin ana kaynağı olarak görülmektedir ancak, ters-yüz öğrenme modelinde öğretmen ortamı sunan, öğrenci ise ortam içerisinde aktif öğrenme yaklaşımları geliştiren, kendi kendini değerlendirebilen, tek ve/veya işbirlikçi olarak çalışabilen durumdadır.
 - a) Öğrencilere anlamlı aktiviteleri öğretmen merkezli olmadan yapabilmeleri için destek sağlarım.
 - b) Tüm bu aktivitelerin iskeletini kurarım ve bunları düzeltme ve dönüt yoluyla öğrencilere ulaşılabilir kılarım.
- 3- Kasıtlı İçerik (Intentional Content): Ters-yüz öğrenme modelinde öğretmen sürekli olarak öğrencilerin kavramları anlayabilmesi için modelin nasıl sunulması gerektiğini düşünür. Bu amaçla öğretmen hangi materyalin öğrenciye fayda sağlayacağını ve aktif öğrenme ortamlarını oluşturacağını devamlı olarak sorgulamaktadır.
 - a) Öğrencilerin bilgiye kendi başlarına erişebilmeleri için, doğrudan öğretimde kullanılan kavramlara öncelik veririm.
 - b) Öğrenciler için gerekli içeriği (genellikle videolar) oluştururum.
 - c) Tüm öğrencilerin içeriğe erişimini sağlarım.

- 4- Profesyonel Eğitici (Professional Educator): Ters-yüz öğrenme modelinde öğretmenin rolü az gibi gözükse de modelin tam başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin oldukça sistematik bir şekilde hareket etmesi, yeri geldiğinde doğru şekilde dönütler ve tepkiler vermesi, ortamda yapılandırıcı eleştirilerde bulunması, destekleyici olması ve sınıf ortamındaki düzeni sağlaması gereklidir.
- Bütün öğrenciler için (tek, küçük grup ve sınıf) gerektiğinde geri bildirimde bulunurum.
 - Sınıftaki verileri ve gözlemlerimi süreç değerlendirmesi yapabilmek için sürekli olarak kayıt altına alırım. Sınıf içinde devamlı olarak geliştirici değerlendirmelerde bulunurum.
 - Uygulamaları daha iyi hale getirebilmek için diğer eğitimci ve uygulayıcılarla iş birliği yapar ve fikir alışverişinde bulunurum.

2.3.3. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Ortam Nasıl Planlanmalı

Ters-yüz öğrenme modeli planlanırken 5 temel öğenin dikkate alınması gerekir (Miller, 2012, s.2-12):

- Neden Öğrenmeli:** Öğrenenlere bu içeriği neden öğrenmeleri gerektiği açık bir şekilde ifade edilerek öğrenenler istekli hale getirilmeli.
- Modelleri Kaynaştırma:** Ters-yüz öğrenme modeliyle bir başka model (proje tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, vb.) kaynaştırılarak öğrenmenin daha etkin olması sağlanabilir.
- Teknoloji:** Ters-yüz öğrenme modelinde dikkat edilmesi gereken en önemli hususların başında hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemek gelir.
- Yansıma:** Öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeli ile edinmiş oldukları bilgileri belirli etkinlikler yaparak göstermeleri ve bu şekilde öğrenme davranışlarının somut bir şekilde görülmesi sağlanmalı.
- Zaman ve Mekân:** Ters-yüz öğrenme modelinin hangi yapıda ve nasıl gerçekleştirileceği dikkatli bir şekilde belirlenmelidir.

2.3.4. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Başarıya Ulaşabilme

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ters-yüz öğrenme modeli kısaca sınıf içi ve dışındaki öğrenme faaliyetlerinden meydana gelmektedir. Sınıf ortamında bireysel ve etkileşimli grup faaliyetleri gerçekleştirilmekte iken sınıf dışında ise çevrimiçi bireysel öğrenme faaliyetleri yapılmaktadır (Bolat, 2016, s.3373-3378).

Ters-yüz öğrenme modelinin verimli olmasında öğrencinin ders dışı etkileşimli öğrenme çalışmalarını nitelikli ve mümkün olduğunda fazla tekrar ile çalışması etkilidir (Torun ve Dargut, 2015, s.20-29).

Ters-yüz öğrenme modelinde son derece değerli olan sınıf içi zaman konunun daha iyi bir şekilde özümsemesi amacıyla öğrencilerin birlikte çalıştıkları proje tabanlı veya gerçek dünya uygulamalarını kapsayan uygulamalara ayrılmaktadır. Bilgilerin öğretmenler tarafından sınıfta verilmesi yerine, öğrenciler bilgiyi sınıf dışında bu bilgileri videoları izleyerek, podcast dinleyerek, e-kitaplara ulaşarak ve çevrimiçi topluluklarda diğer öğrencilerle bir araya gelerek elde ederler. Bu bağlamda da öğretmenler her bir öğrenciyle etkileşimde bulunmak için çok daha fazla zaman elde etmiş olur (Torun ve Dargut, 2015, s.20-29).

Öğretmenlerin öğrencilere sınıf içi faaliyet ve etkinliklerde zaman ayırabilmeleri ve öğrencilerin evde bilgiyi alma konusunda yaşadıkları sorunları sınıf içi etkinlikler yaparak düzeltme imkânını vermeleri ters-yüz öğrenme modelinde başarıya ulaşmada en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Bu şekilde sınıflar çok kalabalık olsa bile etkili bir öğrenme sağlanabilir.

2.3.5. Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Videoların Yeri

Günümüz dünyasında videolar eğitim sistemindeki önemli unsurlardan birisi olmuştur (Brame, 2015, s.37). Ters yüz öğrenme modelinde kullanılmakta olan videoların büyük çoğunluğu etkileşimli videolar olup bunlar geleneksel videolara göre daha farklıdır. Günümüzde ters-yüz öğrenme modelinde kullanılan etkileşimli videolar öğrencilerin pasif izleyici olmalarını sonlandırmakta, onların daha aktif bir şekilde katılımlarını sağlamaktadır. Etkileşimli videolar izlenirken öğrenciler kendilerine sorulan sorulara cevap verebilmekte, bu cevaplarına dair dönütler alabilmektedirler. Bunların yanı sıra öğrenciler videolarda geçen kavramlara dair yansıtımlar yapabilmektedir ki belirtilen

bu süreçlerin tamamı öğretmenlerce değerlendirilmektedir. Bu bağlamda ters-yüz öğrenme modelinde bu tarz etkileşimli videoların kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrenme deneyimleri de daha kaliteli ve eğlenceli hale gelmiştir (Dursun, 2015, s.13; Karaca, 2016, s.1164).

2.3.6. Ters-Yüz Öğrenme Modeli ile Karıştırılan Modeller

Ters-yüz öğrenme modeli özellikleri tam olarak incelenmediğinde diğer teknoloji destekli modellerle karıştırılabilecek niteliktedir. Örneğin model, videolar kullanıldığından çevrimiçi, uzaktan öğrenme ve video destekli öğretim yöntemleriyle karıştırılabilir. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilerle öğretmenlerin yüz yüze gelmeyip yalnızca çevrimiçi ortamlarda eş zamanlı veya eş zamanlı olmadan gerçekleştirilen bir öğrenme yöntemidir (Sever, 2014, s.27-42). Bu yöntemde sanal sınıf görüşmeleri, ödevler ve dersler çoğunlukla çevrimiçi yapılmakla birlikte ders ve konunun her zaman eş zamanlı yapılması zorunlu değildir. Buna karşın ters-yüz öğrenme modelinde ise daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin videolar vasıtasıyla yapmış oldukları çalışmaların tamamı, sınıf içerisindeki sürenin verimliliğinin artırılması amacıyla yapılır. Harmanlanmış sınıf ortamları ters-yüz öğrenme modelini de içine almakla beraber çoğunlukla sınıf içindeki süre doğrudan öğrenci-öğretmen etkileşimini içermektedir. Buna karşın ters-yüz öğrenme modelinde, sınıf ortamı öğrencilerin ders öncesinde edinmiş oldukları ön bilgi ve deneyimlerine göre çeşitlilik kazanabilmektedir. Bu bağlamda da modelin uygulanmasında bütün aktif öğrenme yöntemleri kullanılabilir. Ters-yüz öğrenme modeli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine ve öğrenme hızlarına odaklanan bir öğrenme yöntemidir (Sever, 2014, s.27-42).

2.3.7. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Geleneksel Modelle Karşılaştırılması

Ters-yüz öğrenme modeli, öğretici merkezli olan geleneksel öğretim anlayışının tersine işleyen harmanlanmış bir öğrenme modelidir. Geleneksel anlayışta içeriğin sunulması öğretmen merkezli yaklaşım ile sınıf ortamında yapılmaktayken konunun öğrenciler tarafından özümsemesi de çoğunlukla sınıf dışında çeşitli ev ödevleri yoluyla olur. Buna karşın ters-yüz öğrenme modelinde öğrenciler okulda öğrenecekleri derslere ilişkin daha önce hazırlanan ders videolarını izler ve diğer araçlarla bunları pekiştirirlerse derse bir bakıma hazır halde gelirler. Ders saatinde ise çoğunlukla çeşitli

etkinlikler ve uygulamalar yapmak suretiyle sınıf içerisinde konuyu özümserler (Görü Doğan, 2015, s-24-48).

Ters-yüz öğrenme modeli aşağıda belirtilen şu özelliklerle geleneksel yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2015, s.1-14):

- 1- Derslik kullanımında değişiklik
- 2- Sınıf dışı zaman kullanımında değişiklik
- 3- Geleneksel olarak ödev kabul edilen etkinlikleri sınıf içinde yapma
- 4- Geleneksel olarak sınıf içi çalışmalar kabul edilen etkinlikleri sınıf dışında (çevrimiçi) yapma
- 5- Aktif öğrenmeyi, akranla öğrenmeyi, problem çözmeyi vurgulayan sınıf içi etkinlikler
- 6- Sınıf öncesi etkinlikler
- 7- Sınıf dışı etkinlikler ve teknoloji kullanımı (özellikle de video).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ters-yüz öğrenme modelinde geleneksel yaklaşımlarda sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler sınıf dışında, sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikler ise sınıf içerisinde yapılmaktadır. Bu öğrenme yöntemi yaygın olarak bilhassa matematik, fen ve diğer derslerde kullanılmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış olan sınıflarda öğrenciler işleyecekleri dersle ilgili daha önceden hazırlanmış olan videoları sınıf dışında istedikleri yer ve zamanda izleyebilme imkânına sahip olup sınıf içerisinde ise konuyu pekiştirici ve öğrencilerin özümsemelerini sağlayıcı etkinlikler ve uygulamalar yapılmaktadır (Demiralay ve Karataş, 2014, s.333-340).

Ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel yaklaşıma karşı üstünlükleri Tablo 2.1'deki gibidir (Bergmann ve Sams, 2012, s.112):

Tablo 2.1. Geleneksel Model ile Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Modelde Sınıf		Ters-Yüz Öğrenme Modelinde Sınıf	
Etkinlik	Süre	Etkinlik	Süre
Giriş ve dikkat çekme	5 dakika	Giriş ve dikkat çekme	5 dakika
Ödev tekrarları	20 dakika	Soru-cevap faaliyeti	10 dakika
Yeni öğrenme içeriğinin sunulması	30-45 dakika	Yeni içeriğin sunulması	Yeni içerik sınıf ortamında sunulmaz
Öğretmen destekli ve bireysel etkinlikler	20-35	Öğretmen destekli ve bireysel ve grup etkinlikleri	75 dakika

Ters-yüz öğrenme modelinde sınıfların geleneksel sınıflara göre avantajlı tarafları bilhassa sınıf içerisindeki etkinliklerin daha etkili yapılabilirliğine dairdir. Tablo 2.1'deki bilgiler dikkate alınacak olursa ters-yüz öğrenme modeli ile oluşturulmuş sınıflarda geleneksel sınıflara kıyasla 40-55 dakika daha çok uygulama faaliyetleri yapılmaktadır ki bu da öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Aşağıdaki şekilde geleneksel model ile ters-yüz öğrenme modelinin farkları ortaya koyulmuştur. Turuncu renk sınıf dışı uygulamaları, mavi renk ise sınıf içi uygulamaları belirtmektedir:



Şekil 2.4. Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması (Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd, 2010, S.471,483).

Şekilde görüldüğü üzere geleneksel modelde bilginin aktarımı, öğrencinin konuyu kavraması ve aktiviteler sınıf içinde pekiştirme bölümü ise sınıf dışında ev ortamında gerçekleştirilmektedir. Ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel modele göre temel farkı bilginin aktarılması ve öğrencinin konuyu kavramasının sınıf dışı uygulamalarla

gerçekleştirilmesi konuyu destekleyen aktivitelerin ve pekiştirme kısmının öğretmen desteği ve gözetimi altında gerçekleştirilmesidir.

2.3.8. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Ters-yüz öğrenme modelindeki esas amaç dersin öğrencilere anlatılmasıyla geçen sürenin sınıf dışına taşınmak suretiyle sınıf içi uygulamalara çok daha fazla zaman ayrılmasını sağlamaktır (Filiz ve Kurt, 2015, s.215-229).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenmeye göre çeşitli avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülmektedir. Bunlar Tablo 2.2'deki gibidir (Fulton, 2012, s.12-17; Miller, 2012, s.2-12; Talbert, 2012, s.7; Herreid ve Schiller, 2013, s.62-66; Kara, 2015, s.224-228; Filiz ve Kurt, 2015, s.215-229):

Tablo 2.2. Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
Bütün dersler öğrenenler tarafından istenilen yer ve zamanda, istenildiği kadar izlenebilir.	Öğrenenlerin bilgisayarın yanı sıra kuvvetli internet bağlantılarına sahip olmaları gerekir
Öğrenenler dersleri kendi anlama hızlarına göre öğrenebilir.	Devam etme zorunluluğu olduğundan ilgi zamanla düşebilir
Ev ödevi gibi bir durum yoktur. Bu durum öğrencileri motive eden unsurlar arasında yer alır.	Yoklama yapılmaması halinde öğrencilerde dersin önemli olmadığı hissi oluşabilir.
Ev ödevleri sınıf ortamında yapıldığı için öğrenciler anlamadıkları kısımları çok daha kolay bir şekilde sorabilme imkânına sahiptir.	Öğrenenlerin sanal ortamdaki videoları izleyip izlemediklerini ve konuyu öğrenip öğrenmediklerinin kontrol edilmesi oldukça güç olabilir.
Ters-yüz öğrenme modeli öğrenenlerin yorum yapabilme kabiliyetlerinde artış sağlar.	Ders kaçırıldığında tekrar dinleme imkânının olması okul ve sınıf kavramlarının zayıflamasına yol açabilir.
Ters yüz öğrenme modeli sayesinde öğrenenler ekip halinde çalışma ve iletişim kurma kabiliyetlerini geliştirmektedirler.	Öğrenenler dersi öğrenirken çok fazla soru sorma şansına sahip değildir (Ancak bu durum etkileşimli videoların yaygın hale gelmeye başlamasıyla azalmaya başlamıştır)
Velilere dersleri takip etme ve çocuklarına yardım etme imkânı sunar.	Öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklı olup bu durum çok fazla dikkate alınmamaktadır.
Sınıf ortamında geçirilmekte olan süre öğrenci ve öğretmen bakımından çok daha etkin olarak değerlendirilir.	Öğrenenler nitelikli video kayıtları bulma konusunda bazı sıkıntılar yaşayabilmektedir.
Ters-yüz öğrenme modeliyle bir nevi sınıf kapıları herkese açıldığından eğitim süreci daha şeffaf hale gelir	Öğrenenler arasındaki motivasyon farkı başarının da farklı olmasına yol açar.
Öğrencilerin çeşitli nedenlerden ötürü okula gelememelerinden ötürü kaçırmış oldukları dersleri kolay bir şekilde takip etmelerini sağlar.	Öğrencilerde yanlış öğrenmelere yol açabilmektedir.
Öğrenenler bu öğrenme yöntemi sayesinde özgün araştırmalarla daha çok zaman geçirme imkânına sahip olur	Öğrenenlerin öğrendikleri yanlış bilgileri düzeltmek için fazladan zaman harcamalarının gerekir.
Öğrenme sürecinde öğrenenler daha aktiftir	Bireysel öğrenme kabiliyeti tam manasıyla gelişmemiş olan öğrenciler güçlük çekmektedir

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan motivasyon kavramı üzerinde durulacak ve motivasyon oluşum süreci irdelenecektir.

2.4. Motivasyon

Motivasyon Latince kökenli “movere” kelimesinden gelmekte olup insanları harekete geçiren, hareketlerinin doğrultusunu belirleyen gereksinim ve korkuları ifade eder. Diğer bir ifadeyle belirli durumlarda belirli davranışlara yönelten etken veya etkenler motivasyonu tanımlar (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013, s.38). Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmakta olup belirli bir iş, heyecan verici, ilgi çekici ya da geliştirici olduğundan yapılıyor ise, diğer bir ifadeyle o işin kendisini yapmak içe dönük ödüllendirme ve kazanım sağlıyor ise içsel motivasyondan söz edilir. Buna karşın aynı iş nam, şöhret, terfi ve para gibi herhangi dıştan bir ödül elde etmek amacıyla yapılıyor ise dışsal motivasyondan söz edilir (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013, s.38).

Motivasyon üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde pek çok tanımla karşılaşılacaktır. Fındıkçı'ya (2000, s.373) göre motivasyon; insanları harekete geçirip bu hareketlerin yönünü tayin eden ihtiyaç, inanç, istek ve arzuları, korkuları ve düşüncelerdir.

Motivasyon “güdülemek/teşvik etmek”, “harekete geçirmek” anlamlarına gelmektedir. Bu bağlamda motivasyon denildiğinde insanlara yapmış oldukları işi bilinçli olarak sevdirmek, amaçlar doğrultusunda yönlendirmek ve harekete geçirmek akla gelir (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012, s.147-148).

Ersarı ve Naktiyok (2012, s.83) motivasyonun psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarla başlayıp kişileri hedeflerine götürecek olan davranışların ortaya çıkmasını sağlamak suretiyle var olan enerjinin istenilen doğrultuda harekete geçirilmesini amaçladığını ifade etmişlerdir.

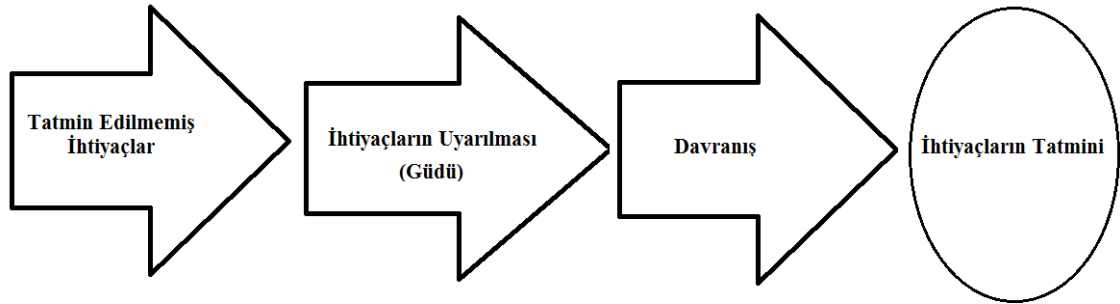
2.4.1. Motivasyon Süreci

Motivasyonun gerçekleştirilmesine yönelik pek çok teori ileri sürülmüş olup bunların önemli bir bölümünde motivasyonun nasıl sağlanacağı ya da nelerden etkilendiği ele alınmıştır (Cengiz ve Aslan, 2012, s.883-896).

Motivasyon kavramı değerler, güdüler, ihtiyaçlar, gerilimler, beklentiler vb., pek çok unsuru bünyesinde barındıran amaca yönelik davranışlar ile ilişkilidir. Bu nedenle de kompleks dinamik bir süreçtir ve bireylerin davranışları üzerinde etkili olup bu davranışların yönünü ve devamlılığını da belirler (Ergül, 2005, s.68).

Motivasyon süreci bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlayan bir süreç olup bu ihtiyaçlar bireyin herhangi bir zamanda eksikliğini hissetmiş olduğu sosyal veya psikolojik ihtiyaçlar olabilir (Ölçer, 2005, s.2-3). Bu ihtiyaçların giderilmesi için birey belirli davranışlar sergileyecek olup bu davranış veya davranışlar kişinin ihtiyacını karşılayacak olan amaç doğrultusunda olacaktır (Büyükgöz, 2008, s.27).

Aşağıdaki şekilde motivasyon süreci gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Motivasyon Süreci (Kırıştı, 2013, s.40).

Şekil 2.5.'te de görüleceği gibi herkesin çeşitli ihtiyaçları bulunmakta olup bunlar harekete geçirilinceye kadar kişi motive (güdü) olamamaktadır. Diğer bir ifadeyle harekete geçirilmiş olan ihtiyaç/ihtiyaçlar motivasyonu ifade eder. Daha önceden de ifade edildiği gibi motivasyon bireyleri belirli amaca ulaşmaları için hareket etmeye iter, onların eyleme geçmesini sağlar, başka bir ifadeyle kişinin davranışını kuvvetlendirir (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007, s.107).

Motivasyon, motive olmakla başlamakta olup gözle görülmeyen, varsayıma dayalı bir olgudur. Bu bağlamda da davranışın anlaşılmasında oldukça önem arz eden bir süreçtir. Dünyada başarıyı yakalamış olanların çoğunlukla amaçlarını belirleyip motive olan kişiler oldukları görülmektedir. Dolayısıyla başarıya ulaşmak için yapılmak istenilen şeyin ne olduğunun tam olarak bilinmesi gerekir. Başarılı kişiler bununla birlikte başlangıçta koydukları hedeflere ulaştıklarında bütün her şeyi bir kenara atıp inzivaya çekilmemeli, bilakis mutluluğunu daha da üst düzeye çıkarmak adına yeni hedefler

belirlemelidir. Başka bir deyişle davranışını sürdürmelidir (Koçak, Özudoğru, 2012, s.77-78).

Motivasyonla ilgili kuramlar incelendiğinde bu kuramlarda kişileri harekete geçiren bir gcten ve bu gücün de farklı nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Motivasyonun kaynağı, etki alanı ve düzeyiyle alakalı olarak birbirinden farklı görüşler ortaya atılmış olup bunlar içerisinde en yaygın ve kabul gören görüş grenmede son derece önemli bir paya sahip olduğudur (Acat ve Yenilmez, 2004, s.126-140). Grenme ortamlarındaki esas unsurların başında yer alan motivasyon grenmeyi sağlayan en önemli değişken olup, başkalarından fazla grenmek isteyenleri harekete geçirmektedir. (Selvi, 2010, s.819-824). Bu bağlamda motivasyon eğitim sürecinin istenilen yn ve düzeyde olmasını sağlayan önemli bir faktordr. Motivasyon, davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmakta olan eğitim faaliyetlerinde grenme sürecinin özünü teşkil eder, diğer bir ifadeyle grenme sürecinin olmazsa olmazdır (Acat ve Köşgeroğlu, 2006, s.2014-210). Motivasyon yeni grenilecek olan beceri, strateji ve davranışların yanı sıra daha önce grenilmiş olanların da performansını etkileyebilmektedir (Yılmaz ve Huyugüzel avaş, 2007, s.430-440).

Grenme sürecinde görevini kendi seçen, daha fazla bilişsel çaba gösteren, karşı karşıya kaldığı olumsuz durumlar ile mücadele edebilen grencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir ki bu unsurlar motivasyonun en bilinen göstergeleri arasındadır (Pintrich ve Schunk, 2002, s.63). Grencilerin motivasyonunu sağlayan faktörler çeşitlilik arz etmekte olup grenme sürecinin bütün unsurlarının motivasyonla olan ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Son derece kapsamlı ve kompleks bir yapıya sahip olan motivasyonunun yapılan çalışmalarda pek çok alanda farklı değişkenler ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Motivasyonla ilişkili olabilecek unsurlardan birisi de grenme ortamıdır. Grenme ortamlarında motivasyon gz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurlardan birisidir (Dede ve Argün, 2004, s.49-54). Grenme ortamının özellikleri, o ortamda bulunanlara düşen görev ve sorumluluklar grencilerin grenmeye motive olmaları üzerinde etkilidir. Grenme ortamlarının grencileri harekete geçiren, grencilerin kendi değerlerini ortaya koyduğu, başarı ve başarısızlık durumlarının yaşanabileceği ortamlar olması motivasyon üzerinde etkili olabilmektedir (nsal, 2012, s.1-27).

Son dönemlerde teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ile beraber farklılaşan eğitim ortamlarında öğrenenin daha kolay motive olması başarıdaki temel unsurlar arasında yer almaktadır (Deveci ve Topal, 2013, s.4). Yapılan çalışmalarda eğitim sürecine teknolojiyle birlikte uyum sağlayan web destekli çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Acar, 2009, s.216; Ünsal, 2012, s.1-27; Deveci-Topal, 2013, s.98). Tüm bu çalışmaların yanı sıra müzik eğitimi alanı da öğrenci motivasyonunun sağlanması gereken önemli alanlardan biridir. Müzikte, özellikle çalgı dersine yönelik yüksek motivasyonun öğrenci akademik başarı ve performans başarısına da katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bir başka deyişle eğitimin her alanında gerekli görülen motivasyon müzik eğitiminde de en önemli unsurlardan biridir.

Aşağıdaki başlık altında araştırmanın çeşitli boyutları göz önünde bulundurularak, müzik eğitimi, alt başlıklarda da çalgı eğitimi, bireysel çalgı flüt eğitimi, çalgı eğitiminde teknoloji desteği, çalgı eğitiminde performans ve yukarıda önemi vurgulanan çalgı eğitiminde motivasyon unsurlarına yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.5. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi kavramı hakkında genel hatları birbiriyle uyumlu birçok tanım yapılmıştır. Müzik, seslerin bir amaca ulaşmak için belirli yöntemlerle seçilip birleştirildiği, güzele ulaşmamızı sağlayacak olan bir bütündür. Aksu'ya (2010, s.52) göre müzik eğitimi, “bir toplumun eğitimle bireylerine kazandırmak istediği özel ve genel hedeflere hizmet eden” müziksel kazanımlar sağlayan bir eğitim sürecidir. Eğitimin tüm alanlarında olduğu üzere müzik eğitiminde de amaç kişiyi tüm açılardan geliştirmek ve davranışlarını istenen yöne çekmektir (Şendurur ve Barış, 2002, s.165-174). Yıldız'a (2002, s.34) göre, bu davranış değişikliği sürecini etkileyen tüm unsurların ve öğrenme-öğretme ortamlarının kazanımlara uygun olarak düzenlenmesi, sürecin etkililiği açısından oldukça önemlidir.

Şendurur ve Barış, (2002, s.165-174) bu sürecin etkili bir şekilde sürdürülebilmesinin, öğrenme etkinliklerinin olduğunca çok sayıda duyu organına hitap etmesiyle geliştirilebileceğini vurgulamışlardır ki bu durum müzik eğitimi kazanımlarının da en üst seviyede gerçekleşmesini sağlayabilecektir. Bu görüşten, müzik eğitiminde

kullanılacak olan çok sayıda duyu organına hitap eden yöntemlerin müzik eğitimi sürecinde belirleyici bir rol oynayacağı, öğrencinin merkezde olduğu ve aktif olarak öğrendiği modellerin başarı ve öğrenme düzeylerini arttıracığı anlaşılabilir.

Yokuş ve Yokuş (2010, s.34), müzik eğitimini kısaca müzik öğretimi bilimi ve sanatı olarak tanımlamış, eğitim sürecinde geçerli öğrenmelerin sağlanabilmesi için müzik eğitiminin tanımı kadar amaçlarının da farkında olunması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, müzik eğitiminin genel amaçlarının çalma, söyleme, müziksel işitme ve algılama, müziği analiz etme, müzik kültürüne sahip olma gibi müziksel becerileri kazandırmak olduğu söylenebilir.

Uçan, (2005, s.112) müzik eğitimini “genel müzik eğitimi”, “özengen müzik eğitimi” ve “mesleki müzik eğitimi” başlıkları altında incelemiş ve bu üç müzik eğitimi türünün amaçlarını şu şekilde belirtmiştir. Uçan’a (2005, s.113) göre genel müzik eğitimi; her düzeyde, her yaşta birey için olup, genel müzik kültürünü ve temel müzikal davranışları, özengen müzik eğitimi; müziğin belli bir dalına istekli ve amatör olarak sürdüren bireye gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçlar. Mesleki müzik eğitimi ise, müziği bir meslek olarak seçmek isteyen bireylere yönelik olup müzikal davranışları ve meslek gerekliliklerini kazandırmayı amaçlar.

Uçan’a (2006, s.68-92) göre, mesleğe yönelik müzik eğitiminin bir alt boyutu da müzik öğretmeni eğitimidir. Müzik öğretmeni eğitimi, bu alanda ilerleyen bireyi müzik öğretmenliğine yöneltme; müzik öğretmeni nitelikleri kazandırma ve geliştirme sürecidir. Bu süreç içerisinde, müzik eğitimcisi adaylarından gerekli niteliği elde etmeleri ve gerekli hazır bulunuşluğa sahip olmaları beklenir (Otacıoğlu, 2006, s.497-509). Bu doğrultuda mesleki müzik faaliyetlerinin amaçlarına ulaşılabilmesi için programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ve mesleki gereklilikler göz önünde bulundurularak planlanması gereklidir.

2.5.1. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi süreci, bir çalgıyı sistemli bir şekilde öğrenme; çalgı çalmaya yönelik olan tüm nitelik ve gerekliliklerin kazanılması yani çalgının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlarına sahip olma sürecidir. Çalgı eğitimi, bireyin çalgıyı ve kendini detaylı

şekilde tanınması, niteliklerini geliştirip, yenilerini elde etmesi ve bu sayede çalgıyla bütünleşmesi açısından müzik eğitiminin önemli bir kolunu oluşturur.

Parasız (2009, s.19-24) çalgı eğitimini, bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan, yöntemler bütünü olarak tanımlamış ve çalgı eğitiminin özellikleri arasında olan çalışmaları “öğrencilere, çalgısını doğru bir teknikle çaldırma, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini arttırma” olarak belirtmiştir.

Çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitimi kurumlarında (eğitim fakültesi, güzel sanatlar lisesi ve fakültesi ve devlet konservatuarı) gerçekleştirilen müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır (Ataman, 2009, s.341-352). Eğitim fakültelerinde uygulanan çalgı eğitimi müzik öğretmen adaylarına yönelik olup çalgının tanınması, temel çalgı tekniklerinin kazanılması, çalgı eğitimi yoluyla müzik kültürünün kazanılması gibi başlıkları içermektedir. Albuz (2001, s.4), eğitim fakültelerinde verilen bireysel çalgı eğitiminin, müzik öğretmenliği eğitimi alan birey için oldukça önemli bir boyut olduğunu belirtmiş ve çalgıda ilerleyebilmek için sistemli ve düzenli bir şekilde çalışmanın önemini vurgulamıştır. Bu şekilde birey, alacağı bireysel çalgı eğitimi desteğiyle; geniş bir eser repertuarına sahip olup bunu mesleğinde en verimli şekilde kullanacaktır. Bununla birlikte Özmenteş, (2005, s.89-98) çalgı eğitiminde eğitimcinin öğrenciyi kendi çalgı yaşantısını oluşturabilmesi ve üretimlerini ortaya koyması için cesaretlendirmesi gerektiğini; tüm becerilerin yanı sıra yaratıcılığa da önem verilmesinin, çalgı eğitimi içinde önemli bir yer tutması gerektiğini belirtmiştir. Bu önem doğrultusunda yapılacak olan çalgı eğitimi derslerinde kazanılması gerekli görülen birtakım beceriler bulunmaktadır. Özmenteş, (2004, s.8) çalgı eğitiminin zorlu ve uzun bir süreç olduğunu ve çalgı çalmanın gerçekleşmesi için gerekli becerilerin uzman bir eğitimcinin desteğiyle; çalgı türüne göre farklı kazanım ve gereksinimlere uygun bir şekilde tasarlanmış bir program dâhilinde, planlı olarak gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiş ve temel anlamda, çalgı çalabilmek için kazanılması gereken becerileri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- 1- Doğru duruş ve tutuşu sağlama
- 2- Elde edilen tınının doyurucu ve özgün niteliğe olması,
- 3- Entonasyonun temiz olması.

Bu görüşlerden hareketle, çalgı eğitiminin müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri olduğu, çalgı eğitimi sürecinin ise bireyin temel müzik yapılarını, çalgıya yönelik seslendirme tekniklerini öğrendiği; çalgı repertuarını genişlettiği, mevcut durumdaki ve gelecekteki müziksel yaşantılarını şekillendiren müziksel davranış değişikliklerini kazandığı bir süreç olduğu söylenebilir. Çalgı eğitimi süreci boyunca öğrenciler müziği uygulayarak öğrenme, ulusal ve evrensel müzikleri tanıma, müzik bilgi ve becerilerini artırma ve çalgılarına yönelik teknik ve müzikal beceriler kazanma fırsatlarını bulabilirler. Tüm bu kazanımların sağlanabilmesi için çalgı eğitiminin amaçlarının net bir şekilde belirlenmesi, eğitim sürecinin etkili ve günümüzün beklentilerini karşılayacak şekilde planlanması ve uygulamaya koyulması gerekli görülmektedir.

Çalışmanın aşağıdaki kısmında çalgı eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülen “Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi” başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında bireysel flüt eğitime yönelik teknik ve müzikal bilgiler sunulmuş, bu amaçlara ulaşmada öğrencinin aktif ve işbirlikçi olarak öğrenmesine olanak sağlayacak günümüz gerekliliklerini karşılayacak yeni öğretim modellerinin kullanımının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

2.5.1.1. Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

“Flüt hayatımın çok büyük bir parçası, flüt çalmaya aşığım. Onu çalan insanları duymaktan, flüt kayıtlarını dinlemekten, diğer flütçülerle flüt hakkında konuşmaktan zevk alıyorum” (Galway, Bridges, 2009, s.95). Bu ifadeler bizlere flüt çalmanın, flüt eğitimi almanın sadece flütten güzel sesler çıkarmak olmadığını, iyi bir flütçü olmanın ancak flütle bütünleşerek, onu yaşayarak gerçekleştirebileceğini sezdirmektedir. Yukarıdaki ifade, çalgı eğitimi ve flüt eğitimi olarak adlandırdığımız bu sürecin özünün doğru olarak anlaşılmasına zemin hazırlayabilecektir.

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu flüt eğitimi oluşturmaktadır. “Flüt eğitimi öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen ve planlı olarak yürütülen eğitim sürecidir. Öğrenci, flüt eğitimi sürecinde, flüt hakkında teknik bilgi ve beceriler kazanmaktadır” (Yayla, 2000, s.10).

Flüt eğitimi, öğrencilere genel olarak çalım tekniklerini öğrenmelerini sağlayarak flütü çalabilme, (eşlikli çalabilme, orkestra içinde kullanabilme) ve flüt öğretebilme

becerilerini kazandırmak için planlı olarak işlenen bir süreçtir. Ülkemizde eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümlerinde, konservatuarlarda, güzel sanatlar liseleri ve fakültelerinde ve özel kurumlarda flüt eğitimi verilmektedir.

Müzik öğretmenliği lisans programlarında çalgı eğitimi kapsamında yer alan bireysel çalgı flüt eğitiminde, öğrencilerin flüt öğretim programında belirtilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlara sahip olması beklenmektedir. Bireylerin, bu niteliklere sahip olmaları nitelikli eğitim uygulamalarından geçmektedir. Flüt eğitimi sürecinde flüt çalmaya yönelik gerekli temel becerilerin kazanılması, büyük ölçüde öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerine, düzenli çalışmalara ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Düzenli ve her gün çalışmanın önemini Galway ve Bridges, (2009, s.89) “Tabi ki halâ her gün pratik yapıyorum, tekniğimi buna borçluyum, daha iyisini yapmaya da mecburum”. “Sadece geçmişte yaptıklarımla yaşayamam”. “Bir dansçı düşünün yirmi yaşında ve dinç, otuz yaşında ve dinç. Çünkü o her gün pratik yapıyor” cümleleriyle ifade etmiştir.

Flüt eğitiminde, öğrenciye kazandırılmak istenen teknik ve müzikal davranışlar arasında, doğru duruş ve tutuş pozisyonu, nefes tekniği, dudak pozisyonu, iyi bir tona sahip olma, doğru boğumlanma (artikülasyon), dil teknikleri, (tek dil, çift dil, üçlü dil, kurbağa dili) parmak tekniği, gamların seslendirilmesi, vibrato, entonasyon yer almaktadır (Tatu, 2006, s.33).

Nitelikli flüt eğitiminin gerçekleştirilmesi ve tüm bu teknik yeterliliklerin sağlanabilmesi için duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanları kapsayan günümüz şartlarına uygun ve aktif öğrenmeyi destekleyen bir programın uygulanması gerektiği söylenebilir. Eğitimin her alanında kendini gösteren yeni yaklaşımların müzik ve çalgı eğitimi sürecinde de işe koyulmasının ve bu sayede günümüz öğrenme imkânlarından tam anlamıyla faydalanılmasının, çalgı eğitiminin önemli bir dalını oluşturan flüt eğitiminin de nitelikli olarak yapılabilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda müzik eğitiminde günümüz öğrencilerinin beklenti ve isteklerini karşılayacak teknoloji destekli modellerin önemini vurgulamak gerekçesi ile aşağıdaki başlık altında çalgı eğitiminde teknoloji desteği ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.5.1.2. Çalgı Eğitiminde Teknoloji Desteği

Eğitim teknolojileri ve anlayışında yaşanan hızlı değişim ve gelişimle öğretmenin merkezde olduğu, bilgiyi öğretmeyi, ezberletmeyi amaçlayan modeller, günümüz eğitim-öğretim süreçlerinde yerini öğrencinin merkezde olduğu, düşünüp üretebildiği, problem çözme becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilebileceği teknoloji destekli modellere bırakmıştır. Bu modeller günümüz öğrencileri açısından bir motivasyon kaynağı oluşturmakla birlikte; onların keşfetmesini, kendi tecrübelerini elde etmesini, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişme göstermesini; kısaca aktif öğrenmesini de desteklemektedir. Öğrenciler bu modeller yardımıyla yeni düşünce yöntemlerini bireysel yaşamlarına, daha sonra ise mesleki yaşantılarına genelleyebilmektedirler. Eğitim-öğretim ortamlarındaki bu gelişmelerden müzik eğitimi de nasibini almış, geleneksel müzik eğitimi yerini çok boyutlu teknolojilerin müzik ve çalgı öğrenme ortamlarına girdiği, öğrencinin üreticiliğinin, performans ve motivasyonunun arttığı bir sisteme bırakmıştır.

“Çalgı eğitimi teknolojileri” genellikle, çalgı öğrenme ve öğretme amacıyla sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda yararlanılan; çevrimiçi veya çevrimdışı olarak kullanılan tüm teknolojik uygulama ve araçlara verilen isimdir.

Müzik eğitimi teknolojisi ülkemizde yakın zamanlarda duyduğumuz bir kavramdır. Bunun yanı sıra bu alanda sağlanan hızlı gelişmelerle teknoloji kullanımı ilköğretimden yükseköğretime tüm müzik eğitimi kurumlarında giderek yaygınlaşmaktadır.

21. yüzyılda teknolojideki gelişmelerle, müzik ve çalgı eğitiminde bilgi teknolojisinin kullanılması, öğrenme yaşantılarını doğrudan desteklemekte; bununla birlikte müzik eğitimi ve teknoloji doğru orantılı olarak hızla gelişmekte ve birbirini etkilemektedir. Teknolojinin müzikte kullanımı ile genel olarak besteleme, düzenleme, kayıt, seslendirme, midi, kulak eğitimi, nota yazma, müzik teorisi, müzik analizi, ritmik çalışmalar, çalgı eğitimi ve eğitici müzik oyunları gibi müziğini çeşitli alanlarına yönelik uygulamalar yapılmaktadır (Nacakçı, Kurtuldu, s.114).

Müzik teknolojilerine ve çalgı eğitimine farklı bakış açılarından yaklaşılabilir, bunlar; çalgı eğitiminde teknolojilerin öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği pedagojik bir bakış açısı ve/veya teknolojik araçların çalgı eğitimi ve öğretiminde pratik olarak

kullanılabilirliğinin ve verimliliğinin temel alındığı iki basamaktan oluşabilir (Salavuo ve Ojala 2006, s.29).

Bir bilim olarak, müzik eğitimi ve çalgı eğitiminde teknoloji araştırmaları günümüz bilgi toplumunda çalgı eğitimi teknolojisi ile ilgili olgular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Ojala, 2006, s.15-21). Tüm bu çalışmalarda çalgı eğitiminin niteliğini arttırıcı ve beklentileri karşılayıcı programlar tasarlanmakta, kısaca günümüz koşullarına ayak uydurulmaya çalışılmaktadır.

Müzik eğitimi teknolojilerinin müzik eğitiminin ana dallarından birini oluşturan çalgı eğitiminde de kullanılmasının, çalgı eğitiminin niteliğini ve çalgı eğitimi alan öğrencilerin beklentilerini karşılayabileceği ve motivasyonlarını arttırabileceği ve performanslarını arttırabileceği düşünülmektedir. Aşağıdaki başlık altında, çalgı eğitiminde performansın öneminin vurgulanması amacıyla çalgı eğitiminde performansa ve iyi bir performans göstermenin hangi şartlar doğrultusunda oluşabileceğine yönelik bilgiler verilmiştir.

2.5.1.3. Çalgı Eğitiminde Performans

Çalgı eğitimi, adından da anlaşılacağı üzere bir çalgının çalınabilmesi için kullanılmakta olan yöntemler ve uygulamaların tamamını içerir. Bu eğitimin çıktısı da çalgı performansıdır. Elde edilecek performans çıktılarının ilk ve en önemli şartını öğrencinin alacağı eğitimin niteliği oluşturur. Çalgı eğitimi, bir veya birden çok çalgı ile yapılan, eğitim süreci boyunca kişinin öğrenilen çalgının disiplinine göre yetişmesine olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Çalgı eğitiminin istenilen biçimde sürdürülebilmesi için çalgı performanslarının öneminin büyük olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde ve dünyadaki çalgı eğitimi süreci incelendiğinde, bu eğitime küçük yaşlarda başlamanın, çalgı eğitiminde istenilen niteliklere ulaşılmasındaki önemi doğrultusunda eğitim sürecine çoğunlukla küçük yaşlarda başlandığı görülür. Çalgı eğitiminde amaç çalınmak istenilen çalgının istenilen seviyede çalınabilmesini sağlamak, çalma becerisine ilaveten, bireyde teknik ve müzikal becerilerin oluşmasını ve nitelikli çalgı performanslarının ortaya çıkmasını tesis etmektir. Oldukça uzun ve zorlu bir yol olmasının yanı sıra aynı zamanda büyük bir sabır, özen ve planlı bir çalışmayı gerektirir.

Çalgı performansı müzik eğitiminde performansı oluşturan başlıklar arasında yer almaktadır. Çalgı öğrenme sürecinde çalgıyı çalabilmek için gerekli olan çeşitli becerilerin kişiye kazandırılması gerekir ki bu beceriler; çalgıdan doğru ve temiz ses çıkarabilme, çalgıya uygun doğru bedensel duruşun sağlanması, çalgıya hâkimiyet sağlama şeklinde sıralanabilir. Bu becerilerin tamamının sistemli olarak uygulanması başarılı bir çalgı performansına ulaşılmasını sağlar. Çalgıda performans sunacak bir öğrenci bu sayede hem güdülenecek hem çalgıya olan sevgisi artabilecek hem de çalgı eğitiminin geleceği açısından gereken kazanımları elde edecektir. Ancak performansın bu etkilerinin görülebilmesi için bazı şartların dikkatle yerine getirilmesi gerekmektedir.

Kişilerin çalgısına yaklaşımı, çalışmalarında göstermiş oldukları özen ve süreklilik, kendi bedenlerinin farkında olmaları gibi hususların tamamı çalgıda gelişim sürecinde etkili olan ve nitelikli performansların sağlanmasındaki unsurlar arasında yer almaktadır. Tüm bu unsurlar dikkate alındığında çalgı performansının niteliğinin artacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bedenin de çalgı performansında aktif olarak kullanılmakta olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalgıda iyi performans gösterebilmek için bedenin çalgıyla uyumunun son derece önemli olduğu söylenebilir (Erdoğan, 2013, s.7).

Ülkemizde çalgı eğitimi, çeşitli amaçlar ve hedefler doğrultusunda, farklı eğitim kurumlarında, farklı düzey ve hazır bulunuştaki öğrencilere verilmektedir. Bu anlamda çalgıda performans farklı bakış açılarından değerlendirilen oldukça kapsamlı bir kavramdır. Sadece çalgı eğitime ait olmayan performans kavramıyla ilgili olarak pek çok farklı çalışma yapıldığı görülmekte olup bu bağlamda da ciddi bir alanyazın birikimi söz konusudur. Konuyla ilgili olarak bazı çalışmalara aşağıda değinilmiştir.

Mursell (1971, s.360) yapmış olduğu çalışmada vokal ve çalgı performanslarını karşılaştırarak yorumlama ve teknik sorunlar hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur. Gabrielsson (1999, s.550) yapmış olduğu çalışmada performans kavramını bütünsel olarak incelemiş olup performansın boyutlarını; “performansın planlanması”, “performansı alanları”, “performansa etki eden fiziksel, psikolojik ve sosyal faktörler” ve “performansın değerlendirilmesi” şeklinde gruplandırmıştır. Performans kavramıyla ilgili diğer bir yaklaşım da müziğin bir tür iletişim aracı olması hususundan hareket ederek performans kavramını müzikle duyguları ifade etme aracı

bakış açısından ele almaktadır (Juslin ve Sloboda, 2001, s.400). Belirtilen hangi amaca hizmet ederse etsin çalgı eğitimi, müzik eğitimi içinde üzerinde dikkatle durulması gereken bir alan olup bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımların tamamını içeren bir programla desteklenmelidir.

Çalışmada ele alınan başlıklardan bir diğeri de çalgı performansının niteliğiyle doğrudan ilişkisi olan “Çalgı Eğitiminde Motivasyon” başlığıdır. Çalgı eğitimindeki motivasyonun, oluşturulan eğitim programının niteliği, öğrencinin içsel durumu ve çalgı performansının niteliği ile doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmekte ve aşağıdaki başlık altında çalgı eğitiminde motivasyon kavramı ve motivasyonun nasıl sağlanabileceği ile ilgili görüşler sunulmaktadır.

2.5.1.4. Çalgı Eğitiminde Motivasyon

Müzik eğitiminin temelde müziğin insan hayatındaki işlevlerinden kaynaklandığı ve bunların çok yönlü, çok boyutlu, kapsamlı ve karmaşık olduğunu ifade eden Uçan (1997, s.60), bu işlevlerin bireysel, kültürel, toplumsal, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere beş grup altında toplanabileceğini ifade etmiştir. Uçan, (1997, s.60) bu işlevlerin insan hayatındaki vazgeçilmez yeri ve öneminden ötürü müziğin hem yararlı bir eğitim aracı hem etkili bir eğitim yöntemi hem de önemli bir eğitim alanına dönüştüğünü belirtmiştir.

Müzik eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar kendi içerisinde çeşitlilik arz eder. Müzik dinleme, topluluklara şarkı söyleme, çalgı çalma, müzik yönetme, müziksel işitme-okuma-yazma, müzik eserlerini yorumlama, müzik yaratma, müzikten sevk alma, müziksel faaliyetleri ilgiyle takip etme, müziksel faaliyetlere dahil olma, tutarlı bir müzik görüşüne sahip olma, yeterli seviyede müzik bilgisine sahip olma bu davranışlardan bazılarıdır (Uçan, 1997, s.94). Tüm bu başlıklar altında çalgı eğitiminde motivasyon ile ilgili olan başlıkların; topluluklar karşısında seslendirme, çalgı çalma, müzik yönetme, müziksel faaliyetlere dahil olma başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, topluluklar karşısında seslendirme, çalgı çalma, müzik yönetme, müziksel faaliyetlere dahil olma durumlarının nitelikli olabilmesinin yegâne şartının, çalgıya yönelik motivasyonun üst düzeyde olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Kuşkusuz müzik eğitiminde, diğer eğitim alanlarına göre son derece farklı bir süreç izlemektedir. Bu farkı meydana getiren en önemli hususlardan birkaçı da eğitimcinin ve öğrencinin üretici özelliğe sahip olması ve performans sergilemesidir. Öğrencinin müzik eğitiminde özgün bir yaratıcı ve yorumcu olarak yetişmesi kendi kabiliyetinden sonra eğitici tarafından motive edilmesine, bu motivasyonun oluşum kaynağına, eğitim modeline ve süreç içerisindeki etki şekline bağlıdır (Günel, 1999, s.27). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere eğitim sürecinde oluşturulacak olan ve motivasyonu desteklemeyi temel alan öğretim programlarının ve eğitimcinin bu programlara ayak uydurabilme durumlarının, çalgı eğitimine yönelik motivasyon düzeyinin üst düzeyde tutulmasında önemli bir etken olduğu görülebilmektedir.

Çalgı eğitiminde eğitimciye düşen sorumlulukların yanı sıra öğrenciye düşen oldukça önemli sorumluluklar da vardır. Nitekim, öğrencinin çalgısını, temel olarak tekrar tekrar çalarak ve eseri takılmaksızın çalabilecek bir seviyeye gelinceye dek uygun zaman aralıkları vererek yapmış oldukları alıştırmalar ile öğrendiklerini ifade eden Ercan, (1999, s.10-12) bunun için öğrenciyi alıştırmaya yapmanın gerekliliğine inandırmanın yanı sıra öğrenciye etkili bir alıştırmaya nasıl yapılacağına yollarının da öğretilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır ki belirtilen bu koşulların sağlanamaması halinde bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirilen tekrarların süreci monotonlaştıracağına ve bu süreçten yeteri kadar yarar sağlanamayacağı gibi öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisinin ve motivasyonunun negatif yönde etkilenebileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan, tüm bu çalışmalar içerisinde öğrencinin motivasyonunun sağlanması da süreç açısından en önemli durumlar arasında görülmektedir. Çünkü çalgı eğitiminde motivasyona sahip olmayacak bir öğrenci ne gereken alıştırmaları yapabilecek ne de çalgısına yeterli zamanı ayırabilecektir. Diğer bir ifadeyle çalgı çalma konusunda yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için alıştırmaya sürecinin uygun yaklaşım ve yöntemler kullanılarak ilginç ve bilinçli hale getirilmesinin de önemli olduğu ifade edilmektedir ki bu sayede motivasyon düzeyinin üst seviyelere çekilebilmesi mümkün olabilecektir.

Öte yandan Ercan, (1999, s.10-12) çalgı eğitiminde öğrenci çalgı çalmayı öğrenmeye kesin olarak karar verdiyse, motivasyonunun sağlanabilmesi için öğrenciye belirli zamanları alıştırmaya ve uygulamaya ayırmasının gerek olduğunu eğitimci tarafından vurgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, eğitimcinin öz düzenlemeye olanak sağlayacak şekilde aktif öğrenmenin de işin içine dahil edilebileceği günümüz

gerekliliklerini sağlayan ve teknolojiye ayak uydurabilecek bir programı kullanmasının daha da etkili olacağını vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, motivasyonun sağlanabilmesi için öğrencinin çalışmalarını kendine uygun olabilecek bir düzen ile bilinçli bir şekilde örgütlenmesinin gerekli olduğu, bununla birlikte eğitim programının ve eğitimcinin de belirtilen koşullara ayak uydurabilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, ğrencilerin motivasyonu artmış bir şekilde alıştırma yapmaya yönlendirilmesi için eser seçimine zen gösterme, kısa ve uzun dönemli amaç geliştirme, birlikte çalmaya zen gösterme, öğrenciyi bilgilendirme, cesaretlendirme, öğrenciye ozmlenme alışkanlığı kazandırma gibi önerilerde bulunmakta da fayda olabileceği düşünülmektedir (Özmenteş, 2013, s.320-331).

Motivasyonun algı eğitimindeki önemi üzerine vurgu yapan Ercan, (1999, s.10-12) ğrenciyi alıştırma yapmaya zorlamanın onu müzik öğrenmeye karşı direnmeye ve isteksizliğe götürebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca her zaman öğrencilerin gerçek başarılarını doğru övgüler ile desteklemenin, onların kabiliyetlerini gösterebilecekleri imkânlar sunarak ödüllendirmenin, çalgı eğitiminde öğrenciyi alıştırma yapmaya motive edici önlemler arasında yer aldđđını belirtmiştir. Bu çalışmanın ana değişkenini oluşturan ters-yüz öğrenme modelinin, bu açıdan ele alındđđında ğrenci dostu olması, esnek ve öğrencinin aktif olarak öğrenebilmesine olanak sağlayan bir model olması bakımlarından Ercan (1999, s.10-12) tarafından belirtilen n koşulları sağlamada etkili olabileceği düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilgili alanyazın taranarak, ters-yüz öğrenme modeline ve araştırmanın diğer değişkenlerine yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt içinde Yapılan alışmalar

Bu bölümde yurt içinde yapılan çalışmalar, bu araştırma ile doğrudan ilgili ve dolaylı olarak ilgili çalışmalar başlıkları altında incelenmiştir.

2.6.1.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar

Ters-yüz öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmalar dünya genelinde son yıllarda ciddi şekilde artmış olmasına karşın ülkemizde bu alanda ciddi bir alanyazın sıkıntısının olduğu görülmektedir. Bu eksikliğin nedenlerini Gençler, Gürbulak ve Adıgüzel (2014, s.5), yapmış oldukları çalışmada tartışmışlardır. Adı geçen araştırmacılar yapmış oldukları çalışma neticesinde ters-yüz öğrenme modeli üzerinde yapılan çalışmaların eksikliğine yol açan nedenleri; modelle ilgili yetersiz ve yanlış bilgiye sahip olunması, değerlendirme kriteri içeren çalışmaların yetersiz oluşu, eğitim ve teknolojinin bütünleşmesine dair yetersizlikler ve motivasyon eksikliği şeklinde sıralamışlardır. Gençler, Gürbulak ve Adıgüzel (2014, s.5), belirtilen bu sorunları ortadan kaldırmak için ülkemizde konuyla ilgili çalışmaların artırılması gerektiğini ve modelin tanıtılması konusunda daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ülkemizde konuyla ilgili yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Topalak'ın (2016, s.117) çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimindeki etkisinin belirlenmesi amacı ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, çevrilmiş öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modeli arasında doğru ritimle çalabilmede, kabul edilebilir bir tempoda çalabilmede, müzikalitede, teknik davranışlarda ve parça bütünlüğü alanlarında deney grubu lehine olumlu bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun; çevrilmiş öğrenmeyi geri dönütlerle hazırlanmış, genel olarak akıcı ve açık bir video-çevrimiçi desteği, özgüveni kazandıran bir eğitim aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrenciler ayrıca, çevrilmiş öğrenme modelinin unutmayı önlediğini, daha çok uygulama yapabilme fırsatı sağlayarak bireysel hızda öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, görsel ve işitsel hafızayı kuvvetlendirdiğini, motivasyonlarını arttırdığını ve bu şekilde derse aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çukurbaşı (2016, s.190) tarafından yapılan “Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi” adlı doktora çalışmasının sonuçlarına göre; deney gruplarının derse yönelik motivasyon düzeylerinin uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Ayrıca gruplar arasında uygulama sonunda derse yönelik motivasyon düzeyleri açısından istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, “Deney Grubu A” ve “Deney Grubu B”nin uygulama sonundaki derse yönelik motivasyon düzeylerinin uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Kontrol grubunda ise motivasyon düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte “Deney Grubu A” ve “Deney Grubu B”deki öğrencilerin gerçekleştirilen çalışma sonundaki akademik başarılarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Nitel verilerin analiz sonuçlarına göre deney gruplarındaki öğrencilerin çalışmanın başlangıcında büyük ölçüde önyargılı oldukları ve olumsuz görüş bildirdikleri; çalışma başladıktan sonra bu önyargılarının ve olumsuz görüşlerinin yerini olumlu görüşler aldığı görülmüştür. Öğrenciler, gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin büyük ölçüde eğitsel yararlarından bahsetmişlerdir. Bununla birlikte gerçekleştirilen grup çalışması ile öğrenciler iş birlikli olarak çalıştıklarını, fikir alışverişinde bulduklarını, görev paylaşımı yaptıklarını ve sorumluluk aldıklarını belirtmiş; arkadaşları ile sosyalleştiklerini ifade etmişlerdir. Ters yüz edilmiş öğrenme sınıfı ile ilgili olarak da öğrenciler, ortamın sağladığı iletişim etkileşim olanaklarına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf ortamının öğretmen-öğrenci iletişim/etkileşim olanaklarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Başal’ın (2012, s.14) yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeline ilişkin düşüncelerini tespit etmek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümü’nde 2012-2013 güz dönemi ileri okuma ve yazma dersine kayıtlı öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilere dersten önce animasyon ve kısa sınavlar içeren videolar izlettirilmiştir. Yapılan uygulama sonunda öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeline ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür.

Yavuz’un (2016, s.81) ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmasından elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak öğrencilerin modeli beğendikleri, diğer derslerde de kullanılması gerektiği ve motivasyonu artırdığı düşünceleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, modelin uygulanması için teknolojik

desteğin, iyi planlanmış sistemin ve öğretmen ile öğrencilerin doğru bir şekilde bilgilendirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Ekmekçi (2014, s.145), harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modelinin öğrencilerin yazma becerisi yeterliliklerine olan etkisini incelediği çalışmasının sonucunda hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulguların, tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modelinin öğrencilerin yazma becerisi yeterlilikleri açısından geleneksel ders anlatımına dayalı öğretim şeklinden daha etkili olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Çetin, Köroğlu (2015, s.190), tersten yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkilerini incelediği çalışmasında, sekiz haftalık uygulama sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, deney grubu öğrencilerinin ters-yüz öğrenme modeline dayalı öğretim müfredatı ile akıcılık ve tutarlılık, kelime dağarcığı, dil bilgisi ve doğruluk ile telaffuz alanlarında anlamlı derecede gelişme gösterdikleri sonucu bulunmuştur. Çalışmanın diğer önemli bulgusuna göre ise deney grubu öğrencilerinin ters-yüz öğrenme modeline karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve “Sözlü İletişim Becerileri I” dersi için geliştirilen müfredattan oldukça memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün (2015, s.89), amacı ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini ortaya koymak olan çalışmanın sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin görüşlerine yönelik yapılan anket ve görüşmede, öğrencilerin ters-düz sınıf uygulaması ile başarılarının arttığını, anlamadıkları konuları daha iyi tespit ettiklerini, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, ters-düz sınıf uygulamasında konuyu çalışmış olarak gelmelerinin derse katılımlarını artırdığını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırılmaları yapmayı mevcut programa ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler ters-düz sınıf uygulaması ile öğretmenlerine daha çok soru yönelttiklerini ve bu uygulama sayesinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişiminin arttığını belirtmiştir.

Öztürk (2016, s.110), programlama dili öğretiminde ters-yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine

öğrenme düzeylerine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, ters-yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının, teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ve bilgisayara yönelik tutumlarının geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmış olduğunu ve gruplar arasındaki farkın anlamlı bulunduğunu belirtmiştir.

Özdemir (2016, s.220), harmanlanmış öğrenme ortamında hazırlanan ters-yüz sınıf modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısına, matematik kaygı düzeyleri ile matematik ve teknoloji tutumlarına etkisi araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol grubunun matematik başarıları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunduğunu, benzer şekilde matematik kaygısı son-test puanlarının da farklı olduğunu ve bu farkın deney grubu lehine manidar düzeyde düşük olduğunu belirtmiştir. Çalışmada ayrıca teknoloji ve tutum ölçeği son-test puanlarının ise deney grubu lehine manidar düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme ortamında hazırlanan ters-yüz sınıf modeli uygulamasının öğrencileri olumlu yönde motive ettiği akademik başarılarını arttırırken bir taraftan matematik kaygılarını düşürdüğü diğer taraftan da matematik ve teknoloji tutumlarını arttırdığı bulunmuştur.

Balıkçı'nın (2015, s.7), amacı meslek yüksekokulları bilgisayar programcılığı bölümü birinci sınıf müfredatındaki "Web Editörü" dersinde kullanılan "Flipped Classroom" modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve akademik başarının incelenmesi olan çalışmasından elde edilen analiz sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan "Flipped Classroom" modeli ile kontrol grubunda uygulanan derslerin akademik başarı notları arasındaki fark istatistiki açıdan deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca "Flipped Classroom" modeli ile işlenen dersin deney grubunda akademik başarı ve öğrencilerin derse karşı görüşlerinde de olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Sever (2014, s.27-42), güzel sanatlar eğitimi müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı keman eğitimi dersi alan bir öğrenciyle yaptığı çalışmada hazırladığı videoyu belirli nedenlerle keman dersine devam edemeyen öğrenciye izletmiş, sınıf içinde yapılan uygulama dersinden sonra da öğrencinin görüşlerini alıp içerik analizi yaparak raporlaştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, bireysel çalgı keman derslerinde ters-yüz

öğrenme yönteminin kullanılması zaman, kapsam ve dersin planlı hale getirilmesinde yarar sağladığını, öğrencinin performans kaygısının azalmasına neden olduğunu ve öğrencinin video sonrası yapılan derste üst düzey becerilere odaklandığını belirtmiştir. Sever'in bu çalışması ağırlıklı olarak sınıf dışı video uygulamalarına dayalı olduğundan, kendisi çalışmasını ters-yüz öğrenme modeline dönük bir çalışma olarak da belirtse, çalışmanın ters-yüz öğrenme modeline özellikleri taşımadığı da düşünülmektedir. Ancak bu çalışma tam anlamıyla ters-yüz öğrenme modeli özelliklerini taşımasa da benzer çalışmalara örnek olarak sunulmuştur.

Boyras (2014, s.3), ters-yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa olan etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Yapılan çalışma neticesinde elde edilen nicel veriler ışığında öğrencilerin akademik başarılarında anlamı bir artış olduğu görülmüştür. Yapılan odak grup görüşmelerinin analizi neticesinde katılımcılardan %73,77'sinin olumlu düşünceye, %17,39'unun ise olumsuz düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir.

Teknolojinin eğitimde kullanılması sürecinde karşımıza çıkan en temel sorunlardan birisi de öğrenci ve öğretmenler tarafından yeniliğe karşı gösterilen dirençtir. Geleneksel eğitim anlayışına uyum sağlamış olan öğretmenlerin farklı öğrenme yöntemlerine alışması zaman alabilmektedir. Demiralay ve Karataş, (2014, s.333-340) bu düşünceden hareketle yapmış oldukları çalışmada ters-yüz öğrenme modelinin işleyişini yeniliğin yayılımı kuramı bağlamında ele almıştır. Adı geçen araştırmacı, modelin uygulandığı eğitim ortamında tüm paydaşları göz önünde bulundurarak yapmış olduğu çalışma neticesinde ters-yüz öğrenme modelinin tercih edilip edilmemesi üzerinde yaş, gereksinimler, kademe, devlet sınavlarına giriş aşamasında olma gibi faktörlerin etkili olduğunu bildirmiştir.

Sırakaya (2015, s.115), ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemek ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla karma desende gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarının deney grubu lehine farklılaştığını ve ters-yüz sınıf modeline yönelik görüşlerinin ise olumlu yönde olduğunu bildirmiştir.

Gençer (2015, s.5), ters-yüz öğrenme modelinin Türk Eğitim Sistemi'yle işleyen bir okul, öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkilerini tartışmak için yapmış olduğu bir vaka çalışması neticesinde, eğitmenler bakımından ters-yüz öğrenme modelinin iş yüküne neden olduğunu, öğrencilerin ise bu model sayesinde daha aktif hale geldiğini, bireysel öğrenme sorumluluklarını aldıklarını, sınıf içi aktivitelere daha çok zaman ayırdıklarını bildirmiştir.

Turan (2015, s.3) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı, bilişsel yük ve motivasyona olan etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda 116 üniversite öğrenci üzerinde karma araştırma yöntemi yapılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde ters-yüz öğrenme modeliyle öğrenim gören grubun geleneksel yöntemle öğrenim gören gruba göre bilişsel yükünün daha az olduğu tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde aynı zamanda ters-yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencisibelerin akademik başarı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre ters-yüz öğrenme modeliyle öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.6.1.2. Dolaylı Olarak İlgili Çalışmalar

Ünsal (2011) tarafından piyano eğitimi alan öğrencilerin motivasyonlarını nasıl sağladıkları konusundaki düşünceleri ve deneyimlerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerinin motivasyonlarının en çok iletişim kurma, neden araştırma, güven duygusunu verme, öğrenci beğenisini dikkate alma gibi hümanistik yaklaşımlarla sağlandığı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca eğitimcinin kişilik özelliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban ve Çalışkan (2011, s.1-16) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, müzik öğretmen adaylarının çalgı dersi motivasyon seviyeleri ile mesleki eğitim tercihleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi güzel sanatlar eğitimi bölümü, müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik motivasyonları -motivasyon ölçeğinin "ilgi" alt faktörü- mesleki eğitimi isteyerek seçme değişkenine yönelik olarak belirgin olarak farklılaşmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bu farkın mesleki eğitimi isteyerek seçenlerin

çalğı dersine yönelik motivasyonlarının istemeyerek seçenlere oranla daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca, mezuniyetten sonra yapılmak istenen meslek ve motivasyona yönelik olarak gerçekleştirilen testte, motivasyon ölçeği “ilgi” alt faktörünün bir orkestrada çalma isteği ve akademik kariyer yapma isteği olan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı; “çevre” alt faktörünün ise orkestrada çalma isteği olan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir.

Sungurtekin (2010) tarafından motivasyonun çalgı eğitimindeki yerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, çalgı eğitimindeki motivasyon çeşitli yönleriyle incelenmiş ve bu bağlamda çalgı eğitiminde motivasyonun gelişim sürecinde ve başarının sağlanmasında çok önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Tuzcu (2010) tarafından öğretmenlik öz yeterlik algıları ve müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri ile akademik başarı algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin saptanması ve öğretmenlik öz yeterlik algıları ile müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre; okuduğu bölümden tamamen ve oldukça memnun olan müzik öğretmeni adaylarının güdülenme düzeyleri, okuduğu bölümden biraz memnun ve hiç memnun olmayan adaylara göre düşük bulunmuştur.

Gök (2012) tarafından gerçekleştirilen ve amacı, ilköğretim müzik dersinde 5E modelinin öğrencilerin müziksel öğrenme düzeyleri, müzik dersine ilişkin tutumları ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkilerini saptamak olan çalışmanın sonuçlarına göre; 5E modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve hatırlama düzeylerinin, mevcut öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, 5E modelinin ilköğretim müzik dersinde öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarında olumlu etki yarattığı gözlemlenmiştir.

Modiri (2012) tarafından piyano eğitimi alan öğrencilerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, piyano dersine yönelik motivasyon ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir.

Özmenteş (2013, s.320-331) tarafından çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen görüşlerinin “öğrenci-öğretmen iletişiminin, öğrenci ile empati kurabilme ve öğrenci ihtiyacına yönelik yaklaşımlarda bulunabilmenin önemi” başlıkları altında şekillendiği belirtilmiştir.

Kaya (2011) tarafından gerçekleştirilen ve amacı; bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşımın, müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin yedi yarıyl boyunca aldıkları koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmektir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubuyla, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun akademik başarı son-test puanları arasında farklılaşma olmadığı ayrıca tutum ölçeği son-test puanları arasında da farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun tutum ölçeği ön-test-son-test puanları arasında son-test lehine farklılaşma olduğu belirlenmiş ve öz-yeterlik algısı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında son-test lehine farklılaşma olduğu ancak akademik başarı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tuzcu (2016) tarafından gerçekleştirilen ve amacı, müzik öğretmeni adayları ve lisans düzeyindeki konservatuvar öğrencilerinin piyano çalışma sürecindeki öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin saptanması ve piyano çalışma sürecindeki öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile öğrenme stillerinin hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koyma olan çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin piyano eğitimindeki öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri, performans öncesi evre, performans evresi ve performans sonrası evre düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin pasif öğrenme stili puanı ile akademik başarı puanı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin piyano eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri; cinsiyet, yaş, ana dal, çalışma süresi, öğrenim gördükleri fakülte türü, mezun oldukları lise, öğretmenden memnuniyet, piyano geçmişi ve piyano başarı algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri; cinsiyet, yaş, çalışma süresi,

öğrenim gördükleri fakülte türü, mezun oldukları lise, piyano geçmişi ve piyano başarı algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Yokuş (2009a) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerine, piyano performans başarısına ve üst bilişsel farkındalığa etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Uygulanan eğitim sonucunda hangi grubun deney sonunda daha yüksek seviyeye ulaştığı belirlenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda piyano dersi bilgi düzeylerinde, piyano performans başarılarında ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, piyano eğitiminde programlandırılmış eğitim modeline göre hazırlanmış öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerini arttırmada yine piyano performans başarılarını ve üst bilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan piyano eğitimi derslerinden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

Yokuş (2009b) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, gitar eğitiminde üst bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, gitar performans başarıları ve gitar dersi bilgi düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda üst bilişsel farkındalık düzeylerinde, gitar performans başarılarında ve gitar dersi bilgi düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, gitar eğitiminde dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış üst bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini, gitar performans başarılarını ve gitar dersi bilgi düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

Aksoy (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman performansına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda özengen keman eğitiminde video destekli uygulanan keman eğitiminin video desteği uygulanmayan keman eğitimine göre performansla olumlu etkisi olduğu; ön hazırlık ve bedensel kurulum boyutlarında iki grup arasında fark görülmezken, teknik

ve müzikal boyut alanlarında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek başarı elde ettiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda; video destekli yapılan keman öğretiminin keman çalma performanslarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gergin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “Bireysel Çalgı I Dersine” ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı öğrencilerinin bireysel çalgılarına ilişkin tutumlarını, bireysel çalgının seçim yöntemi, cinsiyet, mezun olunan lise ve devam ettikleri üniversite değişkenlerinin etkileyip etkilemediğini inceleyip, bireysel çalgıya ilişkin tutum ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre; cinsiyet ve mezun olunan lise türüne yönelik tutumların akademik başarıyı etkilemediği, okumakta olunan üniversite açısından anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel çalgılarına olan tutumları ile bu derste akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çalışkan (2008) tarafından yapılan araştırma ile müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunduğu, ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Uçal (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarıları, tutumları, öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya konması amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin tutumları, öz-yeterlik algıları ve başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ancak aktif öğrenme yöntemleri müzik öğretmeni adaylarının müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarıları ve başarısızlık yüklemeleri ile en

başarılı ve en başarısız oldukları derse ilişkin yüklemeleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Tankız (2016) tarafından gerçekleştirilen flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin öğrencilerin müzik performans kaygısı ve motivasyon düzeylerine etkilerinin tespit edilmesi amacı ile karma yöntemin temel alındığı bu araştırmada, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. 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 anlam”lı 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.

Döğer (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; keman eğitiminde gerçekleştirilen mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların, keman çalmaya yeni başlayan öğrencilerin performansları ve keman dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. elde edilen bulgular doğrultusunda; deney grubuyla 10 hafta süresince gerçekleştirilen mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamalarda kazandırılması hedeflenen öncelikli beceri puanları arasında özellikle 5. haftadan sonra anlamlı farklılıklar olduğu, keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile klasik yöntemine dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin, son-test tempo ve deşifre beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak, duruş ve tutuş, sağ el/ sol el tekniği, müzikalite ve toplam beceri puanları yönünden, deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu, keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı

uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile klasik yönetime dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin, keman dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kocaarslan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin birbirleriyle olan bağıntılarını anlamak ve bu bağıntıların hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ve müzikal özgüven düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer tarafta öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Aynı zamanda bu öğrencilerinin müzikal özgüven, motivasyon ve müzik dersine ilişkin tutum düzeylerinin onların bazı demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir; cinsiyet değişkeninin ve öğrencinin kendisine ait bir enstrümana sahip olmasının hem müzikal özgüveni, hem motivasyonu etkilediği, motivasyonu etkileyen bir diğer etkenin sıklıkla konsere gitmek olduğu, ailelerin ekonomik düzeylerinin çocukların müzik dersine ilişkin tutumlarında ve müzikal özgüvenlerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Erdem (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile, müzik öğretmeni adaylarının “Bireysel Çalgı Eğitimi” dersine ilişkin motivasyon seviyeleri demografik faktörler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi hedeflenmiştir ve amaçlar doğrultusunda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine ve seçilen bireysel çalgı türüne göre anlamlı farklılık gösterirken mezun oldukları okul, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, yaş ile ters orantılı olarak değişmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının, yaş ilerledikçe bireysel çalgıya yönelik mesleki hedeflerinin küçüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yurt dışında yapılan çalışmalar, bu araştırma ile doğrudan ilgili ve dolaylı olarak ilgili çalışmalar başlıkları altında incelenmiştir.

2.6.1.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar

Ters-yüz öğrenme modeli ile ilgili olarak yurtdışı çalışmalarının sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Foertsch, Moses, Strikwerda ve Litzkow'un (2002, s.267-274), mühendislik fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada ters-yüz öğrenme modeli kapsamında videolar hazırlanmıştır. Öğrenciler ders öncesi zamanda hazırlanan bu videoları izlemiş, ders esnasındaysa dersin hocası rehberliğinde problem çözme faaliyetleri yapılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde öğrencilerin büyük bölümünün ters-yüz öğrenme modelinin dersin yararını, uygunluğunu ve değerini artırdığını düşündükleri görülmüştür.

Mok (2014, s.7-11), ters-yüz öğrenme ortamlarında öğrenim görmüş bilgi sistemleri öğrencilerinin ters-yüz öğrenme modeline yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrenci görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğunu, ters-yüz öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu, etkili ve yardımcı bir model olduğunu, videoların istenildiği kadar çok izlenilebilmesinin derse hazırlıkta avantaj sağladığını ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini planladıklarını yani aktif olarak sürecin içinde olduklarını bildirmiştir.

Day ve Foley (2006, s.420-431), yapmış oldukları çalışmada insan-bilgisayar etkileşimi dersinde ters-yüz öğrenme modelini uygulamışlardır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada ters-yüz öğrenme modeliyle geleneksel öğrenme modeli karşılaştırılmıştır. 15 hafta süren uygulamada ters-yüz öğrenme modeli kullanılan sınıfta öğrenciler ders öncesinde eğitim videolarını incelemişler, ders esnasında ise uygulamalar ile dinleyen yerine aktif öğrenen konumunda olmuşlardır. Buna karşın kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise geleneksel eğitim yöntemiyle ders anlatılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Zappe, Leicht, Messner, Litzinger ve Lee (2009, s.42-53) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ters-yüz öğrenme modeline yönelik öğrencilerin kullanım ve algıları

araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya 95 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin büyük bölümünün ders öncesinde video izlemeye istekli olduğu ve ters-yüz öğrenme modeli algılarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Carlisle (2010, s.470-474) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ABD Hava Kuvvetleri Akademisi'nde Bilgisayar Programlamasına Giriş dersinde ters-yüz öğrenme modelini uygulamışlardır. Çalışmaya adı geçen dersi alan 60 adet ikinci sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmada öğrencilere ders öncesinde izlemeleri için videolar sunulmuş, sınıftaki zamanı ise laboratuvar uygulamalarına ayrılmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin ters-yüz öğrenme yöntemiyle çok daha iyi öğrendikleri, sınıftaki zamanın aktivite ve uygulamalara ayrılmasından memnun oldukları görülmüştür.

Pierce ve Fox (2012, s.196) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ters-yüz öğrenme modelinin eczacılık bölümündeki öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine olan etkisi incelenmiştir. Geleneksel yöntem ile karşılaştırılan bu çalışmanın katılımcılarını 71 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada ters-yüz öğrenme modelinde öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu ve bu modele karşı olumlu tutuma sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mason, Shuman ve Cook (2013, s.430-435), makine mühendisliği bölümünde kontrol sistemleri dersini alan 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada geleneksel sınıf modeliyle ters-yüz öğrenme modelini karşılaştırmışlardır. Çalışmada 1 yıl boyunca geleneksel, daha sonraki 2 yıl boyunca ters-yüz öğrenme modeli uygulanmıştır. Çalışma neticesinde ters-yüz öğrenme modelinde eğitimcilerin daha çok materyal kullanabildikleri, öğrenci performansının geleneksel ortama eşit veya ondan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda aynı zamanda öğrencilerin ters-yüz öğrenme modelini etkili ve memnun edici buldukları görülmüştür.

Touchton (2015, s.28-44), ters-yüz öğrenme modeliyle geleneksel öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla 83 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışma neticesinde, ters-yüz öğrenme modeliyle öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin geleneksel modelle öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Yestrebsky (2015, s.1113,1118), ters-yüz öğrenme modelinin üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarısına olan etkisinin incelemek için yapmış olduğu

deneysel çalışmada ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin kimya dersinden daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

2.6.1.2. Dolaylı Olarak İlgili Çalışmalar

Sandene (1997) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çalgı sınıflarında bir eğitim-öğretim yılı boyunca çalgı müziği ve motivasyon ile ilişkili değişkenler hakkında bilgi toplamak ve motivasyonun amaç teorileri ile ilgili araştırmalarla müzik eğitimi alanındaki daha önce yapılmış motivasyon araştırmalarını ilişkilendirmektir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak çalgı dersi yapılan sınıflarda video kaydı yapmış ve öğretmenlere yönelik anket formları uygulamış ve röportaj yapmıştır. Çalışmanın çalgı müziğinde motivasyon ile ilgili sonuçlarına göre çalgı müziği motivasyonu; çalgı müziğinde benlik saygısı, kişisel görev hedefleri, sınıf içi görev algıları ve içsel özelliklerle anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Çalışmada ayrıca genel öğrenci motivasyonlarının, eğitimcilerin öğrencilere geri bildirim sunularının fazla olduğu sınıflarda; az olduğu sınıflara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca çalgı sınıflarında sınıf içi eğitimci tutumlarının öğrenci motivasyonuna olumlu olarak etki ettiği belirtilmiştir.

McCormick ve McPherson (2003), müzikal performans testlerinin öz yeterlik üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalarında, müziksel kapasite gelişimi ve yüksek beceri için çalışmanın önemini altını çizerken bunun motivasyon ve benzeri diğer değişkenlerden ayrı düşünülemeyeceğinin altını çizmişlerdir.

Schmidt (2005), çalışmasında orta öğretim çalgı eğitimi alan öğrencilerin motivasyon, performans başarısı ve müzik deneyimleri değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın amaçları; çalgı müziği bağlamında öğrencilerin akademik başarı motivasyon uyumlarını gözden geçirmek, başarı motivasyon uyumları ve çalgı müziğinde benlik kavramı arasındaki ilişkileri incelemek, öğrenci tutumlarının; öğretmenin değerlendirme puanlarına, öğrencinin öğretmen tarafından değerlendirilen performans başarısına ve çabasına, kendi belirttiği çalışma süresine, sınıf düzeyine, cinsiyetine ve müzikal festival deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Çalışma grubunu (N: 300) orkestralarda görev alan öğrenciler oluşturmaktadır. Performans ve çaba ile ilgili sonuçlar, performans ve öğrencinin çabasının, benlik kavramı ve içsel motivasyon ile yüksek oranda bağlantılı olduğunu

göstermiştir. Yine çalışmaya ayrılan vakit içsel motivasyon ile oldukça bağlantılıdır. Yapılan faktör analizinde motivasyon değişkenine ait bulunan faktörler; öğrenme ve göreve yönelik motivasyon, performans ve benliğe yönelik motivasyon ve bireysel motivasyondur. Çalışmanın diğer sonuçlarına göre; öğrenme ve görev motivasyonu faktörü ile çalışma zamanı, performans ve çabaya yönelik öğretmen değerlendirmeleri, sınıf düzeyi ve özel ders deneyimleri değişkenleri arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, performans ve benlik motivasyonu faktörü ile sınıf düzeyi ve festival katılımları arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Bireysel motivasyon puanları ile de performans puanları, gösterilen çaba ve festival katılımları arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak da cinsiyet ve çalgı grubu değişkenleri arasında bir fark bulunmamıştır.

Schatt, Matthew (2011), motivasyonun çalgı eğitimi alan bireyler üzerindeki etkisini araştırdığı ve bir alanyazın sentezi yaptığı çalışmasında, motivasyonun neredeyse tüm insanların karar verme mekanizması üzerinde önemli bir rol oynadığını ve motivasyonu uygun bir şekilde kullanmadan çok az şey elde edilebileceğini belirtmiştir. Çalışmada ilgili araştırmalara da atıfta bulunan araştırmacı, motivasyonun insan gelişiminde ve başarısında önemli bir rol oynadığını ve başarı motivasyon paradigmasının dışsal ödüllere bakılmaksızın mükemmellik için harcanan çaba olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı çalışmasında eğitimcilere de öneriler sunarak, çalgı eğitimi alan bireyin motivasyonunun sağlanabilmesi için onun kişisel yeteneğini diğerleriyle karşılaştırmanın doğru olmadığını; eğitimcinin öğrencilerin çabalarına odaklanarak, onlara müzikal görevlere yönelik süreç ve kazanım odaklı bir perspektif kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, problemi çözmek için kullanılan yol, araştırmanın yöntemi, deseni, örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması uygulama ve analizi sürecinde yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, deneme modellerinden (deneysel yöntem de denmektedir) ön-test, son-test, kontrol gruplu (tam-gerçek) deneysel yöntem türünde tasarlanmıştır.

Eğitim alanında sıklıkla kullanılan modellerden olan deneme modeli; neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2006, 87). Başka bir ifadeyle deneme modellerinde bağımsız değişkenlerin bağımlı üzerindeki etkisi incelenmektedir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011, s.19-35; Büyüköztürk, 2002, s.40). Bu çalışmanın bağımsız değişkeni flüt eğitiminde ters-yüz öğrenme modeline dayalı öğretim etkinlikleri, bağımlı değişkenler ise; flüt eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları, performansları ve çalgı dersine yönelik motivasyonlarıdır.

“Bir araştırmada, değişkenleri ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için genelde deneysel yöntem kullanılır” (Çepni, 2009, s.112). Bu açıdan bir araştırmacının amacı neden-sonuç ilişkilerini incelemekse, deneysel yöntem kullanılabilir uygun bir araştırma yöntemidir. Tam deneysel yöntemde deney grubuna bir etkide bulunulurken, kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmaz ve çalışma sonunda her bir gruptan alınan veriler değerlendirmeye tabi tutulur (Çepni, 2009, s.112).

Aşağıda ön-test-son-test kontrol gruplu desen sembollerle gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2011, s.21)

Tablo 3.1. Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Desen

		ÖN-TEST		SON-TEST
GD	R	O ₁	X	O ₃
GK	R	O ₂		O ₄

Tablo 3.1'deki sembollerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

G_D deney grubunu, G_K Kontrol grubunu

R deneklerin gruplara yansız atandığını (randomness),

O₁ ve O₃ deney grubunun ön-test ve son-test ölçümlerini

O₂ ve O₄ Kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçümlerini

X deney grubuna uygulanan yöntemi ya da etkinlikleri göstermektedir.

Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının birbirine olabildiğince eşdeğer olması beklenmektedir. Bu açıdan çalışmada deney ve kontrol gruplarına ait ön-test puanlarının birbirine yakın olması oldukça önemlidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (n=30) 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı I. II. III. ve IV. sınıflarda öğrenim gören bireysel çalgı flüt eğitimi öğrencileri arasından seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencileri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dengelenmesi amaçlanarak; denklik testi, derse giren öğretim elemanlarının görüşü, takip edilen program ve yöntemler, çalınan eserler, gamlar vb. göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Ayrıca belirtilen amaçla, öğrencilerin 2016-2017 öğretim yılı güz dönemine ait not ortalamaları Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğrenci İşleri kayıtları incelenerek belirlenmiş ve çalışma grubu tüm bu kriterler göz önünde bulundurularak; başlangıç (n:10), orta (n:10) ve ileri (n:10) olmak üzere üç seviyeden oluşturulmuştur. Bu açıdan çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, örneklemin araştırmanın problemiyle ilgili ve istenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar gözetilerek seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s.177-184). Nitekim bu örnekleme yöntemin kullanılmasında gözetilen durum da

uygulamanın başlangıç, orta ve ileri seviyelerdeki öğrencilere yönelik etkisinin belirlenmek istenmesidir.

Bu aşamadan sonra deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için öğrencilere her seviye grubu için ayrı ayrı olacak şekilde kura çektilerilerek, deney ve kontrol grupları - başlangıç seviyesi deney grubu (n:5); başlangıç seviyesi kontrol grubu (n:5); orta seviye deney grubu (n:5); orta seviye kontrol grubu (n:5); ileri seviye deney grubu (n:5); ileri seviye kontrol grubu (n:5)- yansız (seçkisiz) atama yöntemiyle oluşturulmuştur. Dışsal değişkenlerin etkilerini azaltmanın ya da kaldırmanın yollarından biri deney ve kontrol gruplarının yansızlık ilkesine göre oluşturulmasıdır. Nitekim deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yansız (seçkisiz) olarak atanması, çalışmaların geçerli sayılabilmesi için ön koşul niteliğinde görülmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.40). Ayrıca, çalışmada bu ön koşulun sağlanıp sağlanmadığını saptamak için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına ilişkin iki gruba da uygulanan ön-testlerden de faydalanılmıştır. Bu ön-testlerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi, bağımsız iki örneklem t-testinin parametrik olmayan alternatifidir ve bağımsız iki örneğin, sıralama ya da aralıklı ölçekle elde edilmiş verilerinin aynı medyanlı (ortancalı) örneklemden alınmış rastgele örnekler olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.165)

Aşağıdaki tablolarda öncelikle çalışma grubunun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara ilişkin ön-testlerin tanımlayıcı değerleri ardından da Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.2. Grupların Akademik Başarı Ön-test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Başarı Testi Ön-test	N	Seviye	N	\bar{X}	Ss
Deney Grubu	15	Başlangıç	5	9,6	2,6
		Orta	5	12,8	2,7
		İleri	5	12,2	1,9
Başarı Testi Ön-test	N	Seviye	N	\bar{X}	Ss
Kontrol Grubu	15	Başlangıç	5	11,2	1,3
		Orta	5	13,0	3,1
		İleri	5	11,8	1,6

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerinin başarı ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=9,6$, standart sapması $ss=2,6$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerinin başarı testi ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=11,2$, standart sapması ise $ss=1,3$ ' tür.

Deney grubu orta seviye öğrencilerinin başarı ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=12,8$, standart sapması $ss=2,7$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerinin başarı testi ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=13,0$, standart sapması ise $ss=3,1$ ' dir.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerinin başarı ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=12,2$, standart sapması $ss=1,9$; kontrol grubu ileri seviyesi öğrencilerinin başarı testi ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=11,8$, standart sapması ise $ss=1,6$ ' dir.

Tablo 3.3. Grupların Akademik Başarı Ön-test Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Seviye	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
BAŞLANGIÇ	Kontrol	5	6,4	32,0	8,00	-0,961	0,337
	Deney	5	4,6	23,0			
ORTA	Kontrol	5	5,6	28,0	12,00	-0,108	0,914
	Deney	5	5,4	27,0			
İLERİ	Kontrol	5	5,2	26,0	11,00	-0,319	0,750
	Deney	5	5,8	29,0			

Tablo 3.3'e göre grupların seviyelere yönelik akademik başarı ön-test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında manidar fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının seviyelere göre akademik başarı testi ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 3.4. Grupların Motivasyon Ön-test Puanlarına ait Betimsel İstatistikler

Motivasyon Ölçeği Ön-test	N	Seviye	N	\bar{X}	Ss
Deney Grubu	15	Başlangıç	5	44,0	7,5
		Orta	5	46,2	7,0
		İleri	5	41,8	4,3
Motivasyon Ölçeği Ön-test	N	Seviye	N	\bar{X}	Ss
Kontrol Grubu	15	Başlangıç	5	48,0	2,8
		Orta	5	46,0	5,3
		İleri	5	40,6	3,0

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerinin motivasyon ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=44,0$, standart sapması $ss=7,5$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=48,0$, standart sapması ise $ss=2,8$ ' dir.

Deney grubu orta seviye öğrencilerinin motivasyon ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=46,2$, standart sapması $ss=7,0$; kontrol grubu orta seviyesi öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön-test aritmetik puanlarının ortalaması $\bar{X}=46,0$, standart sapması ise $ss=5,3$ ' tür.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerinin motivasyon ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=41,8$, standart sapması $ss=4,3$; kontrol grubu ileri seviyesi öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön-test aritmetik puanlarının ortalaması $\bar{X}=40,6$, standart sapması ise $ss=3,0$ ' dir.

Tablo 3.5. Grupların Motivasyon Ön-test Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Seviye	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
BAŞLANGIÇ	Kontrol	5	6,2	31,0	9,000	-0,742	0,458
	Deney	5	4,8	24,0			
ORTA	Kontrol	5	5,2	26,0	11,000	-0,314	0,753
	Deney	5	5,8	29,0			
İLERİ	Kontrol	5	4,6	23,0	8,000	-0,958	0,338
	Deney	5	6,4	32,0			

Tablo 3.5'e göre grupların seviyelere yönelik motivasyon ön-test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında manidar fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının seviyelere göre motivasyon testi ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 3.6. Grupların Performans Ön-test Puanlarına ait Betimsel İstatistikler

Performans Ön-test	N	Seviye	N	\bar{X}	Ss
Deney Grubu	15	Başlangıç	5	38,4	0,5
		Orta	5	38,8	0,5
		İleri	5	39,4	0,2
Performans Ön-test	N	Seviye	N	\bar{X}	Ss
Kontrol Grubu	15	Başlangıç	5	36,8	1,7
		Orta	5	39,2	0,4
		İleri	5	39,1	0,5

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerinin performans ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=38,4$, standart sapması $ss=0,5$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerinin performans ön-test aritmetik puanlarının ortalaması $\bar{X}=36,8$, standart sapması ise $ss=1,7$ dir.

Deney grubu orta seviye öğrencilerinin performans ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=38,8$, standart sapması $ss=0,5$; kontrol grubu orta seviyesi öğrencilerinin performans ön-test aritmetik puanlarının ortalaması $\bar{X}=39,2$, standart sapması ise $ss=0,4$ tür.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerinin performans ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=39,4$, standart sapması $ss=0,2$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerinin performans ön-test aritmetik puanlarının ortalaması $\bar{X}=39,1$, standart sapması ise $ss=0,5$ tir.

Tablo 3.7. Grupların Performans Ön-test Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Seviye	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
BAŞLANGIÇ	Kontrol	5	4,3	21,5	6,500	-1,265	0,206
	Deney	5	6,7	33,5			
ORTA	Kontrol	5	6,3	31,5	8,500	-0,849	0,396
	Deney	5	4,7	23,5			
İLERİ	Kontrol	5	4,4	22,0	7,000	-1,189	0,234
	Deney	5	6,6	33,0			

Tablo 3.7'ye göre grupların seviyelere yönelik performans ön-test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında manidar fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının seviyelere göre performans ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 3.8'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları gösterilmiştir:

Tablo 3.8. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Seviye	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
Başlangıç	5	5	10	33,3
Orta	5	5	10	33,3
İleri	5	5	10	33,3
Toplam	15	15	30	100,0
Yaş	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
23 ve altı	11	13	24	80,0
24-26	4	1	5	16,7
27-29	-	1	1	3,3
Toplam	15	15	30	100,0
Cinsiyet	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
Kadın	13	14	27	90,0
Erkek	2	1	3	10,0
Toplam	15	15	30	100,0
Eğitim Durumu	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
GSL	11	13	24	80,0
Diğer	4	2	6	20,0
Toplam	15	15	30	100,0
Sınıf	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
1	9	6	15	50,0
2	2	7	9	30,0
3	2	2	4	13,3
4	2	-	2	6,7
Toplam	15	15	30	100,0
Flüte Başlama Yaşı	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
13	2	-	2	6,7
14	2	2	4	13,3
15	6	3	9	30,0
16	1	3	4	13,3
18	-	3	3	10,0
19	2	2	4	13,3
20	2	-	2	6,7
21	-	2	2	6,7
Toplam	15	15	30	100,0
Günlük Çalışma Saati	Deney (N)	Kontrol (N)	f	%
1 saatten az	5	6	11	36,7
1 saat	8	9	17	56,7
2 saat	2	-	2	6,7
Toplam	15	15	30	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının seçiminde öncelikle araştırmanın temelini oluşturabilmek ve önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için konuyla ilgili alanyazın (tez, makale, kitap, bilimsel araştırma, internet vb.) incelenmiş, yapılan incelemeler neticesinde elde edilen bilgiler ışığında hangi veri toplama araçlarının seçileceğine, bunların kavramsal yapısına, çerçevesine ve içeriğine karar verilmiştir.

Bu noktadan hareketle araştırmanın verilerini elde etmek için üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

- 1- Ön-test ve son-test için deney ve kontrol gruplarına uygulanmış; geçerlik ve güvenilirliği araştırmacı tarafından sağlanmış olan “Akademik Başarı Testi”.
- 2- Ön-test ve son-test için deney ve kontrol gruplarına uygulanmış; geçerlik ve güvenilirliği araştırmacı tarafından sağlanmış olan “Performans Gözlem Formu”
- 3- Ön-test ve son-test için deney ve kontrol gruplarına uygulanmış; Girgin (2015, s.1723-1736) tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” dir.

Araştırmada kullanılacak deneysel desenin görünümü Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Araştırmanın Deseni

Grup	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi	Ters-Yüz Öğrenme	Akademik Başarı Testi
	Performans Gözlem Formu		Performans Gözlem Formu
	Motivasyon Ölçeği		Motivasyon Ölçeği
Kontrol Grubu	Akademik Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Akademik Başarı Testi
	Performans Gözlem Formu		Performans Gözlem Formu
	Motivasyon Ölçeği		Motivasyon Ölçeği

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Araştırmada, flüt eğitimi alan öğrencilerin flüt eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin ölçülmesine yönelik araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Türk ve Batı Müziği Çalgıları Flüt Dersi Öğretim Programı (2008) göz önünde bulundurularak geliştirilen, uzman görüşüyle her sevideki flüt öğrencisine uygulanabilecek nitelikte olduğu belirlenmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılan

“Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Çoktan seçmeli ve beş seçenekli olarak hazırlanmış olan testte her sorunun bir doğru cevabı bulunmaktadır.

Başarı testinin geliştirilme aşamasında öncelikle 72 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş, bu havuz kapsam geçerliğinin sağlanması ve maddelerin gözden geçirilmesi amacıyla içerisinde Türk dili uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, konu alanı uzmanı bulunan uzman grubuna sunulmuştur. Uzman görüşüne başvuru olan testte:

- Her bir test maddesinin ölçülmek istenen davranışı ölçmesi,
- Bilimsel yönden bir yanlış bulunmaması,
- Dil yönünden anlaşılır olması, dilbilgisi hatası içermemesi,
- Teknik bakımdan kusurlu olmaması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Ardından uzman görüşleri dikkate alınarak 23 soru, soru havuzundan çıkartılmıştır. 49 maddeye düşen soru havuzu Onsekiz Mart Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, 9 Eylül Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği programında farklı seviyelerde flüt eğitimi alan toplam 61 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan analizlerde 49 maddenin ayırt edicilik düzeylerinin +0,85 ile +0,42 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Soruların güçlük derecelerinin ise 0,86 ile 0,27 arasında değiştiği, sınavın ortalama güçlük düzeyinin 0,62 civarında olduğu tespit edilmiştir.

Testin geçerlik güvenirlik durumları çerçevesinde yapılan analizler sonucunda başarı testinin Cronbach alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılığına yönelik yapılan madde analizi aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3.10. Akademik Başarı Testi İç Tutarlılık Sonuçları

N	N (Madde Sayısı)	\bar{x}	Ss	R
61	49	39,03	9,90	,89

Testin puanlaması doğru (1), yanlış (0) olmak üzere iki dereceden oluşacak şekilde yapılmıştır. Puanlaması doğru (1), yanlış (0) olmak üzere iki dereceden oluşacak testlerde güvenirlik açısından yapılabilecek testlerden biri de Kuder Richardson (KR20) testidir (Büyüköztürk, 2012, s.31) Bu açıdan akademik başarı testinin güvenirliğine

yönelik olarak yapılan Kuder Richardson (KR20) güvenilirlik katsayısının ise 0,72 olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre akademik başarı testi, çalışmada kullanılmaya uygun; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak görülmüş ve deney öncesi ve sonrasında çalışma grubuna (N=30) uygulanmıştır.

3.3.1. Performans Gözlem Formu

Araştırmada, öğrencilerin performans başarı düzeylerinin ölçülmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan performans gözlem formu kullanılmıştır. Performans gözlem formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve içeriğin uzman kanısına dayalı olarak değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş ayrıca deney-kontrol grupları için ayrı ayrı puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Hazırlanan performans gözlem formu flüt eğitimine yönelik 10 maddeden oluşmakta olup, puanlamasında 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı yapılan bağımsız değerlendirmeciler arası uyum (puanlayıcılar arası güvenilirlik) testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 3.11. Deney Grubu Puanlayıcılarının Performans Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki

Puanlayıcılar	1.P.	2.P.	3.P.	4.P.	5.P.
1. Puanlayıcı	1,00				
2. Puanlayıcı	0,996	1,00			
3. Puanlayıcı	0,990	0,992	1,00		
4. Puanlayıcı	0,998	0,989	0,991	1,00	
5. Puanlayıcı	0,987	0,989	0,994	0,991	1,00

Deney grubu puanlayıcıların performans gözlem formuna verdikleri puanlar açısından anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 3.12. Kontrol Grubu Puanlayıcılarının Performans Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki

Puanlayıcılar	1.P.	2.P.	3.P.	4.P.	5.P.
1. Puanlayıcı	1,00				
2. Puanlayıcı	0,661	1,00			
3. Puanlayıcı	0,746	0,541	1,00		
4. Puanlayıcı	0,579	0,634	0,688	1,00	
5. Puanlayıcı	0,576	0,528	0,595	0,599	1,00

Kontrol grubu puanlayıcıların performans gözlem formuna verdikleri puanlar açısından anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$).

Bu sonuçlara göre performans gözlem formu, çalışmada kullanılmaya uygun; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak görülmüş ve deney öncesi ve sonrasında çalışma grubuna (N=30) uygulanmıştır.

3.3.3. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyonlarının incelenmesi amacıyla Girgin (2015, s.1723-1736) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve puanlama 5’li likert tipinde yapılmaktadır. Ölçeğe yönelik Cronbach alfa değeri .77’dir. Çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri tekrar hesaplanmış ve değer .98 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’tir. Ölçekten alınacak puan arttıkça motivasyon düzeyi yükselecek; puan düştükçe de motivasyon düzeyi düşecektir. Elde edilen bulgular, “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” nin müzik öğretmeni adaylarının çalgı dersine yönelik motivasyonlarını ölçmeye uygun bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretim programı olarak, ters-yüz öğrenme modeline yönelik etkinliklerden oluşan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüyle her seviyedeki flüt öğrencisine uygulanabilecek nitelikte olduğu belirlenen 10 haftalık flüt öğretimi programı kullanılmıştır (Bkz. Ek-5). Bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında

gerçekleştirilen flüt eğitimi dersinde; ters-yüz öğrenme modelinin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere erişimde geleneksel öğretime kıyasla etkinliğinin bilinmemesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda flüt eğitimi alan deney grubu öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına uygun olarak hazırlanmış 10 haftalık, ters-yüz öğrenme modeli etkinliklerine dayalı flüt eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan program aynı yapılan etkinlikler farklıdır. Deney grubu için hazırlanmış program dahilinde öğrenciler için evde izlemeleri ve gerekli soruları cevaplamaları üzere, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması amacıyla uzman görüşü doğrultusunda en uzun 10 dakika civarında olan ve flüt eğitimi alanyazınında örneğine rastlanmayan video dersler, slaytlar vb. oluşturulmuştur. Video derslere yönelik ekran görüntüsü örnekleri çalışmanın ekler kısmında verilmiştir (Bkz. Ek-6). Ters-yüz öğrenme modeli etkinliklerine dayalı olarak oluşturulan video ve diğer araçlar öğrencilere sosyal medya üzerinden sunulmuş ve öğrencilerin bu araçları takibi yine sosyal medya hesapları üzerinden sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri için sınıf içi etkinlikler; izledikleri videolar üzerinden gerçekleştirilen grup tartışması, sorular ve cevapları ardından da ev ortamında verilen bilgilerin uygulamaya dökülmesini içermektedir. Bu aşamada öğrencilerin üst düzey öğrenmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna ise flüt eğitimine yönelik geleneksel eğitim uygulanmıştır. Kontrol grubunda çalgı eğitimine yönelik bilgiler sınıf içinde öğretmen tarafından verilmiş ve öğrencilere yönelik seçilen eserler sınıf içinde seslendirilmiştir.

Eğitim öncesinde ve sonrasında her iki gruba da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana yönelik testler (ön-test-son-test) uygulanmıştır. Bilişsel alana yönelik olarak geliştirilmiş “Akademik Başarı Testi” her bir öğrenciye tek tek uygulanmış ve uygulama süresi uzman görüşü doğrultusunda yaklaşık 45 dakika olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alana yönelik olarak uygulanan “Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği” de tüm öğrencilere tek tek uygulanmış ve uygulama süresi olarak yaklaşık 7 dakika verilmiştir.

Uzman görüşüne başvurularak belirlenen devinişsel alana yönelik eser ve etütler yine uzman görüşü neticesinde öğrencilere verilen 7 dakikalık deşifre süresi bitiminde alanında uzman eğitimcilerden oluşan beş kişiye gönderilmek üzere kamera kaydı ile

kayıt altına alınmıştır. Alınan bu kayıtlar beş kişiden oluşan uzman grubuna gönderilmiş ve kayıtlar uzmanlar tarafından “Performans Gözlem Formu” yardımı ile değerlendirilmiştir.

Eserlerin seçiminde:

- 1- Uzman eğitimcilerin görüşü
- 2- Eserlerin öğrenci seviyesine uygunluğu
- 3- Eserlerin eğitim müziğine uygun olması
- 4- Flüt alanyazınının saygın bestecileri tarafından bestelenmiş-yazılmış olması
- 5- Öğrenciler tarafından daha önce çalınmamış olması
- 6- Belirlenen hedef-davranışlarla örtüşmesi
- 7- Öğrencileri motive edici olması ve çok zor olmaması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmış ve aşağıda açıklandığı şekilde çözümlenmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ekler kısmında sunulmuştur (bkz. Ek-1, ek-2, ek-4).

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın problemi, ana hipotezleri ve alt hipotezleri çerçevesinde, çalışmadan elde edilen veriler bilgisayara ortamına aktarılarak istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmış; yordayıcı istatistiklerden de parametrik olmayan Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Saphiro-Wilk testi ile araştırmadan elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmasının nedeni, çalışma verilerinin normal dağılım göstermemesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmalardan elde edilen veriler normal dağılım özellikleri gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılır. Yapılan Saphiro-Wilk testinde “p” değerinin anlamlı çıkması ($p < 0.05$) durumunda dağılımın normal olmadığı kararı verilerek parametrik olmayan; anlamlı çıkmaması ($p > 0.05$) durumunda ise dağılımın normal

olduğu kararı verilerek parametrik testler kullanılır (Baştürk, 2010, s.89). Yine çalışma grubunun sayısı parametrik testler için gereken sayıyı karşılamadığı için parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Çalışma grubu (n: 30) altında olan çalışmalarda parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi doğru bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, 2002, s.7).

Deneysel çalışmadan önce grupların denkliğinin belirlenebilmesi için ön-testlere yönelik yapılan tek yönlü ölçümün puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlarının karşılaştırılmasında tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmış ayrıca Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testleri arasındaki farkın karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmış; yine bu iki grup için yapılan ön-test-ön-test ve son-test-son-test puanlarının tek yönlü olarak karşılaştırılması için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilmiş veriler hipotezlerin sırası gözetilerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Hipotez 1 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Hipotez 1

H_0 : Grupların akademik başarı test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Grupların akademik başarı test puanları arasında manidar fark vardır.

Bu ana hipotez altında oluşturulan 1.1, 1.2 ve 1.3. hipotezlerine yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.1.1. Hipotez 1.1 ile İlgili Bulgular ve Yorum

H_0 : Deney grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.1. Deney Grubunun Akademik Başarı Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Seviye Grupları	Deney Grubu Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
BAŞLANGIÇ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,023	0,043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
ORTA	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,032	0,042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
İLERİ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,041	0,041
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi deney grubunun başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının akademik başarı ön-test, son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test-son-test puanları arasında manidar farklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna göre, tüm seviye grupları için sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bulgulara dayanarak, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Hipotez 1.2 ile İlgili Bulgular ve Yorum

H_0 : Kontrol grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubu akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.2. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Seviye Grupları	Kontrol Grubu Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
BAŞLANGIÇ	Negatif Sıra	3	2,00	6,00	-0,405	0,686
	Pozitif Sıra	2	4,50	9,00		
	Eşit	0				
ORTA	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-0,557	0,557
	Pozitif Sıra	3	2,17	6,50		
	Eşit	1				
İLERİ	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,761	0,078
	Pozitif Sıra	4	3,50	14,00		
	Eşit	0				

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, kontrol grubunun başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının akademik başarı ön-test-son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test-son-test puanları arasında manidar fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre tüm seviye grupları için sıfır hipotezi kabul edilmiş olup, alternatif hipotez

reddedilmiştir. Bulgulara dayanarak, geleneksel eğitim alan kontrol grubunun, başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında eğitim öncesi ve sonrası akademik başarılarında anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Hipotez 1.3 ile İlgili Bulgular ve Yorum

H_0 : Deney grubu akademik başarı son-test puanları ile kontrol grubu akademik başarı son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu akademik başarı son-test puanları ile kontrol grubu akademik başarı son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Seviye	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
BAŞLANGIÇ	Kontrol	5	3,0	15,0	0,000	-2,627	0,009
	Deney	5	8,0	40,0			
ORTA	Kontrol	5	3,0	15,0	0,000	-2,627	0,009
	Deney	5	8,0	40,0			
İLERİ	Kontrol	5	3,0	15,0	0,000	-2,660	0,008
	Deney	5	8,0	40,0			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının akademik başarı son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının son-test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre tüm seviye grupları için sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bulgulara dayanarak, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Hipotez 2 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Hipotez 2

H_0 : Grupların performans test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Grupların performans test puanları arasında manidar fark vardır.

Bu ana hipotez altında oluşturulan 2.1, 2.2 ve 2.3. hipotezlerine yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.2.1. Hipotez 2.1 ile İlgili Bulgular ve Yorum

H_0 : Deney grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.4. Deney Grubunun Performans Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Seviye Grupları	Deney Grubu Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
BAŞLANGIÇ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,023	0,043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
ORTA	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,023	0,043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
İLERİ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,041	0,041
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi deney grubunun başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının performans ön-test-son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test-son-test puanları arasında manidar farklar belirlenmiştir ($p < 0.05$). Buna göre, tüm seviye grupları için sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bulgulara dayanarak, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler

doğrultusunda uygulanan öğretim programının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarındaki öğrencilerin performanslarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2. Hipotez 2.2 ile İlgili Bulgular ve Yorum

H_0 : Kontrol grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubu performans ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Performans Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Seviye Grupları	Kontrol Grubu Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
BAŞLANGIÇ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,023	0,043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
ORTA	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	-0,944	0,345
	Pozitif Sıra	4	2,75	11,00		
	Eşit	0				
İLERİ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,023	0,043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi kontrol grubunun başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının performans ön-test-son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, başlangıç ve ileri seviye gruplarında son-test lehine manidar fark bulunmuş ($p < 0,05$); orta seviye grubu için ise manidar fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre başlangıç ve ileri seviye grupları için alternatif hipotez kabul edilmiş, sıfır hipotezi reddedilmiş; orta seviye grubu için ise sıfır hipotezi kabul edilmiş alternatif hipotez reddedilmiştir. Bulgulara dayanarak, geleneksel eğitim alan kontrol grubu başlangıç ve ileri seviye gruplarının eğitim öncesi ve sonrası performanslarında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir artışın olduğu, orta seviye grubunda ise anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

4.2.3. Hipotez 2.3 ile İlgili Bulgular ve Yorum

H_0 : Deney grubu performans son-test puanları ile kontrol grubu performans son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu performans son-test puanları ile kontrol grubu performans son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Seviye	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
BAŞLANGIÇ	Kontrol	5	3,0	15,0	0,000	-2,627	0,009
	Deney	5	8,0	40,0			
ORTA	Kontrol	5	3,0	15,0	0,000	-2,611	0,009
	Deney	5	8,0	40,0			
İLERİ	Kontrol	5	3,0	15,0	0,000	-2,660	0,008
	Deney	5	8,0	40,0			

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının performans son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının son-test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre tüm seviye grupları için sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bulgulara dayanarak, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarındaki öğrencilerin performanslarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Hipotez 3 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Hipotez 3

H_0 : Grupların motivasyon puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Grupların motivasyon puanları arasında manidar fark vardır.

Bu ana hipotez altında oluşturulan 3.1, 3.2 ve 3.3. hipotezlerine yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.3.1. Hipotez 3.1 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Hipotez 3.1

H_0 : Deney grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.7. Deney Grubunun Motivasyon Ön-test-Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Seviye Grupları	Deney Grubu Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
BAŞLANGIÇ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,023	0,043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
ORTA	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,032	0,042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
İLERİ	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,041	0,041
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi deney grubunun başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının motivasyon ön-test-son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test-son-test puanları arasında manidar farklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna göre, tüm seviye grupları için sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bulgulara dayanarak, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarındaki öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.3.2. Hipotez 3.2 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Hipotez 3.2

H_0 : Kontrol grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubu motivasyon ön-test puanları ile son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.8. Kontrol Grubunun Motivasyon Ön-test Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Seviye Grupları	Kontrol Grubu Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
BAŞLANGIÇ	Negatif Sıra	3	4,00	12,00	-1,219	0,223
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	0				
ORTA	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-1,461	0,144
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	1				
İLERİ	Negatif Sıra	2	2,25	4,50	-0,813	0,416
	Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
	Eşit	0				

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi kontrol grubunun başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının motivasyon ön-test-son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, başlangıç orta ve ileri seviye gruplarında manidar farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Buna göre başlangıç, orta ve ileri seviye grupları için sıfır hipotezi kabul edilmiş alternatif hipotez reddedilmiştir. Bulgulara dayanarak, geleneksel eğitim alan kontrol grubu başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının eğitim öncesi ve sonrası motivasyonlarında anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

4.3.3. Hipotez 3.3 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Hipotez 3.3

H_0 : Deney grubu motivasyon son-test puanları ile kontrol grubu motivasyon son-test puanları arasında manidar fark yoktur.

H_1 : Deney grubu motivasyon son-test puanları ile kontrol grubu motivasyon son-test puanları arasında manidar fark vardır.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Son-test Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Saptamak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Seviye	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
BAŞLANGIÇ	Kontrol	5	3,00	15,00	0,000	-2,619	0,009
	Deney	5	8,00	40,00			
ORTA	Kontrol	5	3,00	15,00	0,000	-2,619	0,009
	Deney	5	8,00	40,00			
İLERİ	Kontrol	5	3,00	15,00	0,000	-2,685	0,007
	Deney	5	8,00	40,00			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının motivasyon son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının son-test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre tüm seviye gruplarında sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bulgulara dayanarak, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarındaki öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu araştırmada, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları göz önünde bulundurularak flüt eğitime yönelik olarak hazırlanan 10 haftalık ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikleri içeren programın, geleneksel öğretime kıyasla; öğrencilerin müzikal bilgi, performans başarısı ve çalgı dersine yönelik motivasyonlarına etkisini sınamak üzere deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Çalışmada bu amaçla toplanan veriler desteğiyle araştırmanın hipotezlerine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ve yorumlar doğrultusunda varılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen flüt eğitimi dersinde ters-yüz öğrenme modelinin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere erişimde geleneksel öğretime kıyasla etkinliğinin bilinmemesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerine yönelik sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.1. Hipotez 1 ile İlgili Sonuçlar

Bu ana hipotez altında oluşturulan 1.1, 1.2 ve 1.3. hipotezlerine yönelik sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.1.1. Hipotez 1.1 ile İlgili Sonuçlar

Deney grubunun farklı seviye gruplarında akademik başarı ön-test-son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test-son-test puanları arasında son-test lehine manidar fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu sonuca göre, tüm seviye gruplarında sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Buna göre ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim

programının, deney grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- akademik başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.1.2. Hipotez 1.2 ile İlgili Sonuçlar

Kontrol grubunun farklı seviye gruplarında akademik başarı ön-test-son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, hiçbir seviye grubunda manidar fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre tüm seviye grupları için sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Buna göre, geleneksel eğitim alan kontrol grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- eğitim öncesi ve sonrası akademik başarısında anlamlı bir artışın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. Hipotez 1.3 ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının farklı seviye gruplarında akademik başarı son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının son-test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca tüm seviye gruplarında sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Buna göre ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının, deney grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- akademik başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Hipotez 2 ile İlgili Sonuçlar

Hipotez 2

Bu ana hipotez altında oluşturulan 2.1, 2.2 ve 2.3. hipotezlerine yönelik sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.2.1. Hipotez 2.1 ile İlgili Sonuçlar

Deney grubunun farklı seviye gruplarında performans ön-test-son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test-son-test puanları

arasında son-test lehine manidar fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuca göre, tüm seviye gruplarında sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Buna göre ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının, deney grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- performansını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2.2. Hipotez 2.2 ile İlgili Sonuçlar

Kontrol grubunun farklı seviye gruplarında performans ön-test-son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, başlangıç ve ileri seviye gruplarında son-test lehine manidar fark bulunmuş ($p<0,05$); orta seviye grubu için ise manidar fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre başlangıç ve ileri seviye grupları için alternatif hipotez kabul edilmiş, sıfır hipotezi reddedilmiş; orta seviye grubu için ise sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Buna göre, geleneksel eğitim alan kontrol grubu başlangıç ve ileri seviye gruplarının eğitim öncesi ve sonrası akademik başarı düzeylerinde düşük düzeyde de olsa anlamlı bir artışın olduğu, orta seviye grubunda ise anlamlı bir artışın olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2.3. Hipotez 2.3 ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının farklı seviye gruplarında performans son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının son-test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca göre tüm seviye grupları için sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Buna göre, ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının, deney grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında-performansını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Hipotez 3 ile İlgili Sonuçlar

Hipotez 3

Bu ana hipotez altında oluşturulan 3.1, 3.2 ve 3.3. hipotezlerine yönelik sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.3.1. Hipotez 3.1 ile İlgili Sonuçlar

Deney grubunun farklı seviye gruplarında motivasyon ön-test, son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının ön-test, son-test puanları arasında son-test lehine manidar fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu sonuca göre, tüm seviye gruplarında sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Buna göre ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının, deney grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- motivasyonunu arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3.2. Hipotez 3.2 ile İlgili Sonuçlar

Kontrol grubunun farklı seviye gruplarında motivasyon ön-test, son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, hiçbir seviye grubunda manidar fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuca göre tüm seviye grupları için sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Buna göre, geleneksel eğitim alan kontrol grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- eğitim öncesi ve sonrası motivasyonunda anlamlı bir artışın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.3. Hipotez 3.3 ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının farklı seviye gruplarında motivasyon son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının son-test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim programının deney grubunun -başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarında- motivasyonunu arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Tartışma

Günümüzde, orta ve yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretime bakış açıları, bilgiye yaklaşımları ve bilgiye ulaşma araçlarında geçmişe kıyasla çok büyük farklılıklar görülmektedir. Şimdiki kuşağın öğrencileri, Prensky'nin (2001, s.1-6) deyimiyile “dijital vatandaşlar” bilgiye teknolojik araçlar yardımıyla ulaşabilen mobil cihazlar sayesinde sosyalleşebilen ve kendi kendilerine öğrenebilen yani birçok gereksinimini teknolojiyle karşılayan bir öğrencilerdir. Bu açıdan günümüz eğitim-öğretiminde önemli yönelimlerden birisi de teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesidir. Ancak bu durumda, teknolojiyi bu sürece nasıl dahil edebiliriz? Sorusu akla gelmektedir. Nitekim, geçmişte bunun için birçok uygulama denenmiş ve sonuç bir hayal kırıklığı olmuştur. Edison 1922 yılında eğitime yönelik filmlerin eğitim dünyasında çığır açacağını düşünmüş ancak sonuç beklediği gibi olmamıştır (Cuban, 1986, s.62). Bu örnekler çoğaltılabilir. Bu durumda asıl sorgulanması gereken durum teknolojinin sadece bir bilgi iletim aracı olarak kullanımının ne kadar işe yarar bir uygulama olduğudur. Bu noktada Clark (1994, s.21-29), sadece bilgiyi iletmeye amaçlı kullanılan teknolojik araçların eğitim sürecinde beklenen etkiyi yaratamayacağını, nitelikli eğitim-öğretimin daha çok içerik ve kullanılan öğretim yöntemine bağlı olduğunu belirtmiştir. Alan yazınında bu fikirleri savunan farklı araştırmacılar da mevcuttur (bkz. Oblinger ve Hawkins 2006, s.14-15 ve O’Flaherty ve Philips 2015, s.85-95).

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda bu yöntem boşluğunu, teknolojik araçların verimli olarak kullanılabilceği, öğrencinin aktif olabileceği ve sınıf içindeki zamanın öğrenmenin üst basamaklarına ayrılabilceği ters-yüz öğrenme modelinin doldurabileceği düşünülmektedir. Nitekim, ters-yüz öğrenme modelinin nitelikli bir eğitim-öğretim süreci için iyi bir çözüm olabileceğini öne süren çalışmalar mevcuttur (bkz. Bergman ve Sams, 2012, s.113; Abeysekera ve Dawson, 2015, s.1-14; Fautch 2015, s.179-186).

Ters-yüz öğrenme modeli, teknolojinin desteğini kullanabileceğimiz, öğrenme sorumluluğunu okul ve öğretmenden, öğrenciye kaydıran son yıllarda kullanımı artan bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencinin okul dışındaki zamanının bir kısmını öğretmenin tasarladığı öğrenme aktivitelerine ayırmasına, sınıf içi zamanı daha aktif bir şekilde

kullanmasına; sınıf içinde öğrenmenin kavrama, uygulama, analiz ve sentez gibi üst basamaklarını gerçekleştirmesine, grup çalışmalarına önem vermesine olanak sağlayan “okulda ödev evde ders” fikrini temele alan bir yöntemdir. “Bu yöntem ayrıca, günümüz öğrencilerinin adeta birer parçası olan bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi cihazları ve interneti işe koşarak öğrencinin gönüllülüğünü de arttırmaktadır” (Boyraz, 2014, s.90). Ters-yüz öğrenme modeli son yıllarda giderek yaygınlaşan bir yöntemdir ve öğrencilerin sınıf ortamında uygulamaya dönük etkinlikler yapma ve işbirlikçi çalışmayı artırması bakımından da oldukça önemlidir (Tucker, 2012, s.83).

Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de teknolojiden faydalanılmaktadır. Bu durum müzik eğitiminin önemli bir dalı olan çalgı eğitiminde de geçerlidir. Çalgı eğitimi belirli müziksel davranışların çalgı tekniğiyle bütünleşik olarak kazandırılmasını amaçlar. Flüt eğitimi çalgı eğitiminin önemli kollarından birini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın kapsamı çerçevesinde ele alınan flüt eğitimi, eğitim fakülteleri müzik eğitimi programlarında sekiz yarıyıl boyunca verilmektedir.

Eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği lisans programlarında verilen flüt eğitiminin birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedefleri vardır. Öğrencinin çalgı performansı, çalgı tekniğine ve çalgı kültürüne yönelik bilgiler, müzikal bilgiler ve çalgı dersine yönelik motivasyon bu hedeflerin bazılarıdır. Bu hedeflere ulaşmak amacıyla teknolojiden ve içinde teknoloji barındıran eğitim yöntemlerinden faydalanmak günümüz eğitim anlayışının önemli gerekliliklerinden biri olarak görülmektedir. Flüt eğitiminde de içinde teknoloji barındıran, öğrencinin aktif olduğu yöntemlerin, eğitim sürecinin bilişsel, duyuşsal ve devinsel hedeflerine ulaşılması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda biçimlendirilen çalışma, ters-yüz öğrenme modeline yönelik etkinliklerinden oluşan 10 haftalık öğretim programı doğrultusunda verilen eğitimin, geleneksel öğretime kıyasla, öğrencilerin akademik başarısına, çalgı performansına ve çalgı dersine yönelik motivasyonuna etkisini sınınamaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ters-yüz öğrenme modeline dayalı olarak verilen eğitimin, flüt eğitimi alan eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarısına, performansına ve çalgı dersine yönelik motivasyonuna, geleneksel

öğretime kıyasla çok daha fazla olumlu etkide bulunduğu ve modelin geliştirici bir eğitim modeli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci hipotezine ve birinci hipotezin alt hipotezlerine yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları üzerinden gerçekleştirilen analizlerde, ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime kıyasla daha etkili bir model olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubuna yönelik olarak ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği bu çalışmada, öğrencilere evde aktif öğrenmelerini destekleyecek şekilde sosyal medya üzerinden ulaşabilecekleri ders videoları ve etkinlikler hazırlanmış; videolara yönelik sorular, çalışma kâğıtları ve ödevlerle bu etkinlikler desteklenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf içinde grup çalışmaları yapılmış, videolar üzerinden tartışmalar gerçekleştirilmiş ve uygulamaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Çalışmada tüm bu etkinlikler sayesinde flüt eğitimi alan eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin alana özgü bilgi düzeylerinde anlamlı bir yükselme kaydedilmiştir. Bu durumun nedeni olarak ters-yüz öğrenme modeli ile oluşturulan ortamın öğrenme içeriğinin zamandan ve mekândan bağımsız olması, yani her an ulaşılabilir olması, model kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme uygulamalarının olumlu etkileri ve öğrencilerin teknoloji içeren bu modele yatkınlıkları ve bu model yardımıyla çalışma istekleri gösterilebilir.

Alanyazında, ters-yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısında artışa neden olduğunu belirten ve bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (Bkz. Bergman ve Sams 2012, s.113; Mason, Shuman, ve Cook 2013, s.430-435; Schwanki 2013, s.13; Baranovic, 2013, s.62); Ekmekçi, 2014, s.145; Çetin, Koroğlu, 2015, s.190; Akgün, 2015, s.89; Balıkcı, 2015, s.7; Yestrebsky 2015, s.1113-1118; Aydın, 2016, s.81 Öztürk, 2016, s.110; Özdemir, 2016, s.220; Topalak, 2016, s.117 ve Çakır, 2017, s.68). Bunun yanı sıra bu çalışmanın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalar da vardır. (Bkz. Johnson ve Renner, 2012, s.55; Davies, Dean ve Ball, 2013, s.563-580; Johnson 2013, s.50; Findlay, Saint ve Mombourquette, 2013, s.63-70; Whillier ve Lystad, 2015, s.127-133). Çalışmalarda ortaya çıkan bu farklı sonuçların nedeni olarak, çalışma yapılan grubun farklılığı, kullanılan yöntem ve tekniklerin ve materyallerin farklılığı verilen eğitim ve eğitimci niteliği olarak düşünülebilir. Nitekim Taylor, (2015, s.57-65)

çalışmasında, ters-yüz öğrenme modelinin faydalarını, kullanımını ve olumsuz yanlarını anlatırken yukarıda belirtilen bu faktörlerin üzerinde durmuş, ters-yüz öğrenme modelinin başarıya ulaşabilmesi için içeriğin doğru ve sağlam bir şekilde ve örnekleme uygun olarak oluşturulması gerekliliğinden bahsetmiştir.

Aşağıda bu araştırmanın sonucu ile paralellik gösteren ve çelişen bazı çalışmalar detaylı olarak sunulmuştur.

Balıkçı (2015, s.7), meslek yüksekokulları bilgisayar programcılığı bölümünde konuyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışma birinci sınıflarda okutulan Web Editörü dersinde yapılmıştır. Bu yaptığı çalışmada, Flipped Classroom modeli ile işlenen derslerde akademik başarının arttığını ve öğrencilerde derse karşı olumlu görüş oluştuğunu saptamıştır.

Öztürk, (2016, s.110) programlama dili öğretiminde ters-yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmasında, ters-yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının, teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ve bilgisayara yönelik tutumlarının geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve gruplar arasındaki farkın anlamlı bulunduğunu belirtmiştir.

Özdemir (2016, s.220), harmanlanmış öğrenme ortamında hazırlanan ters-yüz öğrenme modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısına, matematik kaygı düzeyleri ile matematik ve teknoloji tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında, deney ve kontrol grubunun matematik başarıları arasında deney grubu lehine manidar fark bulunduğunu saptamıştır. Benzer şekilde matematik kaygısı son-test puanlarının da farklı olduğunu ve bu farkın deney grubu lehine manidar düzeyde düşük olduğunu belirtmiştir. Çalışmada ayrıca teknoloji ve tutum ölçeği son-test puanlarının ise deney grubu lehine manidar düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme ortamında hazırlanan ters-yüz öğrenme modeli uygulamasının öğrencileri olumlu yönde motive ettiği akademik başarılarını arttırırken bir taraftan matematik kaygılarını düşürdüğü diğer taraftan da matematik ve teknoloji tutumlarını arttırdığı bulunmuştur.

Akgün (2015, s.89) tarafından amacı, ters-yüz sınıfların öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini ortaya koymak olan bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin ters-yüz sınıflara ilişkin görüşlerine yönelik yapılan anket ve görüşmede, öğrenciler ters-yüz sınıf uygulaması ile başarılarının arttığını, anlamadıkları konuları daha iyi tespit ettiklerini, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, ters-yüz sınıf uygulamasında konuyu çalışmış olarak gelmelerinin derse katılımlarını artırdığını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırmaları yapmayı mevcut programda ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler ters-yüz sınıf uygulaması ile öğretmenlerine daha çok soru yönelttiğini ve bu uygulama sayesinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişiminin arttığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmacıların yanı sıra Bösner, Pickert, Stibane (2015, s.63), çalışmalarında ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı çalışma grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde arttığını gözlemiş ve bu durumun nedeni olarak da ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin etkileşim içinde çalışabilmesini desteklediğini ayrıca modelde öğrenmelerin sınıf içindeki uygulamalarla pekiştiğini belirtmişlerdir.

Yine Aydın (2016, s.81), çalışmasında ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde artırdığını gözlemlemiş ve ters-yüz öğrenme modelinin öğrenme sürecini daha verimli hale getirerek başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Araştırmacı, çalışmasında deney grubunun başarısının ters-yüz öğrenme modelinin sınıf içi aktif öğrenme etkinlikleri, öğretmen rehberliği, iş birliği, etkileşimli ders içerikleri ve yarışmalara olanak tanınmasıyla gerçekleştiğini vurgulamıştır. Ters yüz öğrenme modelinin ana amaçlarından birinin sınıf içi ortamda uygulamaya daha fazla zaman ayrılması ve aktif öğrenmeyi desteklemesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sonuçların beklenen sonuçlar olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte Yavuz'un (2016, s.81), ortaöğretim düzeyinde ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmasından elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak öğrencilerin modeli beğendikleri, diğer derslerde de kullanılması gerektiği ve motivasyonu artırdığı düşünceleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, modelin

uygulanması için teknolojik desteğin, iyi planlanmış sistemin ve öğretmen ile öğrencilerin doğru bir şekilde bilgilendirilmesinin gerektiğini düşünmektedirler. Bu çalışmanın öğrenci görüşleri göz önüne alındığında ters-yüz öğrenme ortamlarının planlanmasında modelin zorlayıcı olarak gözükebilecek; teknoloji desteğinin ve sistemin iyi bir şekilde planlanması ve modelin öğrencilere iyi bir şekilde anlatılması gibi maddelerinin dikkatli bir şekilde hayata geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere ters-yüz öğrenme modeli kolay olarak anlaşılabilen ve doğru bir sistem ve planlama üzerine oturtulduğunda iyi olarak işleyebilecek bir modeldir. Bu gerekliliklerin gözden kaçması durumunda model beklenen etkiyi gösteremeyebilmektedir.

Çalışmasında ters-yüz öğrenme modeline eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan Johnson (2013, s.50) ise ters yüz öğrenme modelinin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin fedakârlık yapmaları gerektiğini, öğrencinin zaman ayırıp videoları gerekli şekilde izleyip yapması gerekenleri yerine getirmediği zaman başarının oluşmayacağından söz eder. Öğrenci ev ortamında kendi zamanını etkinliğe ayıramazsa sınıf ortamında yapılan etkinliklerde uyum sorunu yaşar. (Acedo 2013, s.1).

Johnson (2013, s.50) ve Acedo'nun (2013, s.40) belirttiği gibi ters-yüz öğrenme ortamlarının başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin evdeki vakitlerinin bir kısmını gerekli materyalleri kullanmaya ve öğretmen tarafından hazırlanan soru ve videolara ayırması gereklidir. Öğrencilerin ev ortamında gereken zamanı ayırıp videoları izlememesi ve öğretmenin hazırladığı soruları cevaplamaması modelin işlerliğinin sorgulanmasına neden olabilecektir. Modelin bu anlamdaki işlerliği ile ilgili görüşler Yavuz'un (2016, s.81) çalışmasındaki modelin planlanması ve işlerliğinin sağlanabilmesine dönük öğrenci görüşleriyle uyum göstermektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi ve ikinci hipotezin alt hipotezlerine yönelik olarak deney ve kontrol gruplarının performans puanları üzerinden gerçekleştirilen analizlerde, ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime kıyasla daha etkili bir model olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, kontrol grubunun ön ve son test performans puanlarının incelendiği analizde, başlangıç ve ileri seviye gruplarında son test lehine manidar fark elde edilmiştir. Bu farkın nedeni olarak, öğrencilerin 10 hafta boyunca almış oldukları

sınıf içi eğitim ve bu eğitim boyunca bireysel olarak yaptıkları performans geliştirici alıştırmalar gösterilebilir.

Ters-yüz öğrenmenin, çalışmada elde edilen, performansa yönelik olumlu etkisinin nedeni olarak, öğrencilerin ev ortamında video destekli ters-yüz öğrenme modeline dayalı etkinlikler kapsamında yaptığı performans geliştirici çalışmalar, flüt eğitimine yönelik dizi, arpej ve tiers çalışmaları ve sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaya yönelik etkinlikler, eser ve etüdün yapısının video derslerde detaylı olarak ele alınması gösterilebilir. Ayrıca, Sever'e (2014, s.27-42) göre ters-yüz öğrenme modeli öğrencinin performans kaygısını azaltmaktadır. Öğrencilerin performans kaygılarının azalması performanslarını çok daha etkili bir biçimde sergilemelerine neden olacağı görüşünden hareketle bu çalışmada elde edilen performans başarısının bir nedeninin de ters-yüz öğrenme modelinin performans kaygısını azaltması gösterilebilir. Nitekim Sever (2014, s.27-42), keman eğitiminde sınıf dışında video destekli olarak yaptığı çalışmasında ters-yüz öğrenme modelinin öğrencinin performans kaygısını azalttığını öğrenci görüşlerini incelediğinde ise öğrencinin derse rahat bir şekilde gelip sınıf içerisinde daha üst düzeyde becerilere odaklandığını ve bu sayede keman dersinin daha verimli bir şekilde işlendiğini belirtmiştir.

Alanyazında ters-yüz öğrenme modeline yönelik çalışmalar incelendiğinde, bunların ters-yüz öğrenme modeline yönelik olarak birçok değişkeni (başarı, motivasyon, tutum, öz yeterlik, aktif öğrenme vb.) ele aldığı görülmektedir. Yani alanyazında bu değişkenler ve ters-yüz öğrenme modeli hakkında birçok çalışma mevcuttur. Ancak öğrencilerin çalgı performansı ve ters-yüz öğrenme modeline yönelik sahip olduğumuz bilgi çok az denilebilecek düzeydedir. Bu durumun temel nedeni olarak günümüz alanyazınının bize bu anlamda sunduğu bilgilerin oldukça az olması gösterilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan bu çalışma ile ilgili bulguları destekleyen bir çalışma bulunmuştur. Topalak (2016, s.117), çevrilmiş (ters-yüz) öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimindeki etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmış olduğu çalışmada on bir üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda çevrilmiş öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modeli arasında doğru ritimle çalabilmede, kabul edilebilir bir tempoda çalabilmede, müzikalitede, teknik

davranışlarda ve parça bütünlüğü alanlarında deney grubu yönünde olumlu bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın bize öğrencinin çalgı performansı açısından sunduğu bilgilerin yeterli olduğu düşünülmemekte ve bu anlamda çalışmaların arttırılması bir gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi ve üçüncü hipotezin alt maddelerine yönelik olarak deney ve kontrol gruplarının motivasyon puanları üzerinden gerçekleştirilen analizlerde, ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime kıyasla daha etkili bir model olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda ters-yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonlarının geleneksel model ile öğrenim gören öğrencilere kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir. Bergmann ve Sams de (2012, s.100) ters-yüz öğrenme modelinin öğrencinin motivasyonu arttırıcı bir model olduğunu savunmuşlardır. Bu durumun nedeni olarak ters-yüz öğrenme ortamının “x ve y kuşağı” olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılaması, gerçekleştirilen aktif öğrenme uygulamalarının olumlu etkileri, öğrencilerin teknoloji içeren bu modele yatkınlıkları ve bu model yardımıyla çalışma gönüllükleri gösterilebilir.

Alanyazında ters-yüz öğrenme modelinin öğrenci motivasyonunda artışa neden olduğunu belirten ve bu çalışmanın sonuçla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (bkz. Zappe, Leicht, Messner, Litzinger ve Lee, 2009, s.42-53; Hunt, 2013, s.36-38; Akgün, 2015, s.89; Sırakaya, 2015, s.115; Turan, 2015, s.3; Aşıksoy ve Özdamlı, 2016, s.1589-1603; Topalak, 2016, s.117; Çukurbaşı, 2016, s.190; Xin-yue, 2016, s.460-467; Yavuz, 2016, s.81 ve Yılmaz, 2017, s.251-260). Bu çalışmalar, ters-yüz öğrenme modelinin öğrenci motivasyonunda olumlu etkilere yol açtığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Örneğin; Yavuz'un (2016, s.81), ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmasından elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak öğrencilerin modeli beğendikleri, diğer derslerde de kullanılması gerektiği ve motivasyonu arttırdığı düşünceleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, modelin uygulanması için teknolojik

desteğın, iyi planlanmış sistemin ve öğretmen ile öğrencilerin doğru bir şekilde bilgilendirilmesinin gerektiğini düşünmektedirler.

Turan, (2015, s.3) ters-yüz öğrenme modeli kullanarak okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyonuna olan etkisini incelemek için yaptığı çalışmada, ters-yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Alanyazında bu sonuçla çelişen sonuçlar da mevcuttur (bkz. Johnson, 2013, s.50; Wallace, 2014, s.293-296; Chiu, 2016, s.67).

Chiu (2016, s.67), ters-yüz öğrenme modeli ve geleneksel modelle öğrenim gören lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, her iki grubunda motivasyon düzeylerinin birbiriyle benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan bu farklılıkların nedenin uygulama farklılıkları, çalışma grubunun farklı özellikleri ve kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılığı olduğu söylenebilir.

Eğitimcilerin çoğunun ters-yüz öğrenme modeline dayalı ortamları geleneksel sınıf ortamlarına tercih etmelerine rağmen Wallace (2014, s.293-296), teknolojiden kaçınan öğrencilerin, ters-yüz öğrenme modeline dayalı ortamlarda sorun yaşayacağını ve dolayısıyla bu durumun öğrencilerin motivasyonunda düşüşe neden olacağını savunmaktadır. Ancak günümüz öğrencilerinin “x ve y kuşağı” olarak adlandırılan teknoloji ile bütünleşmiş öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu görüşün ne kadar savunulabileceği de tartışma konusudur.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında, ters-yüz öğrenme modeli etkinliklerine dayalı öğretim programı eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programı bireysel çalgı dersi kapsamında olan flüt eğitimi derslerinde uygulanmış; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda etkili ve

verimli olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programında yer alan farklı dersler de ters-yüz öğrenme modeli etkinliklerine yönelik programlar dahilinde tasarlanabilir.

Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenli Programı ve diğer müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında ters-yüz öğrenme modelinin yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla ilgili bölümlerde görev yapan akademisyenlere yönelik seminerler ve çalıştaylar düzenlenebilir.

Ters-yüz öğrenme modelinin çalgı eğitim-öğretiminde etkili ve verimli olarak yürütülebilmesi için ilgili kurumların teknik araç ve donanım eksikliklerinin giderilmesi önemli bir husustur.

Ters-yüz öğrenme modeli, teknoloji ile barışık olmayan eğitimciler ve öğrenciler için bazı problemler doğurabilir bu problemlerin üstesinden gelebilmek için öğrenci ve eğitimcilere programın uygulanmasından önce ters-yüz öğrenme modeline ve kullanılacak teknolojiye yönelik eğitimler verilebilir.

Ters-yüz öğrenme modeli uygulanırken öğrencilerin işbirlikçi olarak çalışabilmesine yönelik fırsatlar sunulmalıdır.

Ters-yüz öğrenme modelinde web ortamında kullanılacak videoların ilgi çekici olarak ve öğrenciyi sıkmayacak sürede olması oldukça önemlidir. Uygulayıcıların bu konuda video ve farklı araçların hazırlanmasına yönelik bu hususlara dikkat etmesi gereklidir.

Ters-yüz öğrenme modeline yönelik olarak hazırlanan flüt dersi öğretim programı eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programı öğrencilerine uygulanmıştır. Ters-yüz öğrenme modeline yönelik programın çalgı eğitimi veren diğer kurumlar olan konservatuvar ve güzel sanatlar fakülteleri ve diğer çalgı eğitimi veren kurumlarda da uygulanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada ters-yüz öğrenme modelinin eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programındaki çalgı eğitimi kapsamındaki bireysel flüt eğitimi dersindeki etkisi incelenmiştir. Müzik öğretmenliği programı kapsamındaki diğer derslerde de ters-yüz öğrenme modelinin etkisi gelecekte yapılacak olan araştırmalarda incelenebilir.

Bu çalışmada incelenen değişkenlerin akademik başarı, çalgı performansı ve çalgı dersine yönelik motivasyon değişkenlerinin yanı sıra, gelecekte yapılacak çalışmalarda ters-yüz öğrenme modelinin çalgı eğitimi kapsamında farklı değişkenlere (tutum, öz-yeterlik, aktif öğrenme, kalıcılık vb.) olan etkisi de incelenebilir.

Bu çalışma eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programında öğrenim gören ve bireysel flüt eğitimi gören belirli sayıda bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Diğer çalışmalarda ters-yüz öğrenme modelinin oldukça geniş bir örnekleme yönelik etkisi incelenebilir.

Bu çalışmada, değerlendirme araçları olarak Likert tipi ölçek, çoktan seçmeli akademik başarı testi ve performans gözlem formu kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı ölçme-değerlendirme araçları (akran değerlendirme, öz değerlendirme, görüşme) kullanılabilir.

Bu çalışmada hipotezler gereği amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir.

Ters-yüz öğrenme modeli günümüzde yükseköğretim kurumlarında kullanılmaya başlanmış bir yöntemdir, bu yöntemin öğretmen eğitimine yönelik etkileri ve kullanımı gelecekteki çalışmaların konusunu oluşturabilir.

Ters-yüz öğrenme modeli geleneksel yöntem ile eğitim veren eğitimciler için alışması zor bir yöntem olarak görülebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ters-yüz öğrenme modeline yönelik olarak müzik öğretmeni görüşlerinin incelenmesi, müzik öğretmenlerinin ters-yüz öğrenme modeline yönelik bakış açılarını ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abeysekera, L. ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research, *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Acar, S.(2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acat, B., ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 204-210
- Acat, M. B., ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 126-140.
- Acedo, M. (2015). *10 Pros and cons of a flipped classroom*. Teachthought Web site: <http://www.teachthought.com/trends/10-pros-cons-flipped-classroom> adresinden 8 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Akbolat, M., O. Işık ve A. Yılmaz, 2013. Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 38.
- Akgün, M. (2015). *Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ
- Aksoy, Y. (2015). *Özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksu, C. (2010). *Türkiye’de eğitim müziği: tanım-kapsam-sorunlar ve öneriler*, İstanbul: Bemol Müzik Yayınları.
- Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde Geleneksel Türk Müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of educational objectives: Complete edition*, New York: Longman.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşıksoy, G. ve Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the arcs model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603

- Atak, A. (2000). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı flüt eğitiminde öğrencilerin psiko-motor alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ataman, G. Ö. (2009). Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.
- Ataman, Ö. G. (2010). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda okumakta olan 3. ve 4. sınıf flüt eğitimcisi adaylarının flüt öğretimindeki hedefler hakkında bilgi sahibi olma durumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), 51-62.
- Ateş, H., Yıldız, B., ve Yıldız, H. (2012). Herzberg' in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi? ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Balıkçı, H., C. (2015). "Flipped Classroom" modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: slouching toward the pedagogically hip*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, School of Graduate Studies of Southeast Missouri State University, Missouri.
- Başal, A., (2012). The use of flipped classroom in language teaching. 3. *Black Sea ELT Conference* içinde, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Bergman, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, USA: Iste.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices. Proven methodologies, and lessons learned*: Pfeiffer and Co.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA*, 30(9), 1-18.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Bonk, C.J., Olson, T.M., Wisner, R.A., ve Orvis, K.L. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *Journal of Distance Education*, 17(3), 97-118.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

- Bösner, S., Pickert, J., ve Stibane, T. (2015). Teaching differential diagnosis in primary care using an inverted classroom approach: student satisfaction and gain in skills and knowledge. *BMC medical education*, 15(1), 15-63.
- Brame, C.J. (2015). *Effective educational videos*. Wanderbilt Üniversitesi Web site: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos> adresinden 08.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Büyükgöz, T. (2008). *Sektörel bazda kademe yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin herzberg 'in çift faktör kuramı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı (1. Baskı) (İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler: Ön-test-Son-test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Balıkesir Üniversitesi Web site: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 07.04.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı (22. Baskı) (İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 177-184.
- Carlisle M. C. (2010, Mart). Using you tube to enhance student class preparation in an introductory Java course. *41st ACM Technical Symposium on Computer science Education* içinde. Milwaukee, WI
- Cengiz, E. ve Aslan, A. (2012). ARCS motivasyon modelinin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 883-896.
- Chiu, W. L. (2016). *Effects of flipped and traditional learning on college students' english learning outcomes and motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. National Sun Yat-sen University.
- Clark, R.E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29
- Clark, R.T., ve Mayer, R.E., (2003), *E-learning and the science of instruction*, San Fransisco: Preiffer
- Cuban, L. (1986). *The Classroom use of technology since 1920*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çepni, S., (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı). Trabzon: Yazar.
- Çetin, Köroğlu, Z. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıbık, A. S. (2006) *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çoban, S.ve Çalışkan, T. (2011). Relationship between the motivation levels of the music teacher candidates related to learning musical instruments and their selections of career training. *The International Journal of Educational Researchers*, 3(1). 1-16.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Davies, R. S., Dean, D. L., ve Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580.
- Day J., ve Foley J. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human–computer interaction course. *IEEE Trans on Education*, 49(4), 420–431
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 49-54
- Demiralay, R. ve Karataş, S.(2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(3), 333-340.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirli, C. (2002). Uzaktan Eğitimde Öğrenci Takibi ve Değerlendirmesi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu* içinde. Eskişehir.
- Deveci-Topal, A. (2013). *Tıp fakültesi öğrencileri için harmanlanmış öğrenme ortamı ile hazırlanan anatomi dersinin öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döğer, D. (2016). *Keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların öğrenci performansına ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dursun, Ö. Ö. (2015, Eylül). Tersyüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu* içinde. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Dündar, S., Özutku, H., ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

- Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, N. (1999). "Çalgı Eğitiminde Motivasyon". *Çağdaş Eğitim*, 252, 10-12.
- Erdem, (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, G. (2013). *Bireysel çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapmayan müzik bölümü öğrencilerinin çalgıdaki başarı durumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14), 67-79.
- Ersarı, G., Naktiyok, A. (2012), İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Univ., S.B.E. Dergisi*, 16(1), 81-101
- Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective? *Chemistry Education Research and Practice*, 16, 179-186.
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Filiz, O., ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229.
- Findlay-Thompson, S., Saint, M. ve Mombourquette, P. (2013). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 8(2), 63-70.
- Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J., ve Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using eteach® web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*. 91(3), 267-274
- Fook, F.S., Kong, N.W., Lan, O.S., Atan, H., ve Idrus, R. (2005). Research in Elearning in a Hybrid Environment-A case for Blended Instruction. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(2), 124-136
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Gabrielsson A. (1999). The performance of music. D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (501-602). California: Academic Press
- Galway, J. ve Bridges, L. (2009). *The Man With The Golden Flute: Sir James, a Celtic Minstrel*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı* içinde. Dubai.

- Gergin, Z. (2010). *Bireysel çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Girgin, D. (2015). Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Gök, M. (2012). *Müzik eğitiminde 5E Modeli'nin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Günel, F. (1999). *Piyano eğitiminde motivasyon değerlendirme ölçeği oluşturma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Herreid, C.F. ve Schiller, N.A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5): 62-66.
- Hilgard, E., Gordon, R., Bower, H. (1974) *Theories of Learning*. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime* (Vol. 1). New York, NY: Wiley.
- Hunt, M. W. (2013). Video and Sound Production: Flip out! Game on! Techniques: *Connecting Education and Careers (J3)*, 88(1), 36-38.
- İlik, A. (1990). *Flüt Eğitimi*, Yayınlanmış El Kitabı. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the Flipped Classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of British, Columbia.
- Johnson, L. W. ve Renner, J. D. (2012). *Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Louisville.
- Juslin, P. N. ve Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press.
- Kara, C.O. (2015). Ters-Yüz Sınıf (Flipped Classroom). *Toraks Cerrahisi Bülteni*, 9, 224-228.
- Karaca, C. (2016). *Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: ters yüz öğrenme*, Pegem Website:
<http://www.pegemindex.net/index.php/Pati/article/view/978605318356>. 3071 adresinden 01.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, Z. (2011). *Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

- Kırıştı, A. (2013). *Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi: eğitim kurumlarında bir uygulama (Kadıköy Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, R. D., ve Özudoğru, H. (2012). Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkileri: Kamu ve özel hastanelerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Faculty of Education Journal*, 1, 77-78.
- Kutluk, Ö., (2001). *Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35
- LaFee, S.(2013). Flipped learning, *Education Digest*, 79(3), 13-18.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., and Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *Ieee Transactions On Education*, 56(4), 430-435.
- McCormick, J., ve 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.
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*. Posted online, 24, 02-12.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, (2008). *Türk ve batı müziği çalgıları flüt dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Modiri, I. G. (2012). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25 (1), 7-11
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. ve O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE-Life Sciences Education*, 9(4), 473-481.
- Murphy, P. (2002). *The hybrid strategy: Blending face-to-face with virtual instruction to improve large lecture courses*. Ucop Web Site: <http://www.ucop.edu/tltc/news /2002/12/feature.php> adresinden 13.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Mursell, J. L. (1971). *The psychology of music*. Wesrport, CT: Greenwood Press.

- Nacakçı, Z. ve Kurtuldu, M. K. (2011). *Müzik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Network, F. L. P. (2014). *The four pillars of FLIP*. Classes Web Site: <http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/AbkemeierFLIPhandoutFNLWeb.pdf> adresinden 07.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- O'Flaherty, J. ve Philips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Oblinger, D. G. ve Hawkins, B. L. (2006). The myth about online course development. *Educause Review*, 41(1), 14-15.
- Ojala, J. (2006). Mitä on musiikkiteknologia? In J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo ve O. Parkkila (Eds.), *Music education technology Conference* içinde, (s.15-21), Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusteknologiaseura.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233
- Otacıoğlu, S.G. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu* içinde, (s.497-509). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı Mağazalarda Motivasyon Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 25, 1-26.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özmenteş, S. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-453.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk Müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Journal Of Fine Arts*, (15), 19-24.

- Pierce, R. ve Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Salavuo, M. ve Ojala, J. (2006). The research of music education technology. *Musiikkikasvatusteknologia Congress* içinde. Suomenmusiikkikasvatusteknologian seura. Keuruu: Otava.
- Sandene, B. A. (1997). *An investigation of variables related to student motivation in instrumental music*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Michigan, Michigan.
- Sarıtaş, T. ve Yıldız, Ö. (2015). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters-yüz sınıflar (sınıflar)*, Anadolu Üniversitesi Web site: <http://ab.org.tr/ab15/bildiri/416.docx> adresinden 17.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Schatt, M. D. (2011). Achievement motivation and the adolescent musician: A synthesis of the literature. *Research & Issues in Music Education*, 9(1), 5.
- 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.
- Schwanki, E. R. (2013). *Blended learning: achievement and perception flipped classroom: effects on achievement and student perception*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Southwest Minnesota State University, Marshall.
- Selvi, K. (2010). Motivating factors in online courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 819–824.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 69, 115-126.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42.
- Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanlışları ve derse katılımlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 5(1), 28-34.
- Şahan, H. H. (2011). İnternet tabanlı öğrenme. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*: (s.239-250). Ankara: Pegem Akademi.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*.9(1), 7.

- Tankız, K. D. (2016). *Flüt öğretiminde birlikte çalma öğrenme biçiminin performans kaygısı ve motivasyon düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tatu, A. G. (2006). *Flüt Metodu*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Taylor, A. (2015). Flipping great or flipping useless? A review of the flipped classroom experiment at coventry university london campus. *Journal of pedagogic development*, 5(3), 57-65
- Temizyürek, F. ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped Classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Toran, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.
- Tucker, B. (2012), *The Flipped Classroom*. Educationnext Web site: <http://educationnext.org/theflipped-classroom/> adresinden 06.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algıları ve mesleki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçal, E. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz yeterlilik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçan A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. (3. Basım). Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

- Uçan, A. (2006). Müzik öğretmeni yeterlikleri. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu içinde* (s.68-92). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, S.(2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Ünsal, A. S.A. (2011). *Piyano eğitimindeki motivasyon durumunun öğretim elemanı ve öğrenci açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27
- Üstün, E. (2012). Flüt eğitiminde temel beceriler ve dil teknikleri. *İdil Dergisi*, 1(1), 103-122.
- Wallace, A. (2014) Social Learning Platforms and the Flipped Classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(4), 293-296.
- Whillier, S.ve Lystad, R. P. (2015). No differences in grades or level of satisfaction in a flipped classroom for neuroanatomy. *Journal of Chiropractic Education*, 29(2), 127-133.
- Wilson, D. ve Smilanich, E. M. (2005). *The other blended learning: a classroom-centered approach*. John Wiley & Sons.
- Xin-yue, Z. U. O. (2016). Motivation in a flipped classroom, a case study of teaching oral english in a vocational college in mainland china. *Sino-US English Teaching*, 13(6), 460-467.
- Yalçınkaya B., Eldemir A. C. ve Sönmezöz F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 1583-1595
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Yayla, A.A. (2000). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı flüt eğitiminde öğrencilerin psiko-motor alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi: birinci kademe*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yılmaz R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers In Human Behavior*, 70, 251-260

- Yılmaz, H., ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440
- Yokuş, H. (2009a). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010) *Müzik ve Çalgı Öğrenimi İçin Strateji Rehberi I: Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yokuş, T. (2009b). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yök, Y. K. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yök Yayınları.
- Zappe, S. Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T. ve Lee, H. W. (2009) Flipping the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. *ASEE Conference* içinde. Austin, TX

EKLER

- Ek 1 : Akademik Başarı Testi
- Ek 2 : Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği
- Ek 3 : Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği İzin Yazısı
- Ek 4 : Performans Gözlem Formu
- Ek 5 : Öğretim Programına Ait Ders Planları
- Ek 6 : Video Derslerin Ekran Görüntüleri
- Ek 7 : Araştırmada Kullanılan Etüt ve Eserler

Ek 1: Akademik Başarı Testi

YÖNERGE:

Değerli öğrenciler;

Bu test, flüt çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi düzeyini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Test soruları çoktan seçmelidir ve her soruya ait beş cevap seçeneği bulunmaktadır. Bu seçeneklerden yalnızca bir tanesi doğrudur. Lütfen soruları dikkatlice okuyup, doğru cevabı daire içine alınız. Testin uygulanma sürecinde bizlere vereceğiniz destekten dolayı teşekkür eder iyi çalışmalar dileriz.

Doç. Dr. A. Sena Gürşen OTACIOĞLU
Arş. Gör. Yalçın Yıldız

DEMOGRAFİK BİLGİLER

- Yaşınız : *23 ve altı *24-26 *27-29 *30 ve üzeri
- Cinsiyet : *Kadın *Erkek
- Mezun olduğunuz lise türü :
- Devam etmekte olduğunuz sınıf :
- Flüt eğitimine başlama yaşı :
- Günlük flüt çalışma süresi : *1 saatten az
*1 saat
*2 saat
*2 saatten fazla

1- Modern flütün gelişim sürecinde çığır açan flütçü kimdir?






- A) Joachim Andersen
- B) James Galway
- C) Paul Taffanel
- D) François Borne
- E) Teobald Boehm

2- İlk flüt metodunu yazan ve flüt için yaklaşık 300 konçerto ve 200'ü aşkın sonat besteleyen ünlü flütçü kimdir?

- A) Giuseppe Gariboldi
- B) Ernesto Köhler
- C) Philippe Gaubert
- D) Johann Joachim Quantz
- E) Marcel Moyse

- 3- Diyafram ile ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır?**
- A) Nefes aldığımızda, diyafram kasılarak aşağı doğru düzleşir.
 B) Diyafram, göğüs kafesine bağlı olan, kas-kiriş karışımı bir organdır.
 C) Diyaframın görevi, solunuma yardım etmektir.
 D) Diyaframımız nefes almamızla birlikte hava ile dolar.
 E) Nefes verdiğimizde diyafram yukarı doğru kubbeleşir.
- 4- Dudak pozisyonu ile ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır?**
- A) Flüte üflenen havanın basıncını dudakları büzerek değil diyafram gücüyle sağlamak gerekir.
 B) Flütten temiz ses elde edebilmek için dudaklarımızı gülümser pozisyonda ve gergin tutmamız gereklidir.
 C) Dudak pozisyonu; dudak, çene, ağız ve diş yapısına göre, en rahat üflenebilecek şekilde olmalıdır.
 D) Dudaklarda, çenede ya da yanaklarda ağrı hissedilmesi durumunda dudak pozisyonu kontrol edilmelidir.
 E) Flüt çalarken alt dudağı ezmek ve ağızlık deliğine giren havayı engellemek gereklidir.
- 5- Aşağıdakilerden hangisi İfadelenme (artikülasyon) tekniği değildir?**
- A) Staccato
 B) Legato
 C) Portato
 D) Mordent
 E) Detache
- 6- Aşağıdakilerden hangisi flütteki ifadelendirme(artikülasyon) çeşitlerinden değildir?**
- A) Tril
 B) Üç dil
 C) Yılan dili(Kurbağa dili)
 D) Tek dil
 E) Çift dil
- 7- Flüt eğitiminde “sonorite tekniği” ne anlama gelmektedir?**
- A) Yüksek kalitede doyurucu sesler üretme tekniği.
 B) Bağlı çalma tekniği.
 C) Doğru nefes kullanma tekniği.
 D) Vibrato çalma tekniği
 E) Bağırsız çalma tekniği

- 8- Flütte vibrato ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?**
- A) Vibrato tekniğinde ses dalgalandırılır.
 B) Vibrato; çalınan esere, müziğin temposuna ve sesin uzunluğuna, çalan kişinin teknik ve yorumuna göre değişebilir.
 C) Vibrato, sesin yüksekliğini aşağı ya da yukarı sık veya geniş aralıklarla dalgalandırarak elde edilir.
 D) Doğru vibratoda gırtlak titreşim halinde olmalıdır.
 E) Vibrato sesi yumuşatmak ve yoğunlaştırmak amacıyla kullanılan bir tekniktir.
- 9- “Barok dönem süslemeleri başka bir şekilde belirtilmedikçe genellikle - - - - notadan başlar.” ilkesinde boş bırakılan yere gelmesi gereken sözcük ya da ifade aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) asıl
 B) iki alt
 C) iki üst
 D) bir alt
 E) bir üst
- Eser ya da etüt içinde yapılan hız değişimlerinden sonra ilk ve ana tempoya dönüş için terimi kullanılır.
- 10- Yukarıdaki boşluğa hangi terim gelmelidir?**
- A) Tempo mosso
 B) Ad Libitum
 C) Animato
 D) A Tempo
 E) Puandorg
- 11- Aşağıdakilerden hangisi hızlandırıcı hız terimidir?**
- A) Allegretto
 B) Allegro
 C) Ritardando
 D) Animato
 E) Largo

- 12- Aşağıdakilerden hangisi askıya alma (puandorg) işaretidir?
- A) 
- B) 
- C) 
- D) 
- E) 
- 13- Aşağıdakilerden hangisi yavaşlatıcı hız terimidir?
- A) Assai
- B) Ritardando
- C) Allegro
- D) Largo
- E) Animato
- 14- “Dolce” sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Şen
- B) Sevimli
- C) Neşeli
- D) Tatlı
- E) Şakacı
- 15- “Spiritoso” sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Şen
- B) Sevimli
- C) Neşeli
- D) Tatlı
- E) Şakacı
- 16- Melodi içinde yer alan bir notayı öne çıkarmak için, notayı çalmadan önce, komşu notaya (bir üst ya da alt sesine) temel notanın yarı değeri süresince dokunarak geçilmesiyle seslendirilen süsleme biçimi aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Molto
- B) Çarpma
- C) Tril
- D) Abantı
- E) Acciacatura



17- Yazılışı yukarıdaki şekilde gösterilen süsleme işaretinin seslendirilişi aşağıdakilerden hangisidir?

- A)
- B)
- C)
- D)
- E)

18- Aşağıdakilerden hangisi klasik dönem ile ilgili doğru bir ifadedir?

- A) İlk kez senfonik orkestralar kurularak; senfonik eserler bestelenmeye başlanmıştır.
- B) Gürlük anlayışı ve gürlük gösteren işaretler ilk kez bu dönemde ortaya çıkmıştır.
- C) Roma, Venedik ve Napoli okulları kurulmuştur.
- D) Dönemin en önemli çalgısı klavsendir.
- E) Telemann ve Haendel bu dönemin önemli bestecilerindedir.

19- Ritmik yapıda, süslemelerde hızda, ifadedeki karşıtlık ve değişimler ve abartıdönemin en önemli özellikleridir.

Yukarıdaki boşluğa uygun olan dönem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Romantik
- B) Klasik
- C) Rönesans
- D) Barok
- E) Çağdaş

20- Genellikle bir veya iki çalgı için yazılmış, çok bölümlü, anlatım gücü yüksek “sergileme”, “gelişme” ve “yeniden sergileme” kısımlarından oluşan çalgı müziği eserlerine ne ad verilir?

- A) Konçerto
- B) Menuet
- C) Şarkı
- D) Süit
- E) Sonat

21- Aşağıda verilen anahtar kavramlardan hangileri klasik dönem müziğini ifade etmektedir?

- A) Doğaüstü, kişisellik ve duygusallık
- B) Sadelik, doğallık ve yalınlık
- C) Abartı, aşırılık, karşıtlık
- D) Özgürlük, insancılık, yenilik
- E) Karmaşıklık, kuralcılık.

22- Aşağıdakilerden hangisi romantik dönem özelliklerinden değildir?

- A) Besteciler çalgılarını çok iyi tanıdıkları için çalgıların sınırlarını zorlayan eserler bestelemiştir.
- B) Kromatik sesler ve eser içinde farklı tonlara geçiş yoğun olarak kullanılmıştır.
- C) Duygulu müzik cümleleri, geniş atlamalı aralıklar ve özgür ritim kalıpları kullanılmıştır
- D) Müzikte her türlü kural bilinçli olarak terk edilmiştir.
- E) Besteciler eserlerinde hümanizm kardeşlik, dostluk temalarını işlemişlerdir.

Flütte modern perde sisteminin kanıtlanmış üstünlüğü sayesinde flüt eserleri artık daha görkemlidir. Bu dönemde çok sayıda solo flüt eseri bestelenmiş ve flüt altın çağını yaşamıştır.

23- Yukarıdaki cümlede anlatılan klasik müzik dönemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Klasik Dönem
- B) Barok Dönem
- C) Çağdaş Dönem
- D) Romantik Dönem
- E) Rönesans Dönemi

Müzikal ifadelerde, hız terimlerinin yanı sıra anlatımı daha da güçlendirmek için eser ve etütlerin bazı yerlerinde, hız değişimleri açıklayıcı hız terimleri ile de gösterilir. Bu şekilde müzikal ifade daha da güçlenir.

24- Yukarıdaki cümle dikkate alındığında aşağıdakilerden hangileri açıklayıcı hız terimidir?

- A) Largetto-Piano
- B) Con moto-poco poco
- C) Crescendo-Decresendo
- D) Forte-Moderato
- E) A pia cere-Rallentando

25- Aşağıdakilerden hangisi hızlandırıcı hız terimidir?

- A) A tempo
- B) Tempo primo
- C) Accelerando
- D) Rallentando
- E) Moderato

26- Aşağıdakilerden hangisi isteğe bağlı hız değişim terimidir?

- A) Forte
- B) A pia cere
- C) Fortissimo
- D) Moderato
- E) Piano



27- Yukarıdaki notaların seslendirilişi hangi şıkta sırasıyla doğru olarak verilmiştir? D

- A)
- B)
- C)
- D)
- E)

- 28- Bir notayla tam veya yarım ton üstündeki notayı birbiri ardına ve titretircesine çalarak uygulanan bir tekniğe ne ad verilir?**
- A) Mordan
B) Abantı
C) Tril
D) Molto
E) Acciaccatura
- 29- Aşağıdakilerden hangisi flütte barok dönemi genel stil özellikleri açısından yanlış bir ifadedir?**
- A) Tril, aksi belirtilmedikçe genellikle bir üst notadan başlar.
B) Barok eserlerin seslendiriminde bireysel ifade ön plandadır.
C) Bağımsız notalar, besteciler arası farklılık olmasına rağmen daha detache çalınır.
D) Barok eserlerde vibratodan mümkün olduğunca kaçınılmalıdır
E) Dil vuruşu esnasında havanın kesilmesi engellenmelidir.
- 30- Aşağıdakilerden hangisi Barok Dönem bestecisidir?**
- A) Joseph Haydn
B) Georges Bizet
C) Georg Philipp Telemann
D) W. Amadeus Mozart
E) Frederich Chopin
- Fransızca "halk dansı" anlamındadır. 4/4'lük hızlı tempodadır. 17. yüzyılda Fransa'da Lully döneminde saray dansı olarak yerleşmiş, 17 ve 18. yüzyılda yaygınlaşmıştır.
- 31- Yukarıda tanımı yapılan form biçimi aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Sarabande
B) Bourree
C) Allemande
D) Menuet
E) Gigue
- 32- Aşağıdakilerden hangisi Klasik Dönem bestecisidir?**
- A) Robert Schumann
B) Bela Bartok
C) Ludvig van Beethoven
D) Frederic Chopin
E) Antonio Vivaldi

33- Aşağıdakilerden hangisi flüt müziğinde romantik dönem genel stil özellikleri içinde değildir?

- A) Gürlük özellikleri en yüksek sınırdaki kullanılmıştır.
- B) Bireysel ifade ön plandadır.
- C) Bağımsız notalarda detache tekniği kullanmaya özen gösterilir.
- D) Özellikle tempolarda esneklik görülmektedir.
- E) Gerek tempo değişikliği gerekse nüans farklılıklarını içerisinde barındıran uzun soluklu müzik cümleleri görülür.

34- Aşağıdakilerden hangisi Romantik Dönem bestecisidir?

- A) Bela Bartok
- B) Frederic Chopin
- C) W. A. Mozart
- D) Joseph Haydn
- E) Antonio Vivaldi

- 1- Flüt çalgısı en üst limitlerde kullanılmıştır.
- 2- Flütte ses renkleri değil hız ön plandadır.
- 3- Tonal olduğu kadar atonal veya modal eserlere de rastlanmaktadır.
- 4- Bu dönemde müzikte flüt dağılımı diğer dönemlere göre daha fazladır.

35- Yukarıda numaralanmış ifadelerden hangileri çağdaş dönem flüt müziği için geçerlidir?

- A) 1-2-3
- B) 1-2-4
- C) 2-3-4
- D) 1-3-4
- E) Tümü

36- Aşağıdaki terimlerden hangisi, parçanın “kararlı ve kesin” bir şekilde çalınacağını ifade eder?

- A) Patetica
- B) Decioso
- C) Scherzo
- D) Serio
- E) Maestoso

Fransız flüt sanatçısıdır. Vivaldi, Haydn gibi bestecilerin eserlerini flüt için uyarlamıştır. 1945 yılında Fransız Nefesli Çalgılar Beşlisi'ni, 1953'te Paris Barok Müzik Topluluğu'nu kurmuştur. Teknik olarak yumuşak, çok temiz sesler, parlak ton nüansları ve 20. yüzyılın dünya çapında kariyer yapan Menuhin, Stern ve Rostropoviç ayarındaki ilk flüt virtüözü olmasıyla ün kazanmıştır.

- 37- Yukarıda sözü edilen flüt sanatçısı aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) James Galway
 B) Albert Franz Doppler
 C) Jean-Pierre Louis Rampal
 D) Johann Joachim Quantz
 E) Theobald Böhm
- 38- Aşağıdakilerden hangisinde yavaşlatıcı hız terimleri verilmiştir?**
- A) Andantino/Largo
 B) Fortissimo/Con moto
 C) Ritenuto/Allargando
 D) Presto/Grave
 E) Sostenuto/Largo
- 39- Müziksel bir ifade terimi olan “doloroso”nun anlamı, aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?**
- A) Elemlili ve kederli
 B) Âşıkane ve sevgiyle
 C) Öfkeli ve hiddetli
 D) İnce ve nazik bir deyişle
 E) Güçlü ve kararlı
- 40- Yukarıda yazılışı ve çalınışı gösterilen terimin adı aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Tril
 B) Üst Mordan
 C) Alt Mordan
 D) Grupetto
 E) Appogiatür

- 41- Dansların art arda, birer çekirdek bölüm olarak sıralandığı çalgı müziği formu aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Uvertür
B) Suit
C) Sonat
D) Konçerto
E) Menuet
- 42- Aşağıdakilerden hangisi hızlı pasajlar çalınırken yapılması gerekenlerden değildir?**
- A) Parmakların perdelere yakın olarak konumlandırılması
B) Nefes desteğinin devamlı olarak sürdürülmesi
C) Çene ve dudakların gergin bir pozisyonda tutulması
D) Parmakların kasılmadan serbest olarak bırakılması
E) Boyun kasları ve gırtlığın kasılmaması
- 43- Aşağıdakilerden hangisi bir eser çalışılmaya başlamadan önce yapılması gerekenlerden biri değildir?**
- A) Eserin dönemi ve bestecinin stili hakkında bilgiye sahip olmak
B) Ton egzersizleri (ses üfleme, aralık çalışmaları, vibrato vs) yapmak
C) Teknik çalışmalar (gamlar, diziler, arpejler vs) yapmak.
D) Eseri ezberlemeye çalışmak
E) Etütler çalmak.
- 44- Aşağıdakilerden hangisi bir eseri grup halinde seslendirirken yapılmaması gereken bir davranıştır?**
- A) Vibratoların benzer hızda yapılmasına özen göstermek
B) Diğer çalgıları dinlemeye özen göstermek
C) Başlamadan önce akortların tam olarak yapılmasını sağlamak
D) Bireyselliği ön planda tutmak.
E) Toplu çalışmalardan önce bireysel hazırlık yapmak
- 45- Aşağıdakilerden hangisi flütte alternatif parmak kullanmanın sağlayacağı faydalardan biridir?**
- A) Daha temiz sesler elde edebilmek.
B) Nüansların daha doğru şekilde yapılabilmesi
C) Hızlı pasajlarda parmaklarda akıcılığın sağlanabilmesi
D) Ezberlemenin daha kolay yapılabilmesi
E) Vibratonun doğru şekilde yapılabilmesi

- 46- Aşağıdakilerden hangisi bağlı çalılarda dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir?**
- A) Ağızlığı içeri doğru çevirmek
 B) Vibratodan kaçınmak
 C) Bağlı notaları forte çalmak
 D) Nefes desteğinin sürekliliğini sağlamak
 E) Gırtlığı ve boynu kasarak çalmak
- 47- Ünlü flütçü Marcel Moyse'un "Müziği çal, flütü değil" sözüyle anlatmak istediği düşünce hangisi olabilir?**
- A) Flüt tekniği kötü bile olsa ezgiye odaklanıp ezgiyi ve notaları hatasız çalmak.
 B) Çalarken bestecinin fikirlerini değil kendi yorumunu öne çıkartmak
 C) Kurallara önem vermeden hissettiğin gibi çalmak
 D) Flütün tekniğini doğru uygulamak ancak çalarken flüte değil müziğe odaklanmak.
 E) Flütten farklı çalgılarla da müzik yapmaya çalışmak
- 48. Notanın veya sus işaretinin gerçek süresinden daha fazla uzatılacağını belirten işarete "fermata" ya da diğer adıyla.....denir.**
- A) Senyo
 B) Fermamente
 C) Puandorg
 D) Kadans
 E) Uzatma bağı
- 49- Flütün standart ses genişliği hangi oktavlar arasındadır?**
- A) (do)1-(do)4
 B) (do)2-(do)5
 C) (do)3-(do)6
 D) (do)4-(do)7
 E) (do)5-(do)8

TEST BİTTİ TEŞEKKÜR EDERİM

Ek 2: Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği

BİREYSEL ÇALGI DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıda bireysel çalgı dersinize yönelik motivasyonunuzu ölçmeyi amaçlayan 25 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş.Gör. Yalçın YILDIZ

Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum Tamamen
1	Çalgı dersi olmasaydı bölümümü daha çok severdim					
2	Elimde olsa çalgı dersine girmezdim					
3	Çalgı dersinde kendimi boşa zaman harcıyor gibi hissediyorum					
4	Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum					
5	Çalgı dersini sıkıcı buluyorum					
6	Çalgı dersinde kendimi huzursuz hissediyorum					
7	Çalgı dersine sadece sınav dönemi çalışırım					
8	Çalgı dersine öğretmenim istediği için çalışırım					
9	Çalgı dersine çalışmam gerektiğinde çalışmamak için bahaneler bulurum					
10	Çalgı dersi ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı biliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum					
11	Çalgı dersinde her zaman en yüksek notu almak isterim					
12	Çalgı dersinde yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder					
13	Çalgı dersinde başarılı olunca kendimi iyi hissedirim					
14	Çalgı dersinde başarılı olmak isterim					
15	Çalgı dersinde konuları öğrenebilmek için bütün dikkatimi derse veririm					
16	Çalgı dersinde ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım					
17	Çalgı dersinde aldığım ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşırım					
18	Çalgı dersinde konuları öğrenmek benim için önemlidir					
19	Çalgı dersinden yüksek not almamak beni üzer					
20	Çalgı dersi ödevlerimi daha çok bilgi öğrenmemi sağladığı için severim					

21	Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımla gezme teklifini reddettiğim çok olur					
22	Çalgı dersine çalışmak için gerektiğinde günlük yaşamımdan fedakarlık ederim					
23	Kendime zaman ayırmaktansa çalgı dersine zaman ayırıp çalışmayı tercih ederim					
24	Çalgı dersinden çıkınca hemen çalışmaya başlarım					
25	Çalgı dersine çok çalışırım					

Ek 3: Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği İzin Yazısı

HTC cihazımdan gönderildi

----- Yanıt iletisi -----

Gönderen: "Demet Girgin" <demetergen@hotmail.com>

Kime: "YALÇIN YILDIZ" <flutist85@hotmail.com>

Konu: Değerli Hocam ölçek kullanım izni hakkında..

Tarih: Pzt, Şub 1, 2016 22:45

Sevgili Yalçın, elbette kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim.

To: demetergen@hotmail.com

Subject: Değerli Hocam ölçek kullanım izni hakkında..

From: flutist85@hotmail.com

Date: Sun, 31 Jan 2016 05:53:33 -0800

Sayın Hocam,

İyi günler dilerim, ben Yalçın Yıldız. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde ars. Gör. olarak çalışıyorum.

İzniliniz olursa geliştirmiş olduğunuz "çalğı dersine yönelik motivasyon ölçeği" nizi doktora tez

çalışmamda kullanacağım bir değişken olan çalgı dersine yönelik motivasyon değiskeninin ön ve

son test ölçümlerinde kullanmak istiyorum. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla..

Yalçın Yıldız

yyildiz@ktu.edu.tr

HTC cihazımdan gönderildi

Ek 4: Performans Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU						
N	Maddeler	Hiç Yeterli Değil (1)	Çok Az Yeterli (2)	Biraz Yeterli (3)	Oldukça Yeterli (4)	Tamamen Yeterli (5)
1	Doğru duruş, tutuş ve nefes tekniği					
2	Parçayı belirtilen tempoda çalabilme					
3	Hız değişimlerini yansıtabilme (rit. vb. acc. vb.)					
4	Süsleme terim ve işaretlerini doğru seslendirebilme					
5	Ses değiştirici işaretleri doğru olarak çalabilme					
6	Tartım kalıplarını doğru olarak çalabilme					
7	Gürlük terim ve işaretlerine uyabilme					
8	Stil ve dönem özelliklerine dikkat ederek çalabilme					
9	İyi ve doğru bir tonla çalabilme					
10	Parçanın kendi içerisindeki tutarlılığı, bütünlüğü sağlayabilme (akıcılık)					

Ek 5: Öğretim Programına Ait Ders Planları

Ünite 1 *Flütün Yapısı ve Bakımı*

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flütün Yapısı ve Bakımı

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Flütün yapısını ve bakımını açıklama

Flütün parçalarının görevlerinin tanımı

ANA NOKTA

Flüt, parlak sesi ve kıvrak melodileri çalabilme özelliğinden dolayı çok tercih edilen önemli bir solo ve eşlik çalgısıdır. Eskiden abanoz, gül ağacı gibi sert ağaçlardan yapılan flüt, günümüzde farklı malzemelerden yapılmasına rağmen orkestrada tahta üflemeler grubu içinde yer alır. Modern flütün mekanizmasının kavranması öğrencinin çalgıya yönelik bir bakış açısı geliştirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Çalgıya temel bakış açısının oluşturulmasında ilk basamaklar çalgının yapısının tanınması olarak belirlenmiştir.

YARDIMCI NOKTALAR

Çalgının yapısının okul dışında ters-yüz öğrenmeye yönelik olarak hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbuluşlukla gelmesi açısından etkilidir.

Sınıf ortamında verilecek olan ek bilgiler ve çalgının yapısına yönelik uygulamalı etkinlikler çalgı kültürünün ve çalgının tanınması açısından etkilidir.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Flütü oluşturan parça ve bölümleri ve bunların işlevlerini açıklayabilme

Davranışlar:

1. Flütün ağızlık, gövde ve kalak(ayak) bölümlerinden oluştuğunu söyler/yazar.
2. Flütün ağızlık, gövde ve kalak(ayak) parçalarının işlevlerini söyler/yazar.

HEDEF: Flüt çeşitlerini ve flüt çeşitlerinin kullanım alanlarını açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Flüt çeşitlerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Flüt çeşitlerinin kullanım alanlarını söyler/yazar

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Flütün günlük bakımını yapmaya özenli oluş.

Davranışlar:

1.Flütün günlük bakımını hassasiyetle yapar ve flütünü korur.

HEDEF: Flütün aylık ve yıllık bakımını yaptırmaya özenli oluş.

Davranışlar:

1.Flütün aylık ve yıllık bakımını konunun uzmanlarına yaptırmaya dikkat eder.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Flütün parçalarını ve bölümlerini doğru bir şekilde gösterebilme/birleştirebilme.

Davranışlar:

1.Flütün parça ve bölümlerini doğru bir şekilde gösterir.

2.Flütün parçalarını doğru bir şekilde birleştirir.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi)

1. Flütü oluşturan parçaları, bölümleri ve bunların işlevlerini, flütün ses sınırları ve günlük bakımını konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.).
2. İzlediğiniz görsellere yönelik olarak hazırlanmış olan aşağıdaki soruları cevaplayınız (S.D).

Flütün bölümleri ve bu bölümlerin işlevleri nelerdir?	
Flütün bakımı konusunda dikkat etmemiz gereken hususlar nelerdir?	
Flütün standart ses genişliği aç oktavdır?	

3. İzlemiş olduğunuz videolara yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları paylaşınız(S.İ.).
4. Aşağıdaki görseli inceleyerek flütün zaman içinde geçirdiği yapısal değişimlere ilişkin görüşlerinizi belirtiniz arkadaşınızla tartışınız (S.İ.).



5. Çeşitli flütlerin kullanılmış olduğu ses kayıtlarını dinleyiniz ve kayıtlara yönelik görüşlerinizi belirtiniz(S.İ.).
6. Flütünüzün parçalarını gereğine uygun şekilde birleştirip tekrar sökünüz.
9. Flütün yapısı ve parçaları hakkında öğrendiklerinizden yola çıkarak flütün bakımı ve temizliğinin ne şekilde, ne kadar sıklıkla olması gerektiğini söyleyiniz.

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme bölümünde öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan ve öğretmene öğrencinin öğrenme durumu hakkında fikir veren "Öz Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

ÖZ DEĞERLENDİRME	
Adı ve Soyadı :	Tarih:
Bu ünite kapsamında neler yaptım?	

Bu ünite de neler öğrendim?
Bu ünite de başarılı olduğum bölümler?
Bu ünite de en çok zorlandığım bölümler?
Bu ünite de eksik kaldığımı düşündüğüm bölümler:

Ünite 2 Flüt Çalma Teknikleri

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flüt Çalma Teknikleri

Süre: 2 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Diyafram nefesinin tanımlanması

Diyafram nefesinin kullanılmasına yönelik egzersizler

Doğru dudak, duruş ve tutuş tekniklerinin incelenmesi

Aralık çalışmalarına yönelik bilgiler

Flütte dil ve ifadelendirme (artikülasyon); sonorite ve vibrato tekniklerinin incelenmesi

Etüt ve eser çalışmaları

ANA NOKTA

Diyafram nefesinin tanınması, doğru olarak kullanılması; doğru dudak, duruş, tutuş; dil, ifadelendirme ve üfleme tekniklerinin tanınması ve uygulanması; vibrato ve sonorite tekniklerinin doğru olarak uygulanması flütteki performansı doğrudan etkileyecek olan temel etkenlerdendir. Bu açıdan tüm bu etkenlerin doğru olarak algılanması ve uygulanması beklenmektedir.

YARDIMCI NOKTALAR

Flüt çalma tekniklerine yönelik olarak gözlemlenmesi gereken tüm teknik çalışmaların hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbulunuşlukla gelmesi açısından etkili olacaktır. Öğrencinin dudak, duruş ve tutuş pozisyonunu korumasına ve kendisini sık sık ayna karşısında kontrol etmesi gerektiğine sürekli olarak dikkat çekilir.

Yapılan tüm teknik çalışmalarda özellikle pes seslerde gırtlaktan gelen bir ses olursa bu durum kontrol altına alınır ve engellemeye yönelik çalışmalar yapılır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Flütte diyafram nefesinin kullanılmasını açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Diyafram nefesinin ciğerlere alınan nefes ile diyafram kasının yukarı ve aşağı kasılması sonucunda gerçekleştiğini söyler/yazar.
2. Diyafram nefesinin doğru kullanımını ve kullanıma yönelik yanılgıları söyler/yazar.

HEDEF: Flütte dudak, duruş ve tutuş tekniklerini açıklayabilme

Davranışlar:

1. Flütün ağızlık bölümünün dudağa nasıl yerleştirilmesi gerektiğini söyler/yazar.
2. Flütün nefesli bir çalgı olması bakımından otururken ve ayakta duruş tekniğinin nasıl olması gerektiğini söyler/yazar.
3. Flütte doğru tutuşun nasıl olması gerektiğini söyler/yazar.
4. Flütte sağ el ve sol el pozisyonlarının nasıl olması gerektiğini söyler/yazar.

HEDEF: Flütte dil ve ifadelendirme (artikülasyon) tekniklerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Flütte dil ve ifadelendirme tekniklerinin neler olduğunu söyler/yazar.
2. Detache (bağısız çalma), legato ve staccato dil tekniklerinin tanımını söyler/yazar

HEDEF: Flütte sonorit ve vibrato tekniklerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Sonorit ve vibrato tekniklerinin anlamalarını doğru olarak söyler/yazar.
2. Sonorit ve vibrato tekniklerine yönelik anlam yanılgılarını söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Flütte diyafram nefesi kullanmaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Diyafram nefesini doğru olarak kullanmaya dikkat eder.
2. Çalışmalarında diyafram nefesi kullanmaya istekli olur.
3. Diyafram nefesinin kullanımına yönelik hazırlanan görselleri izlemeye önem verir.

HEDEF: Flütte dudak, duruş ve tutuş tekniklerini uygulamaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Ağızlık bölümünün dudağa doğru olarak yerleştirilmesine önem verir.
2. Flütte duruş ve tutuş tekniğini doğru olarak uygulamaya dikkat eder.

3. Flütte sağ ve sol el pozisyonlarını doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
4. Flütte dudak, duruş ve tutuş tekniklerine yönelik olarak hazırlanan görsel ve işitsel materyalleri kullanmaya dikkat eder.

HEDEF: Flütte aralık çalışmaları gereğince yapmaya istekli oluş.

Davranışlar:

1. Öğrendiği tüm seslerde aralık çalışması yapmaya önem verir.
2. Her aralık için çalışma yapmaya özen gösterir.
3. Aralık çalışmalarında akort cihazı kullanmaya dikkat eder.
4. Aralık çalışmalarına yönelik olarak hazırlanan sesli ve görsel araçları kullanmaya önem verir.

HEDEF: Flütte dil ve ifadelendirme (artikülasyon) tekniklerini gereğince uygulamaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Flütte dil ve ifadelendirme tekniklerini doğru olarak kullanmaya dikkat eder.
2. Detache (bağısız çalma), legato ve staccato dil tekniklerini gereğince uygulamaya önem verir.
3. Artikülasyon tekniklerine yönelik olarak hazırlanan görsel ve işitsel araçları kullanmaya önem verir.

HEDEF: Flütte sonorite ve vibrato tekniklerini gereğince kullanmaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Sonorite ve vibrato tekniklerinin anlamalarını doğru olarak söyler/yazar.
2. Sonorite ve vibrato tekniklerine yönelik anlam yanılgılarını sözler/yazar.
3. Sonorite ve vibrato tekniklerine yönelik olarak hazırlanan görsel ve işitsel araçları kullanmaya önem verir.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Diyafram nefesi egzersizlerini doğru biçimde yapabilme.

Davranışlar:

1. Diyafram nefesini gereğine uygun olarak alıp-verir.

- 2.Farklı egzersizlerle diyafram nefesi alıp-verme çalışmaları yapar.
3. Flüt çalarken diyafram nefesini kullanır.

HEDEF: Dudak, duruş ve tutuş tekniği doğru olarak uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Flütün ağızlık bölümünü dudağına doğru olarak yerleştirir.
- 2.Ağızlıkla ses çıkartırken dudak pozisyonunu korur.
3. Duruş ve tutuş tekniğini doğru biçimde uygular.

HEDEF: Aralık çalışmalarını doğru biçimde uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Öğrendiği tüm seslerde aralık çalışması yapar.
- 2.Tüm aralıklarda aralık çalışması yapar.

HEDEF: Flütte dil ve ifadelendirme (artikülasyon) tekniklerini doğru biçimde uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Temel dil vurma tekniğine yönelik diksiyon egzersizleri yapar.
- 2.Ağızlığa temel dil vurma tekniğini uygulayarak üfler.
- 3.Öğrendiği seslerde farklı süre ve biçimlerde legato, detache ve staccato dil teknikleriyle egzersizler yapar.
4. Staccato dil tekniğinin gerektirdiği nefes egzersizlerini yapar.

HEDEF Flütte sonorite ve vibrato tekniklerini doğru biçimde uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Öğrendiği seslerde sonorite çalışması yapar.
2. Öğrendiği seslerde farklı biçim ve sürelerde vibrato tekniğini uygular.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi) (1.D.=Birinci Ders, 2.D.=İkinci Ders)

- 1 Diyafram nefesi ve doğru kullanımını konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)(1.D.)

- 2 Doğru dudak, duruş ve tutuş tekniklerini konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)(1.D.).
- 3 Flütte dil ve ifadelendirme (artikülasyon) tekniklerini konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)(2.D).
- 4 Flütte sonorite ve vibrato tekniklerini konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)(2.D).
- 5 İzlediğiniz görsellere yönelik olarak hazırlanmış olan aşağıdaki soruları cevaplayınız (S.D).

Diyafram nefesinin tanımını yapınız ve diyafram nefesi kullanımına yönelik yanılgıları belirtiniz(1.D.)	
Flütün dudağa nasıl yerleştirilmesi gerektiğini; doğru duruş ve tutuş pozisyonunu açıklayınız(1.D).	
Flütte dil ve ifadelendirme tekniklerinin neler olduğunu belirtiniz(2.D.).	
Flütte sonorite ve vibrato tekniklerini tanımlayınız(2.D.).	

- 6 İzlemiş olduğunuz videolara yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları paylaşınız(S.İ.)(1.D. 2. D.).
- 7 Aşağıda diyafram nefesi ile ilgili hazırlanan görseli(gif.) izleyiniz ve diyafram nefesine ilişkin görüşlerinizi belirtiniz ve arkadaşınızla tartışınız (S.İ.)(1.D.)



DIAPHR~1.GIF

(SOLDAKİ KUTUCUĞA ÇİFT TIKLAYINIZ)



8 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarını arkadaşınızla tartışınız(S.İ.).

Diyafram ile ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır?
A) Nefes aldığımızda, diyafram kasılarak aşağı doğru düzleşir. B) Diyafram, göğüs kafesine bağlı olan, kas-kiriş karışımı bir organdır. C) Diyaframın görevi, solunuma yardım etmektir. D) Diyafram nefesi aldığımızda diyaframımız hava ile dolar. E) Nefes verirken diyafram yukarı doğru kubbeleşir.
Dudak pozisyonu ile ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır?
A) Flüte üflenen havanın basıncını dudakları büzerek değil diyafram gücüyle sağlamak gerekir. B) Flütten temiz ses elde edebilmek için dudaklarımızı sürekli olarak gülümser pozisyonda tutmamız gereklidir. C) Dudak pozisyonu; dudak, çene, ağız ve diş yapısına göre, en rahat üflenebilecek şekilde olmalıdır. D) Dudaklarda, çenede ya da yanaklarda ağrı hissedilmesi durumunda dudak pozisyonu kontrol edilmelidir. E) Flüt çalarken alt dudağı ezmek ve ağızlık deliğine giren havayı engellemek gereklidir.
Aşağıdakilerden hangisi flütteki ifadelendirme(artikülasyon) çeşitlerinden değildir?
A) Tril B) Üç dil C) Yılan dili(Kurbağa dili) D) Tek dil E) Çift dil
Flüt eğitiminde "sonorite tekniği" ne anlama gelmektedir?
A) Yüksek kalitede doyurucu sesler üretme tekniği. B) Bağlı çalma tekniği. C) Doğru nefes kullanma tekniği. D) Vibrato çalma tekniği E) Bağlı çalma tekniği
Aşağıdaki ifadelerden hangisi flütte duruş ve tutuş tekniği açısından yanlış bir ifadedir?
A) Ayakta duruşta vücut ağırlığı sağ ayak üzerinde olmalıdır. B) Ayakta duruşta bacaklar birbirine paralel olmalıdır. C) Flüt omuzlar kaldırılmadan tutulmalıdır. D) Oturur pozisyonda sandalyenin ön kısmına yakın oturulmalıdır. E) Oturur pozisyonda sırt dik bir şekilde olmalıdır.

- 9 Öğrendiğiniz tüm seslerde farklı süre ve biçimlerde hazırlanmış olan legato, detache ve staccato egzersizleri uygulayınız (S.D.).
- 10 Öğrendiğiniz tüm seslerde hazırlanmış olan aralık çalışmalarını yapınız(S.D.).
- 11 Hazırlanmış olan sonorite ve vibrato egzersizlerini yapınız(S.D.).
- 12 Farklı dil tekniklerine yönelik verilen etüt ve eserleri seslendiriniz(S.İ.).

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme bölümünde öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan ve öğretmene öğrencinin öğrenme durumu hakkında fikir veren “Öz Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

ÖZ DEĞERLENDİRME	
Adı ve Soyadı :	Tarih:
Bu ünite kapsamında neler yaptım?	
Bu ünite de neler öğrendim?	
Bu ünite de başarılı olduğum bölümler?	
Bu ünite de en çok zorlandığım bölümler?	
Bu ünite de eksik kaldığımı düşündüğüm bölümler:	

Ünite 3 Flüt Öğretiminde Diziler

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flüt Öğretiminde Diziler

Süre: 2 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Dizi, majör ve minör kavramlarının tanımlanması

Öğrenilecek dizilerin tanıtılması

Öğrenilen dizilerin seslendirimi

Öğrenilen dizilerde farklı arpej çalışmaları

Öğrenilen dizilerin farklı artikülasyon teknikleriyle seslendirilmesi

Öğrenilen dizilere yönelik etüt ve eser çalışmaları

ANA NOKTA

Enstrüman tekniğini bütünsel anlamda anlayabileceğimiz en önemli egzersizler dizi egzersizleridir.

Dizilerde yapılacak olan farklı çalışmalarla (arpej, farklı artikülasyon ve nüansların kullanımı vb.) aynı anda ton, parmak tekniği, legato kalitesi, artikülasyon, entonasyon, nefes çalışılabilir.

YARDIMCI NOKTALAR

Dizileri legato(bağlı) çalışırken geçişlerde boşluk olmamasına, artikülasyonlarda seslerin çatlamaşına, ton kalitesine ve entonasyona özen gösterip bütünü bu şekilde dinlemeye odaklanabilirsek günlük çalışmalarımızda gereksiz vakit kaybından kurtulabiliriz. Diziler ve arpejler müziğin bir parçasıdır. Repertuarımızın hatta müziğin büyük bir kısmı bunlardan ibarettir. Çalışmaları bu fikir doğrultusunda gerçekleştirmemiz gereklidir.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Dizi, majör ve minör,(armonik, melodik), ilgili minör kavramlarını açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Dizinin, seslerin yükseklik derecelerine göre (genelde bir kurala bağlı olarak) ard arda yazılması anlamını taşıdığını söyler/yazar.
2. Majör dizilerin içerdiği seslerin 2 tam 1 yarım 3 tam 1 yarım şeklinde sıralandığı söyler/yazar.
3. Minör dizilerin içerdiği seslerin 1 tam 1 yarım 2 tam 1 yarım 2 tam şeklinde sıralandığını çıkıcı ve inici armonik minör dizilerde 7. sesin yarım perde

inceldiğini, çıkıcı melodik minör dizilerde 6 ve 7. sesin inceldiğini, inici melodik minörlerde bu seslerin eski durumlarına döndüğünü söyler/yazar.

4. İlgili minör kavramının anlamını söyler/yazar.

Majör ve minör kavramları arasındaki farkları ve ilişkiyi fark eder.

HEDEF: Öğrendiği dizilerin özelliklerini (ses değiştiriciler vb.) açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Ses değiştirici almayan majör ve minör dizileri söyler/yazar.
2. 1 diyez ve 1 bemol alan majör ve minör dizileri söyler/yazar.
3. 2 diyez ve 2 bemol alan majör ve minör dizileri söyler/yazar.
4. 3 -4 diyez alan majör ve minör dizileri söyler/yazar.
5. Tüm majör ve minör dizileri tanır.
6. Kromatik dizinin özelliklerini söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Öğrendiği dizileri, dizilere yönelik arpejleri, etüt ve eserleri gereken şekilde seslendirmeye özenli oluş.

Davranışlar:

- 1.Çaldığı egzersiz, arpej, etüt ve eserlerde dizilerin aldığı ses değiştirici işaretleri doğru olarak kullanmaya dikkat eder.
2. Öğrendiği dizilerde ve arpejlerde, çeşitli artikülasyon teknikleriyle egzersiz yapmaya istek duyar.
3. Dizilerde ve arpejlerde bulunan çeşitli hız ve gürlük terimlerine dikkat eder.
4. Dizilerin ve ilgili arpejlerin öğrenilebilmesi için hazırlanan görsel ve işitsel kaynakları kullanmaya istek duyar.

HEDEF: Öğrendiği dizilere, arpejlere yönelik hazırlanan görsel ve işitselleri kullanmaya ve dizilere yönelik çeşitli etüt ve eserleri dinlemeye istekli oluş.

Davranışlar:

1. Öğrendiği diziler ve arpejler için hazırlanan görsel ve işitsel kaynakları kullanmaya önem verir.
2. Öğrendiği dizilerde etüt ve eserler dinlemeye, istek duyar.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Öğrendiği dizi ve arpejleri doğru biçimde seslendirebilme.

Davranışlar:

1. Öğrendiği dizi ve arpejleri ses değiştirici işaretlere dikkat ederek doğru ve temiz seslerle çalar.
2. Öğrendiği dizi ve arpejleri inici ve çıkıcı şekilleriyle doğru ve temiz şekilde çalar.
3. Öğrendiği dizi ve arpejleri farklı artikülasyon teknikleri ve sürelerle çalar.
4. Öğrendiği dizileri hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalar.

HEDEF: Öğrendiği dizi ve arpejlere yönelik etüt ve eserleri doğru şekilde seslendirebilme.

Davranışlar:

1. Öğrendiği dizilere yönelik düzeyine uygun etüt ve eserleri çalar.
2. Öğrendiği dizilere yönelik düzeyine uygun eserleri hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi) (1.D.=Birinci Ders, 2.D.=İkinci Ders)

- 1 Dizi, majör, minör; akor ve arpej kavramlarını konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)(1.D.)
- 2 Öğrendiğiniz dizileri ve dizilere yönelik arpejleri (kırık vb.) farklı artikülasyon teknikleri (staccato, legato, detache) kullanarak seslendiriniz(S.D.)(2.D.).
- 3 Ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında sunulan majör ve minör dizilerin oluşturduğu eserleri notalarını takip ederek dinleyiniz ve dinlediğiniz eserlerin tonlarını (MAJOR ya da MİNÖR olarak)belirleyiniz(S.D.)(2.D.).
- 4 Aşağıdaki soruları cevaplayınız(S.D.).

Birbirine komşu sekiz sesin belli bir kalıp içerisinde ardı ardına sıralanmasına ne ad verilir? İşaretleyiniz.	
--	--

a)Majör b) Arpej c)Dizi d)Minör e) Akor	
Majör ve minör dizileri oluşturan kalıpları yazınız (1.D).	
4 diyez alan majör tonun adını yazınız(2.D.).	
Armonik ve melodik minör kavramlarını açıklayınız(2.D.).	
Akor, arpej ve kırık akor kavramlarını açıklayınız(2.D.).	

- 5 İzlemiş olduğunuz videolara yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları paylaşınız(S.İ.)(1.D. 2. D.).
- 6 Size sunulan eserleri dinleyiniz ve eserlerin tonları, ölçü sayıları, tempoları hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz(S.İ.)(1.D.)
- 7 Size sunulan dizi ve arpejleri ses değiştirici işaretlere dikkat ederek doğru ve temiz seslerle; farklı artikülasyon teknikleri kullanarak çalınız(S.İ.)(1.D.)
- 8 Farklı tonlarda verilen etüt ve eserleri seslendiriniz(S.İ.)(2.D.).
- 9 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarını arkadaşınızla tartışınız(S.İ.) (2.D.).

Aşağıdaki şekillerden hangisinde melodik la minör dizisi doğru şekilde gösterilmiştir?
<p>A)</p> <p>B)</p> <p>C)</p> <p>E)</p>
Majör tonda yazılmış bir eserin karakteri ve insan üzerinde uyandırdığı etkiler düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi majör tonlara diğerlerine göre daha uzak bir ifadedir?
<p>A) Parlak</p> <p>B) Coşkulu</p> <p>C) Canlı</p> <p>D) Romantik</p> <p>E) Neşeli</p>



15-Yukarıdaki dizilerin isimleri hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir.

- A) Mi armonik minör-Mi doğal minör-Mi melodik minör
- B) Mi doğal minör-Mi armonik minör- Mi melodik minör
- C) Mi armonik minör- Mi melodik minör-Mi doğal minör
- D) Mi melodik minör-Mi armonik minör-Mi doğal minör
- E) Mi melodik minör-Mi doğal minör- Mi armonik minör



16-Yukarıdaki dizilerin isimleri hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir.

- A) Re doğal majör-Re armonik majör- Re melodik majör
- B) Re armonik minör- Re melodik minör- Re doğal minör
- C) Re armonik majör- Re doğal majör- Re melodik majör
- D) Re armonik minör-Re doğal Minör- Re melodik minör
- E) Re doğal minör-Re armonik minör- Re melodik minör

Aşağıdakilerden hangisi mi majör dizisinin aldığı ses değıştirici işaretlerden birisidir?

- A) mi diyez
- B) La diyez
- C) Si bemol
- D) Sol bemol
- E) Re diyez



Yukarıdaki şekillerden hangisi fa majör tonunda "kırık akor" çalışmasıdır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4
- E) 5

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme bölümünde "Öğrenci gözlem formu" kullanılmıştır.

Ölçütler	Puan
<p>Aşağıdaki ölçütlerden tümünü başan ile uygular.</p> <p>Öğrendiği dizilerde;</p> <ul style="list-style-type: none"> • çalarken dil – parmak koordinasyonunu sağlar. • geçen değiştirici işaretleri (anzaları) doğru çalar. • çalarken nefesini doğru alır ve kullanır. • nota değerlerine dikkat ederek çalar. • çalarken ses aralıklarını temiz çalar. • arpejleri doğru biçimde çalar. • daha önceden öğrendiği hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. • gördüğü hız terimlerine uygun metronom hızını ayarlayarak çalar. • gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. 	4
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az yedi tanesini başan ile uygular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • çalarken dil – parmak koordinasyonunu sağlar. • geçen değiştirici işaretleri (anzaları) doğru çalar. • çalarken nefesini doğru alır ve kullanır. • nota değerlerine dikkat ederek çalar. • çalarken ses aralıklarını temiz çalar. • arpejleri doğru biçimde çalar. • daha önceden öğrendiği hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. • gördüğü hız terimlerine uygun metronom hızını ayarlayarak çalar. • gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. 	3
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az beş tanesini başan ile uygular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • çalarken dil – parmak koordinasyonunu sağlar. • geçen değiştirici işaretleri (anzaları) doğru çalar. • çalarken nefesini doğru alır ve kullanır. • nota değerlerine dikkat ederek çalar. • çalarken ses aralıklarını temiz çalar. • arpejleri doğru biçimde çalar. • daha önceden öğrendiği hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. • gördüğü hız terimlerine uygun metronom hızını ayarlayarak çalar. • gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. 	2
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az üç tanesini başan ile uygular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • çalarken dil – parmak koordinasyonunu sağlar. • geçen değiştirici işaretleri (anzaları) doğru çalar. • çalarken nefesini doğru alır ve kullanır. • nota değerlerine dikkat ederek çalar. • çalarken ses aralıklarını temiz çalar. • arpejleri doğru biçimde çalar. • daha önceden öğrendiği hız ve gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. • gördüğü hız terimlerine uygun metronom hızını ayarlayarak çalar. • gürlük terimlerine dikkat ederek çalar. 	1
Öğrenci Yorumları:	
Öğretmen Yorumları:	
Puanlama: 4: 100 puana; 3: 75 puana; 2: 50 puana; 1: 25 puana denk düşer.	

Ünite 4 HIZ, GÜRLÜK, MÜZİKAL İFADE VE SÜSLEME TERİM VE İŞARETLERİ

A BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Hız, Gürlük, İfade Terimleri ve Süslemeler

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Metronom kullanımı; Hız Terimleri ve Çeşitlerinin tanımlanması ve uygulanması

Gürlük Terim ve İşaretlerinin tanımlanması ve uygulanması

İfade Terimlerinin tanımlanması ve uygulanması

Süslemelerin tanımlanması ve uygulanması

Etüt ve eser üzerinde uygulamalar

ANA NOKTA

Bu ünite de flüt eğitiminde kullanılan, flütün teknik yapısına özgü müzikal ifade ve süsleme terim ve işaretleri ile flüt müziğinde ve dağarcıktaki eser ve etütlerde kullanılan hız, gürlük, müzikal ifade, süsleme terim ve işaretleri verilmiştir. Ünitenin bilişsel basamaklarını içeren konuları ters yüz öğrenme etkinlikleriyle sunulacak ve sınıf ortamında egzersiz, etüt ve eserler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilecektir. Öğrencilerden tüm bu etkenleri doğru olarak algılamaları ve uygulamaları beklenmektedir.

YARDIMCI NOKTALAR

Flüt eğitiminde kullanılan hız, gürlük, müzikal ifade terimleri ve süslemelerin ters yüz öğrenme kapsamında hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbulunuşlukla gelmesi açısından etkili olacaktır. Sınıf ortamında gerçekleşecek olan uygulama çalışmalarıyla üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Hız terimleri ve çeşitlerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. "Largo, Andante, Moderato, Allegro, Adagio, Larghetto, Allegro Moderato, Vivace, Animato vb. hız terimlerinin anlamlarını söyler/yazar.
2. Açıklayıcı hız terimlerinin (Assai, Molto, Con moto, Poco poco vb.) anlamlarını söyler/yazar.

3. Hızlandırıcı ve yavaşlatıcı hız terimlerinin (Animato, Ritardando, Accelerando, Rallentando Piu mosso, Allargando vb.) anlamlarını söyler/yazar.

4. Ana tempoya dönüş bildiren hız değişim terimlerinin (A tempo, Tempo Primo) anlamlarını söyler/yazar.

5. Askıya alma işaretinin (Puandorg) anlamını söyler/yazar.

6. İsteğe bağlı hız değişim terimlerinin (Ad Libitum, A pia cere, Rubato, Senza Tempo vb.) anlamlarını söyler/yazar.

HEDEF: Gürlük terimi ve işaretlerini açıklayabilme

Davranışlar:

1. Piano, mezzo forte, forte, mezzopiano, pianissimo, fortissimo, forte piano vb. gürlük terimi ve işaretlerinin anlamlarını söyler/yazar.

2. Crescendo ve decrescendo gürlük terimi ve işaretlerinin anlamlarını söyler/yazar.

HEDEF: İfade terimlerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Dolce, Cantabile, Giocoso, Spiritoso, Animato, Deciso, Patetica, Scherzo, Maestoso vb. ifade terimlerinin anlamlarını söyler/yazar.

HEDEF: Süsleme terim ve işaretlerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Appoggiatura(Abantı), Çarpma, Mordan, Grupetto, Tremolo ifade terim ve işaretlerinin anlamını söyler/yazar.

2. Tril çeşitleri ve işaretlerinin anlamını söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Metronomu kullanmaya ve hız terimlerini gerektiği biçimde uygulamaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Metronomu doğru şekilde kullanmaya dikkat eder.

2. Largo, Andante, Moderato, Allegro, Adagio, Larghetto, Allegro Moderato, Vivace, Animato vb. hız terimlerini doğru olarak uygulamaya dikkat eder.

3. Açıklayıcı hız terimlerini (Assai, Molto, Con moto, Poco poco vb.) doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
4. Hızlandırıcı ve yavaşlatıcı hız terimlerini (Animato, Ritardando, Accelerando, Rallentando Piu mosso, Allargando vb.) doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
5. Ana tempoya dönüş bildiren hız değişim terimlerini (A tempo, Tempo Primo) doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
6. Askıya alma işaretini (Puandorg) doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
7. İsteğe bağlı hız değişim terimlerini (Ad Libitum, A pia cere, Rubato, Senza Tempo vb.) doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
8. Metronom kullanımı ve hız terimlerine yönelik hazırlanan ters yüz öğrenme araçlarını kullanmaya önem verir.

HEDEF: Gürlük terimlerini gerektiği biçimde uygulamaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Piano, mezzo forte, forte, mezzopiano, pianissimo, fortissimo, forte piano vb. gürlük terimlerini doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
2. Crescendo ve decrescendo gürlük terimlerini doğru olarak kullanmaya dikkat eder.

HEDEF: İfade terimlerini gerektiği biçimde uygulamaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Dolce, Cantabile, Giocoso, Spiritoso, Animato, Deciso, Patetica, Scherzo, Maestoso vb. ifade terimlerini doğru olarak kullanmaya dikkat eder.

HEDEF: Süsleme terim ve işaretlerini gerektiği biçimde uygulamaya özenli oluş.

Davranışlar:

1. Appogiatura(Abantı), Çarpma, Mordan, Grupetto, Tremolo ifade terim ve işaretlerini doğru olarak uygulamaya dikkat eder.
2. Tril çeşitleri ve işaretlerini doğru şekilde uygulamaya dikkat eder.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Hız terimleri ve çeşitlerini doğru biçimde uygulayabilme.

Davranışlar:

1. "Largo, Andante, Moderato, Allegro, Adagio, Larghetto, Allegro Moderato, Vivace, Animato vb. hız terimlerini gerektiği biçimde uygular/seslendirir.
2. Açıklayıcı hız terimlerini (Assai, Molto, Con moto, Poco poco vb.) gerektiği biçimde uygular.
3. Hızlandırıcı ve yavaşlatıcı hız terimlerini (Animato, Ritardando, Accelerando, Rallentando Piu mosso, Allargando vb.) gerektiği biçimde uygular/seslendirir.
4. Ana tempoya dönüş bildiren hız değişim terimlerini (A tempo, Tempo Primo) gerektiği biçimde uygular/seslendirir.
5. Askıya alma işaretini (Puandorg) gerektiği biçimde uygular/seslendirir.
6. İsteğe bağlı hız değişim terimlerini (Ad Libitum, A pia cere, Rubato, Senza Tempo vb.) gerektiği biçimde uygular/seslendirir.

HEDEF: Gürlük terimi ve işaretlerini doğru şekilde uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Piano, mezzo forte, forte, mezzopiano, pianissimo, fortissimo, forte piano vb. gürlük terimi ve işaretlerini gerektiği biçimde uygular/seslendirir.
2. Crescendo ve decrescendo gürlük terimi ve işaretlerini gerektiği biçimde uygular/seslendirir.

HEDEF: İfade terimlerini doğru şekilde uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Dolce, Cantabile, Giocoso, Spiritoso, Animato, Deciso, Patetica, Scherzo, Maestoso vb. ifade terimlerini gerektiği biçimde uygular/seslendirir.

HEDEF: Süsleme terim ve işaretlerini doğru şekilde uygular.

Davranışlar:

1. Appoggiatura(Abantı), Çarpma, Mordan, Grupetto, Tremolo ifade terim ve işaretlerini gerektiği şekilde uygular/seslendirir.
2. Tril çeşitleri ve işaretlerini gerektiği biçimde uygular/seslendirir.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi) (1.D.=Birinci Ders, 2.D.=İkinci Ders)

- 1 Hız, gürlük ve ifade terimlerini konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 2 Süslemeleri konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 3 İkili ses aralığında verilen tril egzersizlerini yapınız(S.D.)
- 4 Verilen Appogiatura(Abantı), Çarpma, Mordan, Grupetto ve Tremoloları seslendiriniz.
- 5 Ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında sunulan eserleri dinleyiniz, hız, gürlük ve ifade terimleri açısından değerlendiriniz ve dinlediğiniz ve eserlere yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

İlk eserin hız terimi hangisidir?	a)Moderato b) Allegro c) Andante d)Largo
İkinci eserde yer alan çarpmalar ana sese göre hangi sestem başlamıştır.	a)ana sesin bir üst sesi b)ana sesin bir alt sesi

- 6 Dinlemiş olduğunuz eserlere yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları ve değerlendirmelerinizi paylaşınız(S.İ.)
- 7 Size sunulan seviyenize uygun eser, etüt ve egzersizleri hız, gürlük, ifade terimlerine ve süslemelere dikkat ederek seslendiriniz (S.İ)
- 8 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarınızı arkadaşınızla tartışınız(S.İ.)






“Barok dönem süslemeleri genellikle - - - notadan başlar.” ilkesinde boş bırakılan yere gelmesi gereken sözcük ya da ifade aşağıdakilerden hangisidir? A) asıl B) iki alt C) iki üst D) bir alt E) bir üst
20-Aşağıdakilerden hangisi hızlandırıcı hız terimidir? A) Allegretto B) Allegro C) Ritardando D) Animato E) Largo

Eser ya da etüt içinde yapılan hız değişimlerinden sonra ilk ve ana tempoya dönüş için terimi kullanılır.

19-Yukarıdaki boşluğa hangi terim gelmelidir?

- A) Ritardando
- B) Ad Libitum
- C) Animato
- D) A Tempo
- E) Puandorg

22-Aşağıdakilerden hangisi askıya alma işaretidir?

- A) 
- B) 
- C) 
- D) 
- E) 

“Dolce” sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Şen
- B) Sevimli
- C) Neşeli
- D) Tatlı
- E) Şakacı

Melodi içinde yer alan bir notayı öne çıkarmak için, notayı çalmadan önce, komşu notaya (bir üst ya da alt sesine) temel notanın yarı değeri süresince dokunarak geçilmesiyle seslendirilen süsleme biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Molto
- B) Çarpma
- C) Tril
- D) Abantı
- E) Acciacatura

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme bölümünde öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan ve öğretmene öğrencinin öğrenme durumu hakkında fikir veren “Öz Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

ÖZ DEĞERLENDİRME
Adı ve Soyadı : Tarih:
Bu ünite kapsamında neler yaptım?
Bu ünite de neler öğrendim?
Bu ünite de başarılı olduğum bölümler?
Bu ünite de en çok zorlandığım bölümler?
Bu ünite de eksik kaldığımı düşündüğüm bölümler:

Ünite 5 FLÜT MÜZİĞİNDE BAROK DÖNEM

A BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flüt Müziğinde Barok Dönem

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Flüt Müziğinde Barok Dönem Özellikleri

Flüt Müziğinde Barok Dönem Bestecileri

Flüt Müziğinde Barok Dönemdeki Form Biçimleri

Flüt Müziğinde Barok Döneme ait Örnekler

ANA NOKTA

Tarih boyunca sanatın farklı dalları birbirleriyle etkileşim içerisinde olmuştur. Her dönemde olduğu gibi Barok Dönemde de müzik, diğer sanat dallarıyla ortak özellikler taşır. “Barok” terimi, karmaşık, aşırı süslü, abartılı gibi özellikleri anlatan bir terimdir. Bu dönemin müziği de karmaşık, aşırı süslü ve abartılıdır. Bu ünite de barok dönemin özellikleri, barok dönem bestecileri, dönemde kullanılan form ve biçimler ve barok dönem flüt müziğine ait örnekler üzerinde durulacaktır. Ünitenin bilişsel basamaklarını içeren konuları ters yüz öğrenme etkinlikleriyle sunulacak ve sınıf ortamında egzersiz, etüt ve eserler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilecektir. Öğrencilerden tüm bu etkenleri doğru olarak algılamaları ve uygulamaları beklenmektedir.

YARDIMCI NOKTALAR

Flüt müziğinde barok döneme ait bilgi ve kavrama düzeyine yönelik etkinliklerin sınıf dışında ters yüz öğrenme kapsamında hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbulunuşlukla gelmesi açısından etkili olacaktır.

Sınıf ortamında gerçekleştirilecek olan uygulama çalışmalarında barok dönem ve flüt müziğindeki yeri ile ilgili üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Flüt müziğinde barok dönem özelliklerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Karşıtlıklar üzerine kurulan Barok müzikte abartı ve süslemelerin ağırlıklı olarak yer aldığını söyler/yazar.
2. Gürlük anlayışı ve gürlük gösteren işaretlerin ilk kez bu dönemde ortaya çıktığını söyler/yazar.

3. Barok Dönemin müzik tarihi içerisindeki önemini söyler/yazar.

HEDEF: Barok dönem bestecilerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Barok dönem bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Barok dönem bestecilerinin başlıca eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Barok döneme ait flüt müziği örneklerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Barok dönem flüt repertuarı bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Barok dönem flüt repertuarı eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Flüt müziğinde Barok dönemdeki form biçimleri açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Barok Dönem müziklerini biçim ve tür özellikleriyle söyler/yazar.
2. Barok Dönem müzik biçimlerinden "Dans, Şarkı, Sonatin, Sonat, Konçerto, Suit" formlarını ve biçimsel özelliklerini söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Barok döneme ait eserleri dinlemeye ve seslendirmeye istekli oluş.

Davranışlar:

1. Barok dönem eserlerini dikkatle dinler.
2. Barok dönem eserlerini dönem özelliğine (karakter, nüanslar) uygun olarak seslendirmeye dikkat eder.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Barok döneme ait eserleri seslendirebilme.

Davranışlar:

1. Döneme özgü formlardan seçilecek düzeyine uygun eser/eserleri biçimsel özelliklerine ve döneme uygun tekniklerle çalar.
2. Eseri/eserleri Barok Dönemin çalgı stili, yansıttığı karakter ve nüanslar ile yorumlar (mümkün olduğunca dilli notaları detache çalar, vibratodan kaçınır, trilli bir üst notadan yapar vb.).

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi)

- 1 Flüt müziğinde barok dönemi konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 2 Barok dönem form ve biçimlerinde eserler içeren ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 3 Belirtilen barok dönemi eserlerinin deşifresini yapınız(S.D.)
- 4 Ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında farklı dönemlere ait ters yüz öğrenme etkinliklerine eserleri dinleyiniz ve hangi eserlerin Barok Dönem eseri olabileceği konusundan fikir yürütünüz.
- 5 Ters-yüz öğrenme etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Barok dönemin özelliklerini ve karakterini yazınız.	
Barok dönemi bestecilerine eserleri ile örnekler veriniz.	
Barok dönem form ve biçimleri nelerdir.	

- 6 Videolara ve dinlemiş olduğunuz eserlere yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları ve değerlendirmelerinizi paylaşınız(S.İ.)
- 7 Size sunulan seviyenize uygun etüt, egzersiz ve barok dönem eserlerini hız, gürlük, ifade terimlerine ve süslemelere dikkat ederek seslendiriniz (S.İ)
- 8 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarını arkadaşınızla tartışınız(S.İ.)

“Barok dönem süslemeleri genellikle - - - notadan başlar.” ilkesinde boş bırakılan yere gelmesi gereken sözcük ya da ifade aşağıdakilerden hangisidir?
<p>A) asıl B) iki alt C) iki üst D) bir alt E) bir üst</p>
<p>Aşağıdakilerden hangisi barok dönem bestecilerindendir?</p> <p>A) WolfgangAmadeusMOZART B) Johann Sebastian BACH C) Ludwig van BEETHOVEN D) Frederic Chopin E) MauriceRAVEL</p>

Ritmik yapıda, gürlükte, süslemelerde hızda, ifadedeki karşıtlık ve değişimler ve abartıdönemin en önemli özellikleridir.

Yukarıdaki boşluğa uygun olan dönem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Romantik
- B) Klasik
- C) Rönesans
- D) Barok
- E) Çağdaş

Aşağıdakilerden hangisi flütte barok dönemi genel stil özellikleri açısından yanlış bir ifadedir?

- A) Tril, aksi belirtilmedikçe genellikle bir üst notadan başlar.
- B) Barok eserlerin seslendiriminde bireysel ifade ön plandadır.
- C) Bağımsız notalar, besteciler arası farklılık olmasına rağmen daha detache çalınır.
- D) Barok eserlerde vibratodan mümkün olduğunca kaçınılmalıdır
- E) Dil vuruşu esnasında havanın kesilmesi engellenmelidir.

Barok dönem eserlerinde dilli notalar aşağıdaki tekniklerin hangisiyle seslendirilir?

- A)Staccato
- B)Legato
- C)Detache
- D)Animato
- E)Largo

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme aşamasında aşağıdaki gözlem formu kullanılacaktır.

Ölçütler	Puan
<p>Aşağıdaki ölçütlerden tümünü başan ile uygular. Barok Döneme ait eserlerin çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mümkün olduğunca dilli notaları detache çalar. • eserleri çalarken vibratodan kaçınır. • trilli bir üst notadan yapar. • eserleri çalarken nüanslara dikkat eder. • sesleri temiz çalar. 	4
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az dört tanesini başan ile uygular. Barok Döneme ait eserlerin çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mümkün olduğunca dilli notaları detache çalar. • eserleri çalarken vibratodan kaçınır. • trilli bir üst notadan yapar. • eserleri çalarken nüanslara dikkat eder. • sesleri temiz çalar. 	3
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az üç tanesini başan ile uygular. Barok Döneme ait eserlerin çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mümkün olduğunca dilli notaları detache çalar. • eserleri çalarken vibratodan kaçınır. • trilli bir üst notadan yapar. • eserleri çalarken nüanslara dikkat eder. • sesleri temiz çalar. 	2
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az iki tanesini başan ile uygular. Barok Döneme ait eserlerin çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mümkün olduğunca dilli notaları detache çalar. • eserleri çalarken vibratodan kaçınır. • trilli bir üst notadan yapar. • eserleri çalarken nüanslara dikkat eder. • sesleri temiz çalar. 	1
Öğrenci Yorumları:	
Öğretmen Yorumları:	
Puanlama: 4: 100 puana; 3: 75 puana; 2: 50 puana; 1: 25 puana denk düşer.	

Ünite 6 FLÜT MÜZİĞİNDE KLASİK DÖNEM

A BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flüt Müziğinde Klasik Dönem

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Flüt Müziğinde Klasik Dönem Özellikleri
Flüt Müziğinde Klasik Dönem Bestecileri
Flüt Müziğinde Dönemdeki Form Biçimleri
Flüt Müziğinde Klasik Döneme ait Örnekler

ANA NOKTA

Dönemin düşünür 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. Flüt için on sekizinci yüzyıl 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. Flütteki bu gelişim hızlı eserlerde kıvrak çalabilmeyi kolaylaştırmış, çalgının orkestradaki yerini ve önemini artırmıştır. Bu ünite de klasik dönemin özellikleri, klasik dönem bestecileri, dönemde kullanılan form ve biçimler ve klasik dönem flüt müziğine ait örnekler üzerinde durulacaktır. Ünitenin bilişsel basamaklarını içeren konuları ters yüz öğrenme etkinlikleriyle sunulacak ve sınıf ortamında egzersiz, etüt ve eserler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilecektir. Öğrencilerden tüm bu etkenleri doğru olarak algılamaları ve uygulamaları beklenmektedir.

YARDIMCI NOKTALAR

Flüt müziğinde klasik döneme ait bilgi ve kavrama düzeyine yönelik etkinliklerin sınıf dışında ters yüz öğrenme kapsamında hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbulunuşlukla gelmesi açısından etkili olacaktır. Sınıf ortamında gerçekleştirilecek olan uygulama çalışmalarlarıyla klasik dönem ve flüt müziğindeki yeri ile ilgili üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Flüt müziğinde Klasik dönem özelliklerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Klasik Dönemin, Barok Dönemin karmaşıklığının tersine, doğallığı ve yalınlığı ile göze çarpan bir dönem olduğunu söyler/yazar.

2. İlk kez senfonik orkestraların kurularak senfonik eserlerin bestelenmeye başlandığını söyler/yazar.

3. Orkestra ve piyanonun ortaya çıkışı ile flütün rolünün hem orkestrada hem de oda müziğinde arttığını söyler/yazar.

HEDEF: Klasik dönem bestecilerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Klasik dönem bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Klasik dönem bestecilerinin başlıca eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Klasik döneme ait flüt müziği örneklerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Klasik dönem flüt repertuarı bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Klasik dönem flüt repertuarı eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Flüt müziğinde Klasik dönemdeki form biçimleri açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Klasik Dönem müziklerini biçim ve tür özellikleriyle söyler/yazar.
2. Klasik Dönem müzik form biçimlerinden "senfoni, kuartet, konçerto sonat vb." formlarını ve biçimsel özelliklerini söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Klasik döneme ait eserleri dinlemeye ve seslendirmeye istekli oluş.

Davranışlar:

1. Klasik dönem eserlerini dikkatle dinler.
2. Klasik dönem eserlerini dönem özelliğine (karakter, nüanslar) uygun olarak seslendirmeye dikkat eder.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Klasik döneme ait eserleri seslendirebilme.

Davranışlar:

1. Döneme özgü formlardan seçilecek düzeyine uygun eser/eserleri biçimsel özelliklerine ve döneme uygun teknikle çalar.
2. Eseri/eserleri Klasik Dönemin çalgı stili, yansıttığı karakter ve nüanslar ile yorumlar (sesleri parlak çalar, gürlük terimlerine dikkat ederek çalar, hız terimlerine dikkat ederek çalar).

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi)

- 1 Flüt müziğinde klasik dönemi konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 2 Klasik dönem form ve biçimlerinde eserler içeren ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 3 Belirtilen klasik dönem eserlerinin deşifresini yapınız(S.D.)
- 4 Ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında farklı dönemlere ait ters yüz öğrenme etkinliklerine eserleri dinleyiniz ve hangi eserlerin Klasik Dönem eseri olabileceği konusunda fikir yürütünüz.
- 5 Ters-yüz öğrenme etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Klasik dönemin özelliklerini ve karakterini yazınız.	
Klasik dönem bestecilerine eserleri ile örnekler veriniz.	
Klasik dönem form ve biçimleri nelerdir?	

- 6 Videolara ve dinlemiş olduğunuz eserlere yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları ve değerlendirmelerinizi paylaşınız(S.İ.)
- 7 Size sunulan seviyenize uygun etüt, egzersiz ve klasik dönem eserlerini hız, gürlük, ifade terimlerine ve süslemelere dikkat ederek seslendiriniz (S.İ)

8 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarınızı arkadaşınızla tartışınız(S.İ.)

<p>Aşağıdakilerden hangisi klasik dönem ile ilgili doğru bir ifadedir?</p> <p>A) İlk kez senfonik orkestralar kurularak; senfonik eserler bestelenmeye başlanmıştır.</p> <p>B) Gürlük anlayışı ve gürlük gösteren işaretler ilk kez bu dönemde ortaya çıkmıştır.</p> <p>C) Roma, Venedik ve Napoli okulları kurulmuştur.</p> <p>D) Dönemin en önemli çalgısı klavsendir.</p> <p>E) Telemann ve Haendel bu dönemin önemli bestecilerindedir.</p>
<p>Aşağıda verilen anahtar kavramlardan hangileri klasik dönem müziğini ifade etmektedir?</p> <p>A) Doğaüstü, kişisellik ve duygusallık</p> <p>B) Sadelik, doğallık ve yalınlık</p> <p>C) Abartı, aşırılık, karşıtlık</p> <p>D) Özgürlük, insancılık, yenilik</p> <p>E) Karmaşıklık, kuralcılık.</p>
<p>Aşağıdakilerden hangisi Klasik Dönem bestecisidir?</p> <p>A) Robert Schumann</p> <p>B) Bela Bartok</p> <p>C) Ludvig van Beethoven</p> <p>D) Frederic Chopin</p> <p>E) Antonio Vivaldi</p>

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme aşamasında aşağıdaki gözlem formu kullanılacaktır.

Ölçütler	Puan
<p>Aşağıdaki ölçütlerden tümünü başarı ile uygular.</p> <p>Klasik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • sesleri parlak çalar. • gürkük terimlerine dikkat ederek çalar. • hız terimlerine dikkat ederek çalar. • eggiero tekniğini uygular. 	4
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az üç tanesini başarı ile uygular.</p> <p>Klasik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • sesleri parlak çalar. • gürkük terimlerine dikkat ederek çalar. • hız terimlerine dikkat ederek çalar. • eggiero tekniğini uygular. 	3
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az iki tanesini başarı ile uygular.</p> <p>Klasik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • sesleri parlak çalar. • gürkük terimlerine dikkat ederek çalar. • hız terimlerine dikkat ederek çalar. • eggiero tekniğini uygular. 	2
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az iki tanesini başarı ile uygular.</p> <p>Klasik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • sesleri parlak çalar. • gürkük terimlerine dikkat ederek çalar. • hız terimlerine dikkat ederek çalar. • eggiero tekniğini uygular. 	1
Öğrenci Yorumları:	
Öğretmen Yorumları:	
Puanlama: 4: 100 puana; 3: 75 puana; 2: 50 puana; 1: 25 puana denk düşer.	

Ünite 7 FLÜT MÜZİĞİNDE ROMANTİK DÖNEM

A BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flüt Müziğinde Romantik Dönem

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Flüt Müziğinde Romantik Dönem Özellikleri
Flüt Müziğinde Romantik Dönem Bestecileri
Flüt Müziğinde Romantik Dönemdeki Form Biçimleri
Flüt Müziğinde Romantik Döneme ait Örnekler

ANA NOKTA

Müzikte Romantik Dönem, 19. yüzyılın başından 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan yüzyıllık bir zaman dilimini kapsar. Schubert, Chopin, Schumann, Liszt, Berlioz, Wagner'in damgasını vurduğu bu dönem sanat için sanat felsefesinin ağır bastığı bir dönemdir. 19. yüzyıl flüt müziği tarihinde az bir yer tutar. Bu duruma ünlü flütçü Teobald Boehm'ün çalgıyı kökten değiştiren ve yeni bir teknolojik buluş olan Boehm sistemi sebep olmuştur. Bu dönemde flüt yeni teknik olanakları ile tam bir virtüöz çalgısı olmasına rağmen, dönem müziğindeki gelişmeler, solo flüt eserlerine yansımamıştır. Bu ünite romantik dönemin özellikleri, romantik dönem bestecileri, dönemde kullanılan form ve biçimler ve romantik dönem flüt müziğine ait örnekler üzerinde durulacaktır. Ünitenin bilişsel basamaklarını içeren konuları ters yüz öğrenme etkinlikleriyle sunulacak ve sınıf ortamında egzersiz, etüt ve eserler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilecektir. Öğrencilerden tüm bu etkenleri doğru olarak algılamaları ve uygulamaları beklenmektedir.

YARDIMCI NOKTALAR

Flüt müziğinde romantik döneme ait bilgi ve kavrama düzeyine yönelik etkinliklerin sınıf dışında ters yüz öğrenme kapsamında hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbulunuşlukla gelmesi açısından etkili olacaktır. Sınıf ortamında gerçekleştirilecek olan uygulama çalışmalarlarıyla romantik dönem ve flüt müziğindeki yeri ile ilgili üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Flüt müziğinde Romantik dönem özelliklerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Bu dönemin sanat için sanat felsefesinin ağır bastığı bir dönem olduğunu söyler/yazar.
2. Dönem eserlerinde kromatik sesler ve eser içerisinde farklı tonlara geçişin yoğun olarak kullanıldığını. söyler/yazar.

3. Romantik bestecilerin çalgılarını çok iyi tanıdıklarından, çalgının sınırlarını zorlayan besteler yapmış olduklarını söyler/yazar.

HEDEF: Romantik dönem bestecilerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Romantik dönem bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Romantik dönem bestecilerinin başlıca eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Romantik döneme ait flüt müziği örneklerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Romantik dönem flüt repertuarı bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Romantik dönem flüt repertuarı eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Flüt müziğinde Romantik dönemdeki form biçimleri açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Romantik Dönem müziklerini biçim ve tür özellikleriyle söyler/yazar.
2. Romantik Dönem müzik form biçimlerinden "lied, sonat, konçerto, süit, varyasyon (çeşitleme), senfoni vb." formlarını ve biçimsel özelliklerini söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Romantik döneme ait eserleri dinlemeye ve seslendirmeye istekli oluş.

Davranışlar:

1. Romantik dönem eserlerini dikkatle dinler.
2. Romantik dönem eserlerini dönem özelliğine (karakter, nüanslar) uygun olarak seslendirmeye dikkat eder.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Romantik döneme ait eserleri seslendirebilme.

Davranışlar:

1. Döneme özgü formlardan seçilecek düzeyine uygun eser/eserleri biçimsel özelliklerine ve döneme uygun tekniklerle çalar.
2. Eseri/eserleri Romantik Dönemin çalgı stili, yansıttığı karakter ve nüanslar ile yorumlar(gürlük terimleri en üst sınırdaki kullanır, bireysel anlatım ön planda tutar, tempoda olabilecek esnemeleri yapar, nüans farklılıklarını cümle içerisinde uygular, uzun soluklu cümleleri çalarken tempodaki ve nüanstaki farklılıkları uygular).

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi)

- 1 Flüt müziğinde romantik dönemi konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 2 Romantik dönem form ve biçimlerinde eserler içeren ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 3 Belirtilen Romantik dönemi eserlerinin deşifresini yapınız(S.D.)
- 4 Ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında farklı dönemlere ait ters yüz öğrenme etkinliklerine eserleri dinleyiniz ve hangi eserlerin Romantik Dönem eseri olabileceği konusundan fikir yürütünüz.
- 5 Ters-yüz öğrenme etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Romantik dönemin özelliklerini ve karakterini yazınız.	
Romantik dönem bestecilerine eserleri ile örnekler veriniz.	
Romantik dönem form ve biçimleri nelerdir.	

- 6 Videolara ve dinlemiş olduğunuz eserlere yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları ve değerlendirmelerinizi paylaşınız(S.İ.)
- 7 Size sunulan seviyenize uygun etüt, egzersiz ve romantik dönem eserlerini hız, gürlük, ifade terimlerine ve süslemelere dikkat ederek seslendiriniz (S.İ)
- 8 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarını arkadaşınızla tartışınız(S.İ.)

--

Aşağıdakilerden hangisi flüt müziğinde romantik dönem genel stil özellikleri içinde değildir?

- A) Gürlük özellikleri en yüksek sınırdaki kullanılmıştır.
- B) Bireysel ifade ön plandadır.
- C) Bağımsız notaların tümünde detache tekniği kullanılır.
- D) Özellikle tempolarda esneklik görülmektedir.
- E) Gerek tempo değişikliği gerekse nüans farklılıklarını içerisinde barındıran uzun soluklu müzik cümleleri görülür.

Aşağıdakilerden hangisi Romantik Dönem bestecisidir?

- A) Frederic Chopin
- B) W. A. Mozart
- C) Joseph Haydn
- D) Bela Bartok
- E) Antonio Vivaldi

Öğretmeninizin dinleteceği müzik örneklerinden hangisinin Romantik Döneme ait olabileceğini nedenleriyle söyleyiniz.

DEĞERLENDİRME

Romantik Dönem eserlerini çalarken aşağıdaki puanlama anahtarını kullanınız.	Puan
<p>Aşağıdaki ölçütlerden tümünü başan ile uygular.</p> <p>Romantik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • gürlük terimleri en üst sınırdaki kullanılmıştır. • bireysel anlatım ön plandadır. • tempoda olabilecek esneme yapılmıştır. • nüans farklılıklarını cümle içerisinde uygulamıştır. • uzun soluklu cümleleri çalarken tempodaki ve nüanstaki farklılıkları uygulamıştır. 	4
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az dört tanesini başan ile uygular.</p> <p>Romantik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • gürlük terimleri en üst sınırdaki kullanılmıştır. • bireysel anlatım ön plandadır. • tempoda olabilecek esneme yapılmıştır. • nüans farklılıklarını cümle içerisinde uygulamıştır. • uzun soluklu cümleleri çalarken tempodaki ve nüanstaki farklılıkları uygulamıştır. 	3
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az üç tanesini başan ile uygular.</p> <p>Romantik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • gürlük terimleri en üst sınırdaki kullanılmıştır. • bireysel anlatım ön plandadır. • tempoda olabilecek esneme yapılmıştır. • nüans farklılıklarını cümle içerisinde uygulamıştır. • uzun soluklu cümleleri çalarken tempodaki ve nüanstaki farklılıkları uygulamıştır. 	2
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az iki tanesini başan ile uygular.</p> <p>Romantik Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • gürlük terimleri en üst sınırdaki kullanılmıştır. • bireysel anlatım ön plandadır. • tempoda olabilecek esneme yapılmıştır. • nüans farklılıklarını cümle içerisinde uygulamıştır. • uzun soluklu cümleleri çalarken tempodaki ve nüanstaki farklılıkları uygulamıştır. 	1
Öğrenci Yorumları:	
Öğretmen Yorumları:	
Puanlama: 4: 100 puana; 3: 75 puana; 2: 50 puana; 1: 25 puana denk düşer.	

Ünite 8 FLÜT MÜZİĞİNDE ÇAĞDAŞ DÖNEM

A BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Flüt Eğitimi

Ünite Adı: Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Ters-Yüz öğrenme/Yüz yüze öğrenme

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem Özellikleri
Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem Bestecileri
Flüt Müziğinde Çağdaş Dönemdeki Form Biçimleri
Flüt Müziğinde Çağdaş Döneme ait Örnekler

ANA NOKTA

Müzikte Çağdaş Dönem, yeni bir yüzyıla paralel olarak, 20. yüzyılla birlikte başlar. Müzikte her türlü kural bilinçli olarak aşılmış, teknikte, ifadede, stilde, biçimde sınırlar zorlanmıştır. Bu dönem sadece müzikte değil, diğer alanlarda da yeniliklerin yapıldığı, Oscar Wilde, Picasso, Freud, Debussy, Ravel, Schönberg, Mahler, Stravinski, Carl Orff, Bela Bartok, Eric Satie, Prokofiev, Shostakovich gibi yenilikçi ve özgür ruhlu sanatçı ve düşünürlerin şekillendirdiği bir dönemdir. Flütte 19. yüzyılda gerçekleşen büyük yapısal değişim, flüt için yazılan eserleri doğrudan etkilemiştir. Boehm sisteminin kanıtlanmış üstünlüğü sayesinde flüt eserleri artık daha görkemlidir. Yirminci asırda flüt bağımsızlığını ilan etmiş, çok sayıda solo flüt eseri bestelenerek altın çağını yaşamıştır. Bu üniteye çağdaş dönemin özellikleri, çağdaş dönem bestecileri, dönemde kullanılan form ve biçimler ve çağdaş dönem flüt müziğine ait örnekler üzerinde durulacaktır. Ünitenin bilişsel basamaklarını içeren konuları ters yüz öğrenme etkinlikleriyle sunulacak ve sınıf ortamında egzersiz, etüt ve eserler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilecektir. Öğrencilerden tüm bu etkenleri doğru olarak algılamaları ve uygulamaları beklenmektedir.

YARDIMCI NOKTALAR

Flüt müziğinde çağdaş döneme ait bilgi ve kavrama düzeyine yönelik etkinliklerin sınıf dışında ters yüz öğrenme kapsamında hazırlanacak görsel ve sesli materyallerle sunulması öğrencinin sınıf ortamına bilgi ve kavrama düzeyinde bir hazırbuluşlukla gelmesi açısından etkili olacaktır. Sınıf ortamında gerçekleştirilecek olan uygulama çalışmalarıyla çağdaş dönem ve flüt müziğindeki yeri ile ilgili üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Flüt müziğinde Çağdaş dönem özelliklerini açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Bu dönemde flüt çalgısının en üst limitlerde kullanılmış olduğunu söyler/yazar.

2. Flütte ses renklerinin ön planda olduğunu söyler/yazar.
3. Bu dönem eserlerinde tonal olduğu kadar atonal veya modal eserlere de rastlandığını söyler/yazar.
4. Çağdaş dönemde flüt dağarının diğer dönemlere göre daha fazla olduğunu söyler/yazar.

HEDEF: Çağdaş dönem bestecilerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Çağdaş dönem bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Çağdaş dönem bestecilerinin başlıca eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Çağdaş döneme ait flüt müziği örneklerini tanıyabilme

Davranışlar:

1. Çağdaş dönem flüt repertuarı bestecilerinin isimlerini söyler/yazar.
2. Çağdaş dönem flüt repertuarı eserlerinin isimlerini söyler/yazar

HEDEF: Flüt müziğinde Çağdaş dönemdeki form biçimleri açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Çağdaş Dönem müziklerini biçim ve tür özellikleriyle söyler/yazar.
2. Çağdaş Dönem müzik form biçimlerinden "senfoni, konçerto, oda müziği, bale ve opera vb." formlarını ve biçimsel özelliklerini söyler/yazar.

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Çağdaş döneme ait eserleri dinlemeye ve seslendirmeye istekli oluş.

Davranışlar:

1. Çağdaş dönem eserlerini dikkatle dinler.
2. Çağdaş dönem eserlerini dönem özelliğine (karakter, nüanslar) uygun olarak seslendirmeye dikkat eder.

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Çağdaş döneme ait eserleri seslendirebilme.

Davranışlar:

1. Döneme özgü formlardan seçilecek düzeyine uygun eser/eserleri biçimsel özelliklerine ve döneme uygun teknikle çalar.
2. Eseri/eserleri Çağdaş Dönemin çalgı stili, yansıttığı karakter ve nüanslar ile yorumlar(seslerdeki renk değişikliklerine dikkat ederek çalar. nüanslara dikkat ederek çalar).

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Etkinlikler (S.D.=Sınıf Dışı, S.İ.=Sınıf İçi)

- 1 Flüt müziğinde çağdaş dönemi konu alan ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 2 Çağdaş dönem form ve biçimlerinde eserler içeren ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında hazırlanan videoyu izleyiniz (S.D.)
- 3 Belirtilen çağdaş dönemi eserlerinin deşifresini yapınız(S.D.)
- 4 Ters-yüz öğrenme etkinlikleri kapsamında farklı dönemlere ait ters yüz öğrenme etkinliklerine eserleri dinleyiniz ve hangi eserlerin Çağdaş Dönem eseri olabileceği konusunda fikir yürütünüz.
- 5 Ters-yüz öğrenme etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Çağdaş dönemin özelliklerini ve karakterini yazınız.	
Çağdaş dönem bestecilerine eserleri ile örnekler veriniz.	
Çağdaş dönem form ve biçimleri nelerdir.	

- 6 Videolara ve dinlemiş olduğunuz eserlere yönelik görüşlerinizi ve sorulara verdiğiniz cevapları ve değerlendirmelerinizi paylaşınız(S.İ.)
- 7 Size sunulan seviyenize uygun etüt, egzersiz ve barok dönem eserlerini hız, gürlük, ifade terimlerine ve süslemelere dikkat ederek seslendiriniz (S.İ)
- 8 Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve cevaplarını arkadaşınızla tartışınız(S.İ.)

--

Flütte modern perde sisteminin kanıtlanmış üstünlüğü sayesinde flüt eserleri artık daha görkemlidir. Bu dönemde çok sayıda solo flüt eseri bestelenmiş ve flüt altın çağını yaşamıştır.

Yukarıdaki cümlede anlatılan klasik müzik dönemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Klasik Dönem
- B) Barok Dönem
- C) Çağdaş Dönem
- D) Romantik Dönem
- E) Rönesans Dönemi

1-Flüt çalgısı en üst limitlerde kullanılmıştır.

2-Flütte ses renkleri ön plandadır.

3-Tonal olduğu kadar atonal veya modal eserlere de rastlanmaktadır.

4-Bu dönemde müzikte flüt dağarı diğer dönemlere göre daha fazladır.

Yukarıda numaralanmış ifadelerden hangileri çağdaş dönem flüt müziği için geçerlidir?

- A) 1-3-4
- B) 1-2-3
- C) 1-2-4
- D) 2-3-4
- E) Tümü

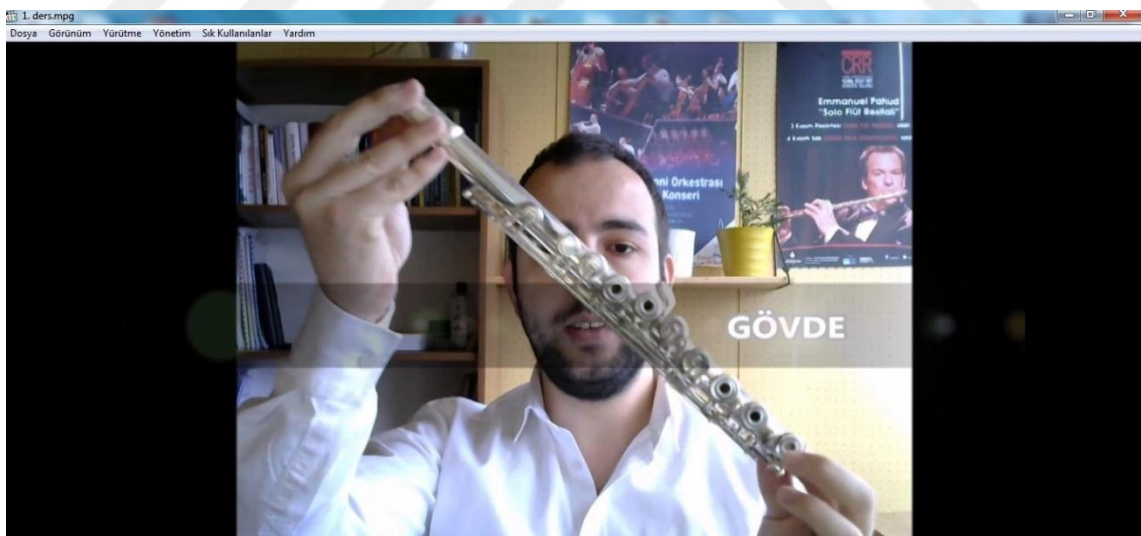
Aşağıdakilerden hangisi Çağdaş Dönem bestecisidir?

- A) Bela Bartok
- B) Franz Schubert
- C) Joseph Haydn
- D) Frederic Chopin
- E) George Phillip Telemann

DEĞERLENDİRME

	Puan
<p>Aşağıdaki ölçütlerden tümünü başarı ile uygular. Çağdaş Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stil özelliği olarak çalgıyı en üst sınırlarda kullanmıştır. • sesleri daha temiz ve parlak çalmıştır. • seslerdeki renk değişikliklerine dikkat ederek çalmıştır. • nüanslara dikkat ederek çalmıştır. 	4
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az üç tanesini başarı ile uygular. Çağdaş Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stil özelliği olarak çalgıyı en üst sınırlarda kullanmıştır. • sesleri daha temiz ve parlak çalmıştır. • seslerdeki renk değişikliklerine dikkat ederek çalmıştır. • nüanslara dikkat ederek çalmıştır. 	3
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az iki tanesini başarı ile uygular. Çağdaş Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stil özelliği olarak çalgıyı en üst sınırlarda kullanmıştır. • sesleri daha temiz ve parlak çalmıştır. • seslerdeki renk değişikliklerine dikkat ederek çalmıştır. • nüanslara dikkat ederek çalmıştır. 	2
<p>Aşağıdaki ölçütlerden en az bir tanesini başarı ile uygular. Çağdaş Dönem eserlerini çalarken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stil özelliği olarak çalgıyı en üst sınırlarda kullanmıştır. • sesleri daha temiz ve parlak çalmıştır. • seslerdeki renk değişikliklerine dikkat ederek çalmıştır. • nüanslara dikkat ederek çalmıştır. 	1
Öğrenci Yorumları:	
Öğretmen Yorumları:	
Puanlama: 4: 100 puana; 3: 75 puana; 2: 50 puana; 1: 25 puana denk düşer.	

Ek 6: Video Derslerin Ekran Görüntüleri



1. ders.mpg
Dosya Görünüm Yürütme Yönetim Sık Kullanılanlar Yardım

FLÜTÜN SES SINIRLARI

SI AYAK SES SINIRI

DO 4 DO 5 DO 6 DO 7

2. ders.mpg4 - VLC ortam oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım

- BURUN
- AĞIZ
- GIRTLAK
- SOLUK BORUSU
- AKCİĞERLER
- DIYAFRAM

2. ders.mpg4 - VLC ortam oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım

2 TÜR NEFES TEKNİĞİ VARDIR:

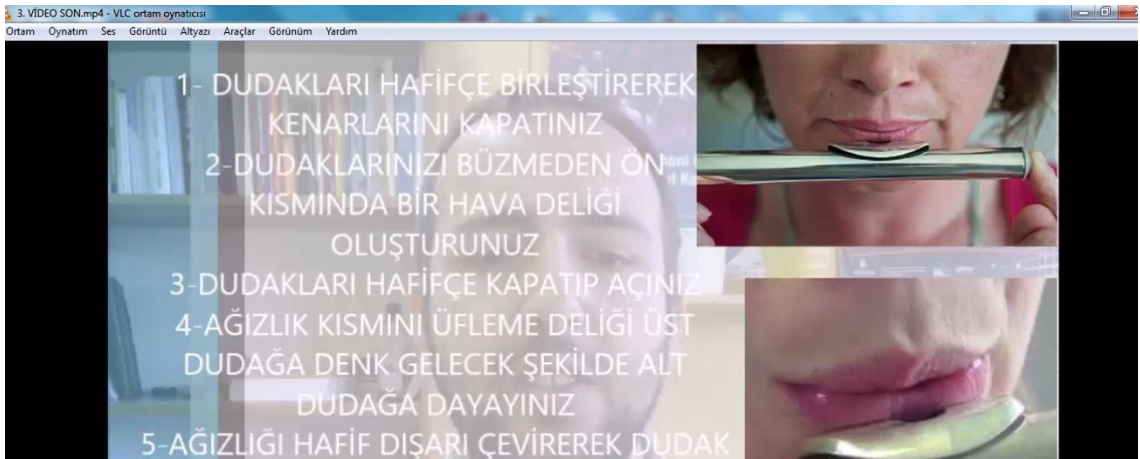
1-KONTROLLÜ NEFES

2-KAÇAMAK NEFES

3. VIDEO SON.mp4 - VLC ortam oynatıcısı


Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım

1- DUDAKLARI HAFİFÇE BİRLEŞTİREREK KENARLARINI KAPATINIZ
 2-DUDAKLARINIZI BÜZMEDEN ÖN KISMINDA BİR HAVA DELİĞİ OLUŞTURUNUZ
 3-DUDAKLARI HAFİFÇE KAPATIP AÇINIZ
 4-AĞIZLIK KISMINI ÜFLEME DELİĞİ ÜST DUDAĞA DENK GELECEK ŞEKİLDE ALT DUDAĞA DAYAYINIZ
 5-AĞIZLIĞI HAFİF DIŞARI ÇEVİREREK DUDAK



4. VIDEO SON.mp4 - VLC ortam oynatıcısı

Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım



7. DERS son.mp4 - VLC ortam oynatıcısı

Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım

Barok Dönem Flüt Müziğine Ait Örnekler

Barok Dönem çalgı müziğine ait en önemli örnekler süit, sonatin, sonat, konçerto ve varyasyon formunda yazılmışlardır.

Şarkı (Lied): 17. yy. dan beri kullanılan bir müzik biçimidir. Bir, iki ve üç bölümlü türleri olan form genellikle bir şiir üzerine yazılmış piyano eşliğinde çalınan bir formdur .

Sonat: Bir veya iki çalgı için yazılmış, çok bölümlü, anlatım gücü yüksek çalgı müziği eserleridir. Sonatın tekrarlara yer verilmeden kısa bir şekilde yazılmış türüne ise **sonatin** adı verilir.

Konçerto: Bir çalgının teknik özelliklerini ön plana çıkarmak amacıyla yazılmış, orkestra eşliğinde seslendirilen sanat formundaki müzik yapıtı.

Süite (süit): Barok Dönemin başlıca müzik biçimlerinden biridir. Aynı tonda, benzer biçimlerde ve değişik ritm ve karakterdeki danslardan oluşan müzik biçimine denir. Çalgı müziğinin en eski biçimlerinden olan süitler, dört veya altı bölümden (danstan) oluşur.

08:20 08:18 12:48 133%

01:19 15.09.2017

7_DERS_son.mp4 - VLC ortam oynatıcısı

Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım

10.mp4 - VLC ortam oynatıcısı

Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım

Çağdaş Dönemde Genel Stil Özellikleri

- Flüt çalgısı en üst limitlerde kullanılmıştır.
- Flütte ses renkleri ön plandadır.
- Seslerdeki renk değişikliklerine sıkça rastlanmaktadır.
- Tonal olduğu kadar atonal veya modal eserlere de rastlanmaktadır.
- Bu dönemdeki eserlerde flüt ailesinin diğer üyelerine de sıklıkla yer verilmiştir.
- Çağdaş müzikte flüt dağın diğer dönemlere göre daha fazladır.

03:16 10:12

125%

DER56.mp4 - VLC ortam oynatıcısı

Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım



A Tempo: İlk tempoya ya da önceki tempoya dönüş anlamına gelir. Eser içinde yapılan hız değişikliklerinden sonra ana tempoya dönmek için kullanılır.

Tempo Primo: A tempo ile aynı anlama gelir. Baştaki tempoya dönerek, ilk tempoda çalmak için kullanılır.

04:21 20:28

DER56.mp4 - VLC ortam oynatıcısı

Ortam Oynatım Ses Görüntü Altyazı Araçlar Görünüm Yardım


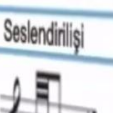
MORDAN (KAPSAĞI): Bir ezgi süslemesidir. Duyurulan ilk sesin...

...kendisine dönüşü anlamındadır. Yukarı mordan ve aşağı mordan olmak üzere iki çeşit uygulanır.

1. Yukarı mordan: Mordanı oluşturan notalardan birini esas notadan yarım veya bir tam ses üstte...

...yukarı mordan denir. Yukarı mordan işareti (↗) şeklinde gösterilir. Uygulanacak notanın hizasında...

...özeğin üst kısmına yazılır.

Yazılışı	Seslendirilişi
	

Ek 7: Araştırmada Kullanılan Etüt ve Eserler

ÉTUDES MIGNONNES

G. GARIBOLDI

orta entest

Allegro moderato in C Major

OPUS 131
(A. BONSEL)

N° 1

© Worldcopyright 1976 by Broekmans & van Poppel, Amsterdam. Nr. 1248

Fotocopiëren of nadrukken van deze muziek is strafbaar volgens artikel 16b van de Auteurswet. De maker van dit werk ontvangt een honorarium uit de verkoopbrenngsten. Uitvoering van dit werk vermelden op de BUMA-lijsten!

Ilci 3ntest

Köhler—25 Romantic Etudes, Op. 66

Moderato.

Gavotte

24. *con gusto*

allargando a tempo

din.

a tempo

ff

F major

45

32

WITCHES' DANCE

18th century

Moderato

