



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
MBTI ENVANTERİYLE BELİRLenen KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE
BİREYSEL ÇALGI DERSİNDEN BEKLENTİLERİ**

Demet GÜVEN
ORCID: 0000-0001-5721-7903

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Önder MUSTUL
ORCID: 0000-0002-7045-5145

Konya – 2024

ÖN SÖZ

Bu tezin her aşamasında inanılmaz büyük bir özveride bulunarak desteğini benden esirgemeyen, müzik hayatımda ve akademik olarak attığım ilk adım olan bu araştırmamda bana kendimi ifade edebilme özgürlüğü veren, tanıdığımdan beri kendime rol model aldığım manevi babam, benim için çok değerli olan saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Önder MUSTUL'a, en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan değerli Prof. Dr. Onur GÜÇLÜ ve Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY hocalarıma kıymetli fikir ve deneyimlerini benden esirgemeyerek çalışmama katkıda buldukları için çok teşekkür ediyorum.

Carl Gustav Jung'un Psikolojide Tipler Kuramı ve Myers-Briggs Tip Göstergesi envanteri ile tanışmamı sağlayarak ders sürecinde çok kıymetli bilgilerini benden esirgemeyen sevgili Doç. Dr. Gözde YÜKSEL hocama; lisans ve yüksek lisans sürecim boyunca desteğini her zaman hissettiğim çok değerli Doç. Dr. Ezgi BABACAN'a; bilim dalımızda görev yapmakta olan tüm kıymetli hocalarıma; anabilim dalında öğrenim gören ve bu araştırmaya katılarak kıymetli görüşlerini benimle paylaşmayı kabul eden katılımcılara teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin her aşamasında desteğini bir an olsun bile benden esirgemeyerek beni yüreklendiren sevgili nişanlım Onur Çabuk'a; benim başarılarıma kendi başarıları kadar sevinebilen güzel yürekli çok sevgili arkadaşlarım Ravza Nur Baran ve Ali Osman Karakurt'a teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak bütün hayatım boyunca olduğu gibi bu tezin her aşamasında bana cesaret veren, ışık olan, kendisi gibi beni de bir Cumhuriyet kadını olarak yetiştiren canım annem Fadime Güven'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Demet GÜVEN

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıltılar (Varsayımlar).....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2.1. Psikolojide Tipler Kuramı ve Myers-Briggs Tip Göstergesi.....	7
2.1.1. Zihinsel Süreci Kullanım Şekilleri Boyutu	9
2.1.2. Bilgiyi Edinme Süreci Boyutu	11
2.1.3. Karar Verme Boyutu	12
2.1.4. Dış Dünyaya Karşı Alınan Tavrı Boyutu	14
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	30
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	31
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	31
4. BULGULAR	32
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.2. Araştırmadan Görüşme Formu Yoluyla Elde Edilen Bulgular.....	40
4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	31

4.2.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.2.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.2.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	44
KAYNAKLAR.....	52
EKLER	55



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin MBTI Envanteriyle Belirlenen Kişilik Tiplerine Göre Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri başlıklı tez çalışmamın toplam **65** sayfalık kısmına ilişkin, 19/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/07/2024

Demet GÜVEN

Dr. Öğr. Üyesi Önder MUSTUL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

19/07/2024

Demet GÜVEN

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Boyutların Anlamları, Boyutların İçindeki Tercihlerin İsmi ve Simgeleri.....	8
Tablo 2. Basamakların İsimleri ve Basamakların İçindeki Tercihler.....	16
Tablo 3. Farklı Kişilik Tiplerinin Harf Şifreleri.....	16
Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kişilik Tipleri ve Sayısal Dağılımı.....	32
Tablo 5. Keman Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	35
Tablo 6. Viyola Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	35
Tablo 7. Çello Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	36
Tablo 8. Piyano Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	36
Tablo 9. Gitar Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	37
Tablo 10. Yan Flüt Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	37
Tablo 11. Şan Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	38
Tablo 12. Bağlama Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	38
Tablo 13. Kanun Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	39
Tablo 14. Ud Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	39
Tablo 15. Zihinsel Süreci Kullanım Şekilleri Basamağındaki Tercihlerine Göre Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.....	40
Tablo 16. Bilgiyi Edinme Basamağındaki Tercihlerine Göre Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.....	41
Tablo 17. Karar Verme Basamağındaki Tercihlerine Göre Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.....	42
Tablo 18. Dış Dünyaya Karşı Alınan Tavır Basamağındaki Tercihlerine Göre Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.....	43

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Tercih Dağılımları.....	33
Grafik 2. Lisans Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	33
Grafik 3. Lisans İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	34
Grafik 4. Lisans Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	34
Grafik 5. Lisans Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kişilik Tipi Dağılımları.....	34
Grafik 6. Keman Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	35
Grafik 7. Viyola Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	35
Grafik 8. Çello Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	36
Grafik 9. Piyano Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	36
Grafik 10. Gitar Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	37
Grafik 11. Yan Flüt Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	37
Grafik 12. Şan Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	38
Grafik 13. Bağlama Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	39
Grafik 14. Kanun Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	39
Grafik 15. Ud Öğrencilerinin Tercih Dağılımları.....	40

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Genel Kişilik Tipi Dağılımları.....32



Kısaltmalar

MBTI: Myers-Briggs Type Indicator (Myers-Briggs Tip Göstergesi)

E: Extravert, dışa dönük.

I: Introvert, içe dönük.

S: Sensing, duyuşal.

N: Intuitive, sezgisel.

T: Thinking, mantıksal (düşünsel).

F: Feeling, hissel.

P: Perception, algısal.

J: Judging, yargısal.

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN MBTI ENVANTERİYLE BELİRLENEN KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE BİREYSEL ÇALGI DERSİNDEN BEKLENTİLERİ

Demet GÜVEN

Son yıllarda giderek önem kazanmaya başlayan öğrenci merkezli eğitim anlayışı “öğrenciye görelilik ilkesi” olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciye göre belirlenecek olan eğitim sürecinde öğrencinin nasıl ve hangi yollarla bilgiyi anlayıp kavradığına dair öğretmenin çıkarımlarda bulunması öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde olumlu yönde sonuçlar ortaya çıkartabilir. Özellikle müzik eğitiminin önemli bir alt boyutu olan çalgı eğitimi derslerinde öğretmen ve öğrencinin birebir iletişimi, öğrenciye görelilik ilkesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda eğitim gören 54 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Myers-Briggs Tip Göstergesi envanteri uygulanmış ve öğrencilerin kişilik tipleri tespit edilmiştir. Daha sonra hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler ile öğrencilerin elde edilen kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, MBTI envanteri ile elde edilen sonuçlara göre katılımcılar arasında en sık rastlanan kişilik tipi ESTJ ve ESTP’dir. Katılımcıların genel tercih dağılımları incelendiğinde öğrencilerin sayısal olarak çoğunun dışa dönük, duyuşsal, mantıksal ve algısal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle mantıksal veya hissel olma tercihleri arasında sayısal olarak oldukça büyük bir fark olduğu görülmüştür. Boyutların içerisinde bulunan farklı tercihteki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; ilk boyutta içe dönük öğrencilerin öğretmeniyle kurduğu iletişimde sakin bir ses tonu, dışa dönük öğrencilerin ise daha enerjik bir ses tonu tercih ettiği; ikinci boyutta, duyuşsal öğrencilerin yeni bir teknik davranışı edinirken geleneksel yöntemi, sezgisel öğrencilerin ise kendilerine ait yeni bir yöntem geliştirmeyi tercih edeceği sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü boyuta bakıldığında, mantıksal öğrencilerin olumsuz dönüte daha objektif yaklaştığı, hissel öğrencilerin ise olumsuz dönütü oldukça kişisel algıladığı ve olumsuz dönütün motivasyonlarını son derece kötü etkilediği sonucu elde edilmiştir. Dördüncü boyutta, yargısal öğrencilerin planlı bir ders sürecinde motivasyonlarının olumlu yönde; algısal öğrencilerin ise belli bir plan ve program dahilinde olduklarını hissetmeleri durumunda motivasyonlarının olumsuz yönde etkileneneğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda kişilik tipleri tespit edilen öğrencilerden alınan görüşler ile kurama ilişkin bilgiler büyük oranda benzerlik taşımaktadır. Elde edilen sonuçlar ışığında Psikolojide Tipler Kuramı ve MBTI envanterine yönelik bilgi sahibi olmak, bireysel çalgı dersi sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca öğretmenin ve öğrencinin kendi kişilik tipini bilmesi, öğretme-öğrenme sürecine olumlu yönde katkılar sağlayabilir ve öğrencinin bireysel çalışma sürecinde de olumlu etkiler yaratabilir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojide tipler kuramı, Myers-Briggs tip göstergesi, Kişilik tipleri, Müzik eğitimi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Fine Arts Education
Music Education Program
Master Thesis

MUSIC EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS' EXPECTATIONS FROM INDIVIDUAL INSTRUMENT LESSONS ACCORDING TO PERSONALITY TYPES DETERMINED BY MBTI INVENTORY

Demet GÜVEN

The student-centered understanding of education, which has become increasingly important in recent years, is called the “principle of relativity to the student”. In the educational process, which will be determined according to the student, the teacher's conclusions about how and in what ways the student understands and comprehends information can reveal positive results in the learning-teaching processes. Especially in instrument education courses, which are an important sub-dimension of music education, one-on-one communication between teacher and student makes the principle of relativity to the student inevitable. In this study, a mixed method, in which quantitative and qualitative methods are used coupled, was employed. The study group of the research consists of 54 undergraduate students studying at the Department of Music Education of Necmettin Erbakan University. The Myers-Briggs Type Indicator inventory was applied to the students who made up the study group and the personality types of the students were determined. Then, the students' opinions regarding their expectations from the individual instrument lesson were taken through the semi-structured interview form prepared. The relationship between the data obtained from the interview form and the personality types obtained from the students was examined. In the study, according to the results obtained with the MBTI inventory, the most common personality types among the participants were ESTJ and ESTP. When the general preference distributions of the participants were examined, it was concluded that numerically most of the students were extroverted, sensory, logical and perceptual. It has been observed that there is a Deciently large difference between students' preferences to be logical or emotional in particular. When the opinions of students with different preferences in the dimensions were examined, it was concluded that in the first dimension introverted students prefer a calm tone of voice in communication with their teacher, while extrovert students prefer a more energetic tone of voice; in the second dimension, sensory students prefer the traditional method when acquiring a new technical behavior, and intuitive students prefer to develop a new method of their own. When looking at the third dimension, it was found that logical students approach negative feedback more objectively, while emotional students perceive the negative response quite personally and the negative response affects their motivations extremely badly. In the fourth dimension, results have been obtained that the motivation of judgmental students will be positively affected during a planned lesson process, while perceptual students' motivation will be negatively affected if they feel that they are within a certain plan and program. In this context, the opinions received from the students whose personality types were determined and the information about the theory bear a great deal of similarity. In the light of the results obtained, having knowledge about the Theory of Types in Psychology and the MBTI inventory can positively affect the individual instrument lesson process. In addition, knowing the teacher's and student's own personality type can make positive contributions to the teaching-learning process and can also create positive effects on the student's individual study process.

Keywords: The theory of types in psychology, Myers-Briggs type indicator, Personality types, Music education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bütün canlılar yaşadığı ortamda hayatta kalabilmek için, içgüdüsel veya bilinçli olarak bazı davranışlarda bulunurlar. Bu davranışlar, hayatta kalmaya devam edebilmek için zamanla kalıcı değişikliklere uğrar. Bütün canlılar içinde insan davranışlarının istendik yönde olması için çok eski zamanlardan bu yana eğitim kavramı yaşama dahil edilmiştir. İşte bu istendik davranışların oluşabilmesi ve bunların kalıcı olmasına eğitim denmiştir. Fidan'a (1986, s. 4) göre eğitim, en genel tanımıyla insanları toplumun isteklerine ve amaçlarına göre yetiştirmektir. Verilen bu eğitimde insanın karakterinde ve mizacında belli değişiklikler meydana gelir.

Bireyin okul yaşamı boyunca, planlı bir program içinde aldığı eğitime formal; okul dışında, ailesindeki ve yaşadığı sosyal çevredeki öğretenden tarafından aldığı eğitime ise informal eğitim denir. Eğitim kavramının içine aldığı öğretim ise, bireyin davranışlarında istendik bir değişim olması için okullarda görev yapan öğretmenlerin planlı bir şekilde uyguladığı eğitim sürecidir. Varış'a (1998, aktaran Orhaner ve Hussein 2007 s. 3, 5) göre öğretim; öğrenen kişinin davranışları üzerinde plan ve program dahilinde yapılan bir uygulama ile öğrenmenin oluşmasıdır.

Öğretim kavramının içine dahil olan öğrenim kavramı ise bireyin ihtiyaç duyduğu bir davranış, öğrenme eylemi sonucunda yapabilmesidir. Alkan'a (2019, s. 209) göre, içinde bulunulan duruma dair bir tepki meydana getirilmesi; aynı zamanda karşılaşılan duruma dair tepkiyi değiştirme sürecidir.

Öğrenen taraf bir problemle, güdülerini doyurması gereken bir durumla veya karşılık vermek zorunda kaldığı bir uyarı ile karşılaştığında gereken eylemleri yapabilme davranışında bulunuyorsa öğrenme gerçekleşmiş demektir. Biyolojik olarak öğrenme ise Aktolga'ya (2020, s. 7) göre öğrenme eylemi, bilgiyi oluşturmak, dışarıdan maruz kalınan verilerin eski kazanım bilgilerin üzerine eklenerek organize edilmesi ve bu yeni bilgilerin zihinde kalıcı hale gelmesidir. Çalışkan vd.'ne (2010, s. 17) göre ise öğrenme kavramı, daha önce yapamayacağımız bir eylemi yapabilecek hale gelmek ve ihtiyaç duyduğumuz an öğrenilen bilgiyi geri çağırıp işe koşabilmektir.

Eğitim kavramının içinde öğretim tarafı öğretmeni; öğrenim tarafı da öğrenciyi ilgilendirmektedir ve bundan kaynaklı iki farklı eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bunlar;

geleneksel eğitim anlayışı ve çağdaş eğitim anlayışıdır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezdedir ve ders sürecinde öğretmen aktiftir. Öğrenci, bilgiyi doğrudan öğretmenden alır ve onun anlattığı şekliyle ezberleyip, öğrenmelidir. Yılmaz ve Altinkurt'a (2011, s. 196) göre eğitimin geleneksel tanımı ise öğrenen kişinin bilgisinde, becerisinde, davranışlarında biçimlendirme yapmaktır. Asmaz (2019, s. 6)'a göre öğretmen merkezli anlayışta, öğrenmeyi etkileyen her etken öğretmenin kontrolündedir. Öğrenci kendisine verilen bilgiyi edilgen ve pasif kalarak dinlemeli, ders esnasında öğretmen kadar aktif ve etken olmamalıdır.

Çağdaş eğitim anlayışında ise öğrenci merkezdedir ve ders süresinde öğrenci aktif olarak konumlanmıştır. Öğretmen, öğrencinin bilgiyi edinebilmesi için tek kaynak değildir. Burada öğretmenin rolü bilgi edinmeyi öğretmektir. Her öğrencinin bilgiyi edinme şekli ve kapasitesi farklı olduğu inancından yola çıkan bu anlayışta, öğretmen merkezli eğitimde olduğu gibi tüm öğrencilere aynı eğitim şekli uygulanmaz. Biggs'e (1990, aktaran Özpolat 2013 s. 8) göre öğrenci merkezli eğitimde öğrenci sorumluluk almayı, bağımsız bir şekilde bilgiyi edinmeyi, zamanını yönetebilmeyi öğrenirken kendi bilgi ve becerilerini sorgulayarak yaşam boyu öğrenmeyi de öğrenir. McCombs ve Vakili'ne (2005, aktaran Sivri 2019 s. 13) göre bu anlayış, yaygın eğitim anlayışlarının temeliyle benzerlik gösterse de öğretme faaliyeti bireyin ihtiyaçlarıyla örtüşmeli, bütünsel olarak hazırlanan ve bireyin içinde bulunduğu dönemin ihtiyaçlarına göre planlanan bir eğitim modelidir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını en iyi anlatan ilke ise öğrenciye görelilik ilkesidir. Bu ilkenin savunduğu görüş ise, eğitim sürecinin öğrencinin ihtiyacına, bilgi ve becerilerine göre düzenlenmesi gerektiği görüşüdür. Köksal'a göre (2016, s. 7) öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri yapabilmesine yönelik program hazırlanmalı, bu plan ve program hazırlanırken bilgi ve becerilerin öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterdiği unutulmamalıdır. Öğrenciye görelilik ilkesi J. Dewey (1859-1952) tarafından yirminci yüzyılın başlarında eğitim alanına kazandırılmıştır.

Öğrenciye görelilik ilkesi, her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olduğunu savunur fakat birden fazla öğrencinin aynı anda ders alması gerektiği ortamlarda bu ilkeye dikkat etmek öğretmen tarafından çoğunlukla zorlayıcı olabilir. Bunun sebeplerinden birisi de her öğrenciyi gereken düzeyde tanıyacak kadar birebir iletişim kurma fırsatının olamamasıdır. Öğretmen ve öğrencinin birebir ders yapabilmesine olanak sağlayan, öğrenciye görelilik ilkesinin uygulanabilmesine nispeten daha çok imkân verebilecek alan ise müzik eğitimidir. Müzik eğitimi, ilgili alanda bilgi ve becerileri gereken düzeye getirebilmek için planlanan bir süreçtir. Müzik eğitimi kendi içinde alt boyutlara ayrılır ve büyük oranda önem teşkil eden alt

boyutlarından birisi ise çalgı eğitimi alanıdır. Çalgı eğitimi dersinde öğrenciyle kurulan birebir iletişim sayesinde bireysel farklılıkları, değişen ilgi ve ihtiyaçları tespit etmek nispeten daha kolaydır ve bu bağlamda öğrenciye görelilik ilkesinin daha önemli olduğu söylenebilir. Çilden'e (2006, aktaran Birer 2013 s. 20) göre öğretmenin, öğrencisine öğreteceği çalgıdaki temel teknikleri çok iyi bilmesi ve bu teknik becerilerin öğrenciye çok iyi aktarılması; sabırla öğrenciye tekrar tekrar yaptırılması, bunu yaparken de her öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmiş ayrı eğitim programlarının içinde olunması, kontrollerin yapılması gerekmektedir. Ercan ve Orhan'a (2016, s. 130-144) göre bireysel çalgı eğitimi, her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve beceri düzeylerine göre uyarlanmış bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları, zekâları, müziksel zekâları, algıları, çalgısına çalışma süreleri, yetenekleri ve hazır bulunuşlukları göz önünde bulundurulur. Ayrıca bireysel çalgı dersine yönelik yer alan ifadelerde her bir öğrenciye sınıf gözüyle bakılması ve eğitimcinin bunun bilincinde olarak bir öğretim programı izlemesi; öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarının olduğunu gözleterek, istek ve başarı güdüsüne cevap verecek şekilde bir öğrenme ortamı hazırlanması gerektiği fikrini görmekteyiz.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim süreci planlamak isteyen bir öğretmenin, bahsi geçen bireysel farklılıkları anlayabilmesi; öğrencinin enerjisini nasıl topladığını, çalgı çalışma programını düzenlerken eğilimlerinin neler olduğunu, bilgiyi alırken tercih ettiği yöntemleri ve öğretmeniyle kurduğu iletişimin nasıl olmasını istediğine dair fikir edinebilmek için Carl Gustav Jung (1875-1961) tarafından ortaya atılan ‘‘Psikolojik Tipler Kuramı’’ hakkında bilgi sahibi olması, öğretmene büyük oranda kolaylık sağlayabilir. Thompson'a göre (1984, s. 138) öğretmenlerin Psikolojide Tipler Kuramı hakkında bilgili olması, eğitim süreci içinde iki taraf için de olumlu yönde büyük katkılar sağlamıştır. Kuramın içindeki kişilik tiplerinin ve tipler arasındaki farklılıkların bilinmesi öğretmen açısından planlama ve strateji geliştirebilmek için hazırlıklı olma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca Thompson yaptığı araştırmasında, öğrencinin kendi kişilik tipine göre öğrenme etkinliğini tercih ettiğini ve bu etkinlikte daha fazla başarı elde ettiğini görmüştür. Isabel Myers ve Peter Myers (1997, s. 207) *‘‘Kişilik tipi, öğrenme yöntemleri ve öğretim metoduna öğrenci tepkisi açılarından doğal ve öngörülebilir farklılıklar yaratır. Tip teorisi, belli bir öğretim metodunu bazı öğrencilerin anlayıp sevmelerini; bazılarının da tam tersi tepki vermelerini açıklayabilir.’’* diyerek eğitim sürecinde öğretmenin, öğrenci tarafında anlam veremediği çoğu durumun kişilik tiplerindeki farklılıktan kaynaklandığını açıklamıştır. Bu bakış açısı, eğitimdeki bireysel farklılıkların anlaşılmasına da büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Müzik eğitiminin içinde yadsınamaz öneme sahip olan bireysel çalgı eğitimi dersi, her öğrencinin farklı kişilik özelliklerinin ortaya çıktığı bir eğitimidir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin doğrudan kurulduğu bireysel çalgı eğitiminde, her ne kadar öğrencilerin farklı motivasyon yöntemlerinin ve çalışma planlarının olduğu öğretmen tarafından fark edilse bile bu fark edebilme yetisi öğretmenlerin yıllar içinde mesleki deneyimle kazandığı bir tecrübedir. Tecrübe sonucu varılan kanıların doğruluk payı elbette büyük oranda olabilir fakat bilimsel olarak geliştirilmiş bir kişilik tipi testinden yola çıkmak hem tecrübeli, hem de mesleğe yeni başlamış öğretmenlere eğitim sürecini planlamada yardımcı olabilir. MBTI envanteri ile müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalar gerek dünya çapında, gerekse Türkiye’de yeterli oranda değildir. Dolayısıyla müzik eğitimi alan öğrencilerin MBTI envanteri yoluyla kişilik tiplerinin ve öğrencilerin kişilik tiplerine göre bireysel çalgı dersi eğitiminden beklentilerinin ne olduğunun ortaya konması bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur;

“Müzik eğitimi alan öğrencilerin MBTI envanterine göre kişilik tipleri nelerdir?” ve “MBTI envanteri yoluyla kişilik tipleri belirlenen öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik beklentileri nelerdir?”

Yukarıdaki problem cümleleri ışığında araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur.

MBTI Envanterine yönelik alt problem:

1- Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin MBTI envanterine, bireysel çalgılarına ve lisans derecelerine göre kişilik tipleri nelerdir?

Öğrencilerin belirlenen kişilik tiplerine göre bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik alt problemler:

2- İçe dönük ve dışa dönük öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri nelerdir?

3- Duyusal ve sezgisel öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri nelerdir?

4- Hissel ve düşünsel öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri nelerdir?

5- Algısal ve yargısal öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin MBTI envanterine göre kişilik tiplerini belirlemek ve bu öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi sürecine ilişkin beklentilerine yönelik görüşlerini almaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, MBTI envanterine göre kişilik tipleri belirlenecek olan müzik eğitimi ana bilim dalı lisans öğrencilerinin bireysel çalgı derslerinden beklentilerini, derslere nasıl motive olduklarını, ders sürecinde nasıl bir plan dahilinde eğitim almak istediklerini tespit edebilmek açısından önemlidir. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde eğitim alanında MBTI envanteri kullanılarak yapılmış farklı çalışmaların olduğu tespit edilmekle birlikte müzik eğitimi alanında yeterli sayıda çalışmaya rastlanamamıştır. Yüksel'e (2013, s. 2-3) göre birçok bireysel çalgı dersi öğretmeni, öğretilmek istenen davranışı, daha çok kendi öğretmenlerinden gördüğü şekliyle sürdürmeye meyillidir. Bu yüzden her öğrenciye karşı benzer bir yaklaşımla, yani usta-çırak ilişkisine benzer şekilde planlanan ders süreci her öğrencide olumlu etki yaratamayabilir. Son on yılda eğitim bilimleri alanında öğrenci merkezli eğitim anlayışına dair yapılan uygulamaların çoğaldığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğrencinin bireysel farklılıklarını anlayabilmek için MBTI envanteri kullanılması, öğrenci odaklı eğitim anlayışının uygulanabilmesinde olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu araştırma da, öğrencilerin kişilik tiplerinin belirlenmesi, hangi kişilik tiplerine ait öğrencilerin hangi çalgı alanında sayıca fazla olduğunun tespit edilmesi, bu öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik beklenti ve görüşlerine yer verilmesi ve müzik eğitimi alanında yapılmış az sayıda çalışmadan biri olması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

- Araştırmaya katılan öğrenciler, MBTI envanterini içtenlikle cevaplamıştır.
- Araştırma sonunda öğrencilerden istenen geribildirimler, ilgili öğrenciler tarafından içtenlikle cevaplanmıştır.
- Görüşme formuna ilişkin başvuru uzman kanısı kapsam geçerliliği için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- MBTI envanteri ile;
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2023-2024 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören öğrenciler ile;
- Araştırma sürecinde ulaşılabilen kaynaklar ile;
- Araştırmacının sağlayabildiği maddi olanaklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI): Carl Gustav Jung tarafından ortaya atılan Psikolojik Tipler Kuramının Myers ve Briggs tarafından geliştirilmesiyle ortaya çıkmış kişilik tipi belirleme envanteri.

BÖLÜM 2

Araştırmanın bu bölümünde Carl Gustav Jung'un Psikolojide Tipler Kuramı hakkında detaylı bilgi verilecek, kuramdan yola çıkılarak oluşturulan envanterin son haline getirilmesine kimlerin fayda sağladığı anlatılacaktır. Elde edilen envanterin içindeki dört ayrı basamak ve her basamağın içindeki iki farklı tercih hakkında bilgiler verilerek, kişilik tiplerini bilmenin günlük hayatta ve eğitim sürecinde ne tür faydalar sağlayabileceği açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1. Carl Gustav Jung'un Psikolojide Tipler Kuramı ve MBTI (Myerss-Briggs Type Indicator)

Carl Gustav Jung (2019, s. 7) kendi bilinçdışıyla ilgilendiği yıllarda, yani 1913-1918 yılları arasında psikolojide tipler üzerine bir çalışma yapmaya başladı ve ardından "Psikolojide Tipler" ismiyle bir kitap yazdı. Bu kitap, 1921'de "Psychologische Typen" ismiyle Zürih'te Rascher Verlag tarafından ilk kez Almanca olarak yayınlandı. Ardından İngilizceye çevrildi. Psikolojide Tipler Kuramı üzerinde çalışmaya başlaması Myers'e göre (1998, aktaran Ağaçcı 2019 s. 11) akıl ve ruh sağlığı yerinde, mentâl olarak sağlıklı olan insanların farklılıklarını açıklamak istemesiyle başladı. Kuramı üzerine detaylıca çalışmaya başlayan Jung, insanların bilgiyi alma ve karar verme şekillerinde ikiye ayırdıklarını keşfetti. Ardından bu iki boyutun enerji deposu olan zihinsel süreçleri kullanım şekilleri boyutunun (içe dönüklük ve dışa dönüklük) da olduğunu fark etti. Yani kuram ilk ortaya atıldığında -dört boyut yerine- üç boyut vardı. Bunların ikisi "bilgiyi edinme (duyusal veya sezgisel)" ve "karar verme (hissetme ve düşünme)" boyutları ile bu iki boyutun nasıl işlediklerine dair ana fikri sunan ve üçüncü boyut olan "zihinsel süreçleri kullanım şekli (içe dönüklük veya dışa dönüklük)" boyutları ortaya atıldı. Coşkun Şentürk ve Yüksel'e (2015, s. 32) göre kuram ortaya atıldıktan bir süre Psikolojide Tipler Kuramı'ndan etkilenen Katharine Cook Briggs ve kızı Isabel Briggs Myers bu kuramı inceledikten sonra varlığına dair kesin bir kanıt bulunmamakla beraber dördüncü basamağı; "dış dünyaya karşı alınan tavır (yargısallık ve algısallık)" basamağını kurama dahil etmişlerdir ve böylece kuram dört basamağa tamamlanmıştır. Daha sonra -üçüncü basamak olan- zihinsel süreci kullanım şekilleri boyutunun, kalan üç boyuta etkisinin ne kadar fazla olduğu fark edilince, birinci basamak olarak yeri değiştirilmiştir.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 16) Briggs ve Myers 1943 yılında testin sorularının ilk halini ortaya çıkarmıştır. Son olarak Amerikalı psikolog Isabel Myers tarafından daha da genişletilerek kapsamlı hale getirilen kuram, Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), -

Türkçe haliyle Myers-Briggs Tip Göstergesi- ismiyle son halini almıştır. Toplam dört basamakta şekillendirilen bu envantere ilk basamak zihinsel süreçleri kullanım şekilleri (içe dönüklük-dışa dönüklük); ikinci basamak bilgiyi edinme (duyusal-sezgisel); üçüncü basamak karar verme (hissetme-düşünme); dördüncü basamak ise dış dünyaya karşı alınan tavır (yargısal-algısal) basamağı olarak envantere yerini bulmuştur. Bahsi geçen sekiz farklı tercih de harflerle kısaltılmıştır.

Psikolojide Tipler Kuramı, her insanın dört harfle şifrelenen tip kombinasyonundan oluştuğu fikrini ortaya atmıştır. Her bir kombinasyonun içinde dört ayrı basamak bulunmaktadır. MBTI envanterine göre bulunabilecek kişilik tipi örneğin ISTJ, ENFP veya ISFP olabilir. Örnekte de görüldüğü gibi kişilik tipleri dört ayrı harfle şifrelenir. Bu dört ayrı harf, aynı zamanda dört basamaktaki baskın tercihlerdir. Dört basamağın içindeki ikişer tercihe göre oluşturulabilecek toplam kombinasyon sayısı ise on altı tanedir. Yani bu kuram, her insanın bu on altı farklı kombinasyondan bir tanesine ait olduğunu savunmaktadır.

Tablo 1. Boyutların anlamları, boyutların içindeki tercihlerin ismi ve simgeleri

Boyutlar	Boyutların isimleri	Tercihler	Tercihlerin simgeleri
1	Zihinsel süreçleri kullanım şekilleri	İçe dönük (Introvert)	I
		Dışa dönük (Extravert)	E
2	Bilgiyi edinme süreci	Duyusal (Sensing)	S
		Sezgisel (Intuitive)	N
3	Karar verme	Hissetme (Feeling)	F
		Düşünme (Thinking)	T
4	Dış dünyaya karşı alınan tavır	Yargısal (Judging)	J
		Algısal (Perception)	P

Psikolojik Tipler Kuramına göre tabloda gösterilen dört boyut, kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Her insan bu iki tercihten birisini baskın olarak kullanmaktadır. Kuramın içinde de “baskın olarak kullanmak” cümlesi özellikle belirtilmiştir ki, iki tercihten sadece ama sadece bir tanesine ait özellikle gösteren psikolojik tip yoktur. Günlük hayatında bu tercihi baskın olarak kullanıyordur fakat baskın olmayan tercih her zaman biliş alanında beklemektedir. Jung’un 1913-1918 yılları arasında hazırlık çalışmalarını yaptığı ve 1921’de Rascher Verlag tarafından yayımlanan Psikolojide Tipler isimli kitabında baskın olan ve olmayan tercihlerin kullanımıyla ilgili detaylı bilgiyi Jung (2019, s. 21) şöyle aktarmıştır, boyutun içinde dahil

olunan tercihin tam zıttı asla gölgede kalmaz ve “*Sonuçta bir diğerinin tamamıyla köreldiği saf bir tip asla olmaz.*” demiştir. Coşkun Şentürk ve Yüksel’e göre (2015, s. 33) test sonucunda baskın olmayan tercih, baskın olarak bulunmuş tercihe yardım etmektedir.

Myers’e göre (aktaran Geyer 2014 s. 6) tip tercihlerindeki farklılaşmalar ailenin yetiştirme şekli ve çevrenin bir etkileşimi sonucu oluşsa da insanlar belli bir tercihe yatkın olarak dünyaya gelirler. Tecrübe, deneyim ve içine doğulan kültür de tip tercihindeki yönelimi büyük ölçüde belirler.

2.1.1. Zihinsel süreci kullanım şekilleri boyutu (içe dönüklük ve dışa dönüklük)

Kuramda yer alan dört boyutun farklı işlevleri bulunmaktadır. Zihinsel süreci kullanım şekilleri boyutu, kalan üç basamak için enerji deposu görevi görürken aynı zamanda sosyal yaşamdaki tercihleri de büyük ölçüde etkilemektedir. Boyutun içindeki iki farklı tercihin arkadaş profili, hatta arkadaş sayısı bile bu tercihe göre şekillenmektedir.

Dışa dönüklük özellikleri (ektravert – E)

- Düşüncelerini direkt söyleme eğilimindedir.
- Eyleme geçip, sonra düşünür.
- Enerji toplamak için insanlarla iletişim kurması gerekir.
- Kendi başına eyleme geçmek zor gelebilir, bu yüzden yanında birisi veya birileri varken harekete geçmek çok daha kolaydır.
- Özneye değil, nesneye ve olaylara odaklıdır.
- Toplum içinde seslerini daha kolay çıkartabilirler.

Dışa dönük insanlar, dışarıdaki hayata, nesne ve olgulara odaklanan, içe dönüklere oranla daha sosyal olarak tabir edilebilecek insanlardır. Isabel Myers ve Peter Myers’e göre (1997, s. 85-89) dışa dönüklerin olaylar karşısındaki tavırları, dışarıda olup biten nesnel durum tarafından yönlendirilir. Yaşamının karmaşıklığı onları eğlendirir. Anlaşılması ve düşüncelerine ulaşılması daha kolay insanlardır. Yaptıkları bir çalışmayı çevresine, hatta dünyaya hemen duyurmak ister ve yaptığı çalışmayı tanıtarak daha fazla çevre kazanmak ister. Önce yaşayıp sonra öğrenme eğilimindedir. Yapar ve öyle düşünür. İlgi ve dikkatleri nesne olgu ve olaylara yöneliktir. Hayatı anlamlandırmak onlar için dışarıda olan olgu ve olaylara bağlıdır. Bu yüzden enerjilerini dış dünyanın talepleri doğrultusunda harcamaya yönelirler. Coşkulu ve heyecanlı davranışlar da, içe dönüklere oranla daha az hırslıdırlar. Duyularını

içlerinde biriktirmezler. Freud, Darwin, Theodora ve Franklin Delono Roosevelt gibi isimler de dışa dönüktür. Jung'a göre (2019, s. 21 ve 322) dışadönükler nesnel ve dışarda yaşanan olayı kendinden bağımsız bir şekilde yorumlar. Nesneye olan ilgi ile öznel yargıları bir arada yürür. Nesnenin varlığı hep daha fazla değer görmelidir ve libidosu da bu yönde nesne ile birlikte hareket eder. Yeni talepleri alır ve o talebi yaparak çoğaltmalıdır. Dışa dönükler dışarıdan gelen uyarıların talepleri doğrultusunda hareket eder, düşünür ve davranır. Bütün bilinci, dışarıyı ve yeni nesneyi gözeterek yaşar. Elbette öznel fikirleri olsa da, iç dünyası dışarıdaki hayatın üzerine çıkamaz. İlgisi dışarıda ve yakın çevresinde yoğunlaşmıştır. Çevreden gelen beklenmedik uyarıcılara, yepyeni durumlara çok kolay adapte olmayı da bu dış dünyaya ve nesneye yönlendirilmiş libidosuyla başarır.

İçe dönüklük özellikleri (introvert – I)

- Düşüncelerini netleşinceye kadar düşünüp, sonra söyler.
- Eyleme geçmesi gereken bir durum varsa tek başına yapmayı tercih eder.
- Harekete geçmeden önce düşünür, sonra yapar.
- Bireysel zaman geçirerek enerji toplar.
- Sadece gerçekten sevdiği insanlarla beraberken dışa dönük tavır sergiler.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 85-90) içedönükler hayatın karmaşıklığını tam olarak anlamlandıramazsa içsel dünyasında karmaşa yaşayabilir. Enerjilerini kendi iç dünyasıyla şekillendirdiği fikirlerine harcarlar. İçe dönük olmayanların korkmak veya tereddüt etmek olarak gördüğü bekleme zamanı, içe dönükler için yeni yapılacak eylemin aslında uzun vadede tutarlı olup olmayacağını düşünmekle geçen zamandır. İçe dönüklerin birçok sorunu da dışa dönükler gibi nesnel olana yeterince odaklanamamaktan, sadece içsel dünyasına göre hareket etmekten ortaya çıkar. Yaptıkları çalışmalarını dış dünyaya duyurmak ve çevre kazanmak uğruna değil, o çalışmada derinleşebilmek için yapar. Bu yüzden de çalışmalarının nihai sonucunu açıklamak konusunda çok hevesli olmayabilirler. Eğer bir açıklama yaparlarsa bile detaylara hiç değinmeden kısaca sonucundan bahsederler. İçe dönükler anlayamadığı ve zihninde sindiremediği fikri yaşamaya hevesli değildir. İç dünyalarında kalabilmek için direnirler. Gergin ve hırslı olmaya meyillidirler. Jung, Einstein ve Lincoln gibi isimler de içedönüktür. Jung'a göre (2019, s. 21 ve 322) içedönükler içinde bulunduğu durumu gözlemleyerek ve kendi zihninde kurgulayarak her şeyi görür. Kendilerini olay ve nesnelere soyutlayan bir tutum sergilerler. İnsanı hareke geçiren libidoyu nesnenin en uzağına koyma eğilimindedir. Dışarıdan gelen istekler karşısında vereceği ilk tepki kendini savunmaktır.

Jung'a göre (1921, s. 44-45) içedönüklerin amacı, olayın veya nesnenin kapsamı değil, daha çok o olaya ne kadar yoğunlaşabildiğidir. Her içe dönük tipte olduğu gibi belirli bir olay karşısında tepkisiz, inatçı ve belki düşüncesiz görünebilirler fakat bu durum onların tamamen özneye odaklanmasındandır. Ayrıca içe dönükler için şöyle bir istisna vardır; sadece gerçekten sevdiği insanlarla beraberken dışa dönük tavır sergilerler.

2.1.2. Bilgiyi edinme süreci boyutu (duyusal – sezgisel)

Kuramda ikinci boyut olan bilgiyi edinme süreci, yeni bilgileri nasıl öğrendiğimiz ile ilgilidir. İki tercihin de yeni veriyi edinirken izlemek istediği yollar birbirinden oldukça farklıdır. Örneğin sezgisel tercihte birisi tümdengelimle öğrenmek isterken, duyusal tercihte olan birisi tümevarım yöntemini kullanmak ister.

Duyusal tercih özellikleri (Sensing – S)

- Yeni bilgiyi edinirken beş duyu organına da hitap eden veriyi daha kolay kalıcılaştırma eğilimindedir.
- Bilgiye, küçük adımlarla ulaşmak ister.
- Geleneksel yöntemleri kullanmaya daha meyillidir.
- Tümevarım yöntemi, duyusal tercihte birisi için çok daha aktif bir öğrenim sunar.
- Şu anda ve içinde bulunduğu zaman dilimine yakın tarihlerde işine yarayacak olan bilgiyi öğrenmek onlar için daha kolaydır.
- Kavramsal yani kesin bilgilerle ilgilenir.
- Yeni bir işe başlarken katı gerçeklerle bilgiyi öğrenmeye başlamak ister.

Veznedaroğlu ve Özgür'e (2005, s. 6) göre, duyusal tercihte olan insanlar daha önce geçerliği kanıtlanmış olan gözlem ve deneyleri öğrenmeyi tercih ederken somut ve kesin veriler üzerinde çalışmak ister. Jung'a göre (1990, s. 232) duyusal olan insanlar doğası gereği nesnenin temsil ettiği kesinliğe ve nesnel olan uyarıcının değişmezliğine bağımlıdırlar. Lawrence'e göre (1997, s. 3) duyusallar ise şu an veya yakın zamanda işine yarayacak olan yararlı bilgileri alma, kesin ve katı olan bilgileri öğrenme, bilinenden bilinmeye doğru ilerleme ve pratik olanla ilgilenme eğilimindeyken aynı zamanda detayları görmekte de iyidir.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 98-99) duyusal olanlar hayatı gözlemler. Bu yüzden gözlemlediklerini yapma, başkalarının sahip olduğu şeyleri isteme eğilimindedir.

Çok hayalperest değillerdir, hayatı olduğu gibi kabul eder ve genel olarak hayatlarından memnundurlar. Gelecekteki fırsat ve kazançlar için bugünlerinden fedakarlık etmek istemezler.

Sezgisel tercih özellikleri (intuitive – N)

- İlgileri, yaratıcılığını tetikleyen bilgiler ve işler üzerine yoğunlaşır.
- Yeni bilgiyi edinmek için genelden özele gitme eğilimindedir yani tümdengeler.
- Şu an veya yakın zamanda işe yarayacak olan bilgi yerine uzak gelecekte işine yarayacak olan bilgiyi edinmeye isteklidir.
- İhtimaller üzerine düşünmeye meyillidir yani gelecekte karşısına çıkabilecek olan fırsatlarla ilgilenir.
- Detaylar yerine bütüne odaklanmak ister.
- Kesin değil kuramsal olanlar ilgisini çeker.

Ramos'a göre (2008, s. 141) sezgisel tercihte olan birisi aldığı bilginin anlamının ötesinde düşünürken, bilgiler arası ilişkiyi ve bilginin gelecekteki olasılıklarını arar. Quenk'e göre (2000, aktaran Akdeniz 2016 s. 69) sezgiseller ilk olarak bütünü görür ve bütünü parçalara ayırarak detayları anlamlandırmaya geçer. Lawrence (2007, aktaran Yüksel 2013 s. 26) sezgiseller yaratıcılığını ortaya koyabileceği bir işin içindeyken, ihtimaller ve fikirlerle hareket ederken en iyi durumundadır. Aynı zamanda ilginç olana duyduğu tükenmez merakları vardır ve olanakları düşünmek onlar için istemsiz bir reflekstir.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 99) sezgisel tercihte olan kişilerin hayattan sürekli beklentileri vardır. İlham bulma çabasındadır. Somut olgulardan çok hayal kurmayı tercih ederler. Hayatı olduğu gibi kabul edemez. Anı yaşayamadıklarından genellikle huzursuzdurlar. Bu yüzden bugününü, yarını için feda etmeye hazırdır. İleride olacak olanla daha çok ilgilenir ve bu yüzden girişimci ve ilerlemeci davranır.

2.1.3. Karar verme boyutu (hissetme - düşünme)

Kuramın üçüncü basamağıdır. Kişinin nasıl karar vermek istediğini anlatır. Karar verme sürecinde bireyin önceliklerine dair bilgi verirken aynı zamanda sosyal hayatında almak zorunda kaldığı kararlarını neye göre şekillendirdiği hakkında bilgiler sunar.

Hissetme tercihi özellikleri (feeling – F)

- İnsanlara yardım etmek birinci önceliğidir.

- Takdir edilmeye çok önem verir.
- Olumsuz dönütlerle karşı karşıya kaldığında bunu kişisel algılama eğilimindedir.
- İnsanlara güvenmeyi tercih eder.
- Girdiği ortamda uyumlu davranmaya büyük özen gösterir.
- Çevresinin yararına olacak kararlar almak ister.

Jung'a göre (aktaran Thompson 1984 s. 7) hissetme tercihinde olan kişiler, yakın çevresinde bulunan insanlar için neyin önemli olduğuna göre hareket eder ve karar verirken değer yargılarını buna göre şekillendirirler. Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 176) ise bu tercihteki kişiler, tanıdığı birisiyle tutarsız ve çelişkili bir ilişki kurarsa bu durum onu derinden sarsabileceği gibi, kısa zamandır tanıdığı ama değer verdiği bir insanla ayrı düşmek zorunda kalırsa çok rahatsız olabilir. Aynı zamanda başkalarının kendi duygularını anlamasını, paylaşmasını, hayata dair değer yargılarını onaylanmasını, takdir etmesini ister.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 105-106) hissetme tercihinde olan kişiler duygularını, düşüncelerinin önüne koyar. Gerçekçi davranmaktan çok duygusallığıyla hareket eder. Çevresinde bulunan insanların fikirlerine ters düşmemek için onların haklı olduğuna inanıp, başkalarının yaşam tarzlarına uyum sağlamayı tercih eder. Bir konu hakkında açıklama yapacaksa tam olarak nereden başlayacağı konusunda kararsız kalarak lafı dolaştırır. Bu yüzden gereğinden fazla konuşarak kısa ve net olamaz. Duygularıyla çelişen düşüncelerini görmezden gelir. Başkalarının fikirlerine ters bir şey yapmak istemeyeceği için genellikle toplumun iyi karşılayacağı işler yapmak ister.

Düşünme tercihi özellikleri (thinking – T)

- Karar alırken daha çok kendi mantıksal süreçlerine göre hareket eder.
- Mantık her zaman birinci plandadır.
- Günlük hayatında planlı ve organize olmaya meyillidir.
- Olumlu veya olumsuz her eleştiriye açıktır ve olumsuz dönütleri kişisel algılamaz.
- Kuşkucudur ve karar alırken katı fikirlidir.

Lawrence' göre (1997, s. 17) karar verme basamağında düşünme tercihinde olan kişiler olaylara karşı genellikle soğukkanlı ve tarafsız bir yaklaşım sergiler, karşısına çıkan durum, olay ve kararın analiz edilebilir olmasını ister, kuşkucu davranır, kişisel ölçütlerine ve kendi değer yargılarına göre hareket eder, katı fikirli davranmaya meyillidir, analizlerini kendi

mantıksal sürecine göre yapar. Roberts vd.'ne göre (2007, s. 57) düşünsel olanlar bir karara varabilmek için tarafsız bir şekilde elde edilmiş verilere ve olayların gerçekliğine bakarken aynı zamanda vereceği kararın başkaları üzerindeki etkisinin de farkında olarak hareket eder.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 104-105) düşünme tercihinin ait olan kişiler mantıklarının, duygularının önüne koyar. Gerçekçi insanlardır. Kısa ve net tavırlar sergiler. Düşüncelerine uygun olmayan duyguları varsa, bu duyguları görmezden gelir. Yöneticilik yetenekleri gelişmiştir. Toplumda kabul görmüş düşünceleri eleştirme eğiliminde olduğu için yöneticilik yeteneğini de kullanarak, bilim yoluyla bilgi ve kavrayışı artırmak ister. Katı fikirli olduğu için başkalarının kararlarını eleştirmeye meyillidir.

2.1.4. Dış dünyaya karşı alınan tavır boyutu (yargısal – algısal)

Kuramın son basamağı olan dış dünyaya karşı alınan tavır basamağı, bireyin yapması gereken bir görev için nasıl motivasyon bulduğunu anlatan boyuttur. Algısal tercihte olan birisi son ana kadar beklerken, yargısal tercihte olan birisi ise son günden birkaç gün önce verilen görevi bitirecektir. Bu iki temel fark aslında zihnin otomatik yürüttüğü bir mekanizmadır.

Algısal tercih özellikleri (perception – P)

- Yapılacak işi son güne kadar bekletir.
- Yeni bir görev veya işe plan yapmaksızın başlar ve işler ilerledikçe planını şekillendirir.
- İşleri son anda hızlı bir şekilde bitirebilme yetenekleri olduğu için son gün bile olsa o işi tamamlar.
- Ani planlardan hoşlanır.
- Sorumluluklarını yerine getirirken oyun oynuyormuş gibi yapmak onları oldukça motive eder.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 107-115) algısal tercihte olan kişiler hayatı yaşayarak anlamlandırmak ister. Yeni tecrübeler yaşamak için kararlarını kesinleştirmek kaçınır. Bir durum için bir an önce karar vermek yerine başka bir insanın aynı durum karşısında ne yaptığını öğrenmek ister. Algısal tercihte olanlar son ana kadar -hatta bazen son an bile- karar verip işe başlamaktan kaçınabilirler. Bunun asıl sebebi ise doğasında bulunan “henüz bir karara varıp başlamak için yeterli bilgiye sahip değilim” düşüncesidir. Algısal kişilik tiplerini kısaca özellikleri şu şekildedir; kendiliğinden olana uyum, açık fikirli olma, yeni duruma uyum

yetenekleri sayesinde oldukça anlayışlı olma, maceracılık, meraklılık, bilginin tecrübeden geldiğine inandığı için çok fazla deneyim yaşama isteği, yapılacak işi veya verilecek kararı olabildiğince geciktirme, yeni olan her şeye karşı büyük ilgi, hiçbir olayı kaçırmama isteği.

Lawrence' göre (1997, s. 4 ve 7) algısallar genel olarak yapacağı işleri oyun oynuyormuş gibi yapmak ister. Ani gelişen durumlar onun merakını tetiklediği için motive olur. Önceden yapılmış bir planın içinde görevlendirilmiş olmak, onlar için oldukça zor bir görev bitirme sürecidir. Katı fikirli olmaya direnirler, açık fikirli, uyumlu, meraklı ve ilgili davranırlar.

Yargısallık tercihi özellikleri (judging – J)

- Verilen bir göreve başlamadan önce plan yapmadan başlamaz. Görevleri basamaklarına ayırır.
- Adım adım ilerlemeyi tercih eder.
- Aniden gelişen planları sevmez.
- Sosyal hayatlarının her alanında planlı hareket etmek ister.
- Görevi bitirilmesi gereken tarihten önce bitirmeye meyillidir.

Isabel Myers ve Peter Myers'e göre (1997, s. 107-114) yargısal tercihte olanlar kendi hayatlarını yönlendirecek olanın yine kendileri olduğunu düşündükleri için, işlerini kendisi düzenler ve yönetir. Yapılacak olan işi, gerekli veya gereksiz diye ayırmadan bir an önce yapıp bitirmeyi ister. Bitirme odaklıdır. Ayrıca grupça bir iş yapılacağı zaman başka insanların da ne yapacağını direkt söyler. Hatta bazen başka insanların ne düşünmesi gerektiği hakkında bile yargıya varıp bunu söyleyebilir. "Kötü bir karar vermek bile hiç karar vermemekten daha iyidir." sözü onları anlatır. Yani bir an önce herhangi bir karar verip işini bitirmek ister. Bu yüzden de belirsizlikten, beklemekten ve plan yapmasına engel olacak her türlü koşuldan hiç hoşlanmaz. Yargısal kişilik tiplerini kısaca özellikleri şu şekildedir; sistemli ve organize çalışma, düzenlilik, plan, irade ve gayret, kararlılık, yapılacak işte otorite olma ve bunu uygulama, rutin olana uyum, geleneklerin gerektirdiği kurallara uygun yaşama meyli, beklenmeyen durumdan rahatsız olma, verilen görevi bir an önce bitirip yeni bir göreve hazırlıklı olma, titizlik.

Lawrence' göre (1997, s. 4 ve 7) yargısal tercihte olanlar belli bir plan dahilinde ilerleyen bir sürecin içinde olmaları, işini yaparken hareketlerinin sonucunu kestirebiliyor olması ve işinin belli bir bitiş noktasına sahip olması halinde en motive hallerindedirler. Kararlı

davranmasını engelleyecek bir durumun olması ve yapacağı iş ile ilgili elinde yeterli bilginin olmaması halinde kendini kapatır. Tamamen hedefe yönelik davranır.

Tablo 1’de gösterildiği gibi kişilik tipleri, tercihlerin İngilizce isimlerinin baş harfi kullanılarak (introvert tercihiyle karışmaması için intuitive için ikinci harfi kullanılmaktadır) simgelenmiştir. Basamakların içindeki iki farklı tercihi sade bir tabloda göstermek anlaşılabilirlik açısından daha kolay olacaktır.

Tablo 2. Basamakların isimleri ve basamakların içindeki tercihler

1. Basamak	2. Basamak	3. Basamak	4. Basamak
Zihinsel süreçleri kullanım şekilleri	Bilgiyi kavrama	Karar verme	Dış dünyaya karşı alınan tavır
E - I	S - N	T - F	P - J

Tablo 2’de gösterilen sekiz farklı tercihle oluşturulabilecek on altı farklı kombinasyon vardır. Psikolojide Tipler Kuramı da her insanın Tablo 3’te gösterilecek olan on altı farklı kişilik tipinden birisine ait olduğunu savunur.

Tablo 3. Farklı kişilik tiplerinin harf şifreleri

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ
ESTP	ESFP	ENFP	ENFP

Örnek olarak bazı kişilik tiplerini kısaca açıklamak gerekirse; Myers-Briggs Kişilik Tipi envanterine göre ESTJ olan bir kişi dışa dönük, duygusal, mantıksal ve yargısaldır. Dışa dönük (E) olduğu için zihnine geleni doğrudan dışarıya söylemek isteyecek ve sosyal aktivitelerden hoşlanacak, duygusal (S) olduğu için daha geleneksel yollarla öğrenmek isteyecek ve beş duyu organına da hitap edebilecek bilgileri daha kolay öğrenecek, mantıksal (T) olduğu için kararlarını duygularına göre değil kendi yargılarına göre alacak, yargısal (J) olduğu için planlı ve organize hareket etmeyi isteyecektir.

ESTJ olan bir kişinin ilk basamaktaki tercihi değişirse eğer içe dönük yani ISTJ olacaktır. ISTJ olan bir kişi yukarıda anlatıldığı gibi zihnine geleni doğrudan söylemek yerine

önce düşünmeyi ardından söylemeyi tercih edecektir. Aynı şekilde sosyal aktivitelere ilk başta çekimsiz yaklaşacaktır. Sadece gerçekten sevdiği insanlarla beraber sosyalleşmeyi tercih edecektir. Geriye kalan STJ tercihlerine dair yönelimleri ise örnek verilen ESTJ kişilik tipindeki birisi ile aynı olacaktır.

ESTJ'nin tam aksi olan INFP kişilik tipine dair açıklama yapmak gerekirse; içe dönük, sezgisel, hissel ve algısaldır. İlk boyutta içe dönük (I) olduğu için düşüncelerini önce zihninde tartacak, eyleme geçmesi gereken bir durum olursa tek başına yapmayı tercih edecektir. İkinci boyutta sezgisel (N) olmasından kaynaklı kuramsal olan ilgisini çekecek, bilgiyi edinirken genelden özele gitmek isteyecektir. Üçüncü boyutta hissel (F) olduğu için karar verirken etrafındaki insanların faydasına olana yönelmek isteyecek, takdir edilmeye ve uyumlu davranmaya çok önem verecektir. Dördüncü boyutta algısal (P) olduğu için ani yapılan organizasyonlardan hoşlanacak ve verilen görevi genelde son ana kadar yapmama eğiliminde olacaktır.

INFP olan kişilik tipine dair ilk tercihin değiştiğini varsayarsak eğer, kişilik tipi ENFP olacaktır. Yukarıda anlatılan açıklamalar ilk basamak olan zihinsel süreci kullanım şekilleri basmağı hariç aynıdır. Kişi düşüncelerini önce zihninde kurgulamak yerine doğrudan söylemeyi tercih edecek; çoğu sosyal faaliyetten zevk alacak; kendi başına eyleme geçmekte zorlanabileceği için başkalarıyla beraberken eyleme geçmek isteyecektir.

Ayrıca bilinmelidir ki kişilik tipleri hayatta edinilen deneyimlerle yıllar içinde değişkenlik gösterebilir. İçe dönük bir kişi eğer insanlarla daha sık muhatap olmasını gerektiren bir iş yapıyorsa, zamanla içe dönüklük özelliğinin yanı sıra dışa dönüklük özellikleri de sergilemeye başlayabilir. Aynı şekilde bir kişi algısal ise yani bir işe aniden başlayıp sürecin içinde planını şekillendiriyorsa zamanla daha planlı davranması gerektiğini öğrenip daha fazla yargısal davranabilir. Bu yüzden ki kuram açıklanırken özellikle 'baskın tercih' kavramı kullanılmıştır. Sosyal yaşantı, zorunluluklar, meslek hayatı gibi etkenler tercihlerin kullanımını zaman içinde değiştirebilir.

Her tercih birbirinden oldukça uzak eğilimlere sahiptir ve elbette ki bu durum eğitim hayatında da kendisini göstermektedir. Her kişilik tipinin öğrenmek istediği bilgiler ve eğitim sürecinden beklentileri farklıdır. Öğretmenin ona karşı olan tutumunun nasıl olmasını istediğinden, yapılacak etkinliğe, kullanılacak yöntem ve materyale kadar isteklerin belirleyicisi de yine kişilik tipindeki bu farklı tercihlerdir.

Elbette durum sadece öğrencinin kişilik tipinin belirlenmesiyle çözüme kavuşmayacaktır. Öğretmenin de kendi kişilik tipine dair detaylı bilgi sahibi olması, kendi eğilimlerinin farkına varmasını sağlayacaktır. Böylece kendi kişilik tipinin tam zıttı bir kişilik tipinde olan öğrencisiyle dersteyken, kendisinin şimdiye kadar kullanmadığı yöntem ve teknikleri kullanarak daha verimli bir ders ortamı oluşturmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda sekiz farklı tercihin, özellikle eğitim öğretim sürecine dair beklenti ve eğilimleri açıklanmaya çalışılacaktır.

Lawrence' göre (1997, s. 3-28) sekiz farklı tercihin öğrenme şekli ve öğretmenden beklentileri de farklıdır. Dr. Gordon Lawrence'e göre her farklı tercihin öğrenme sürecinden beklentileri aşağıda açıklanacaktır.

Dışa dönük (extravert – E) öğrencilerin özellikleri:

- Başka insanlar ile etkileşime girmelidir.
- Öğrenme esnasında fiziksel olarak aktif olmalıdır.
- Zihinlerini duyabilmeleri için konuşmak onları en iyi haline getirir.
- Sözlü veya sözsüz her türlü etkileşim, öğrenmeyi büyük oranda kolaylaştırır.
- Sınıfça bir konu üzerine tartışabilmelidir.

Çalışma şekilleri ise; yeni olanın içine doğrudan dalmak, kendisi için öğrenmekten öte dışsal bir uyaranı beklemek, özellikle bir arkadaşla beraber çalışmak, başka birisiyle etkileşime girmesine sebep olacak olan çalışma stilini tercih etmektir.

İçe dönük (introvert – I) öğrencilerin özellikleri:

- Kendi başına öğrenmek ister.
- Eyleme geçmeden önce hazırlık yapmak ve enerji toplamakla uzun zaman harcadığı için, yapılacak eylemi anında yapmaya zorlayan öğretmen istediği sonucu alamayabilir.
- Fikirlerini doğrudan söylemeyi tercih etmediği için sınıf tartışmalarını sevmez.
- Grup ödevleri içe dönük öğrenciler için verimsiz bir yöntemdir.
- Eğer grup ödevi verilmesi gerekiyorsa sadece gerçekten güvendiği birkaç arkadaşıyla beraber olmalıdır.
- Süreçte olayları gözlemlene ve gözlemlediklerini zihinlerinde işleyebilme fırsatı tanımak onlar için en doğru yoldur.

- Öğretmenin ses tonu içe dönükler için büyük etken olduğu için yüksek sesle konuşan öğretmen ile dersten istenilen verim alınamayabilir.

Çalışma şekilleri ise; bireysel çalışmak, kişisel ilgilerine göre hareket etmek, eylemi zihinde prova etmeden işe koyulmamak, içsel konuşmalarına göre plan yapıp hareket etmek.

Duyusal (sensing – S) öğrencilerin özellikleri:

- Yeni edineceği bilginin nasıl bir faydasının olacağını bilmek ister.
- Kesinliği kanıtlanmış bilgileri edinmek ister.
- Öğrenme sürecinde olabildiğince çok duyu organına hitap edilmesi süreci oldukça kolaylaştırır.
- Yeni bilgiye adım adım, küçükten büyüğe, parçadan bütüne doğru gidilmesi duyuşsal öğrenciler için oldukça önemlidir.
- Yeni bilgiyi, önceden bildiklerinin üzerine koymalıdır.
- Fiziksel gerçekle temas halinde olduğu için kuramsal olan bilgiyi almak onlar için daha zordur.
- Sunuş yollu öğretim onlar için daha uygundur.
- Keşfederek öğrenmeyi yetersiz bulurlar.
- Daha önceden herkes tarafından bilinen geleneksel yolu kullanarak yeni bilgi ve beceriyi edinmek isterler.
- Öğretmenin tam olarak ne beklediğini duyuşsal olan öğrenciye söylemesi onlar için en iyi başlangıcı verir.
- Genellikle somut olanla ilgilendikleri için kesinliği kanıtlanmış bilgiyi ezberlemek tam onlara göredir.

Sezgisel (intuitive – N) öğrencilerin özellikleri:

- Yaratıcılıklarını gösterebilecekleri her türlü etkinlik ve ödev onları en iyi haline getirir.
- İlginç olan her türlü bilgi dikkatlerini çeker.
- Öğretmenin kesin bilgiler yerine kuramsal ve kesinliği bulunmayan bilgiler üzerine konuşması tüm ilgilerini o bilgiye toplar.
- Bilgiyi edinirken soyuttan somuta, bütünden parçaya, genelden özele doğru bir yol izlenmesi onlar için en iyi yoldur. Çünkü ayrıntıdan çok büyük resmi görmek ister.

- Buluş yoluyla öğretim, sezgisel öğrenciler için en verimli öğretim şeklidir.
- Yeni bilgi veya beceriyi edinirken daha önceden denenmiş geleneksel yoldan gitmek yerine kendi özgün yolunu bulmak ister. Bu yüzden öğretmenin ödev verirken ne öğrenciye tam olarak nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda katı davranması, sezgisel öğrencilerde motivasyon kaybına sebep olur.
- Yeni bilgi ve becerinin, ilerde karşısına çıkabilecek fırsatların içinde fayda sağlayabileceğinin hatırlatılması oldukça önemlidir.
- Ders hızını ortalamanın biraz daha üstünde bir tempoyla yürüten öğretmenle uyum yakalarlar. Çünkü karmaşıklıklarla yaşanan deneyimleri tecrübe etmek isterler.

Düşünsel (thinking – T) öğrencilerin özellikleri:

- Sınıfta mantıksal bir düzen ve plan ile hareket eden öğretmenlerle dersi yürütmek isterler.
- Objektif bir şekilde verilen dönütler almak isterler.
- Analiz edebileceği bilgileri almakta seçicidirler.
- Katı zihinli oldukları ve sadece kendi mantıklarına göre hareket ettikleri için öğretmenlerinin duygusal hareket etmesi motivasyonlarını düşürebilir.
- Kusur bulmaya ve eleştirmeye olan yatkınlıkları, karar verme aşamasında onları zorlayabilir.
- Öğretmenin, neden-sonuç ilişkilerini açık bir şekilde göstererek hareket etmesi, sorulara verilen cevapların mantık çerçevesinden asla çıkmaması onlar için oldukça önemlidir.

Hissetme (feeling – F) tercihinde olan öğrencilerin özellikleri:

- Öğretmeni ve sosyal çevresiyle olan ilişkisi uyuma dayanmalıdır.
- Duygusal olarak hareket etmeye meyilli oldukları için öğrendiklerini başkalarına da öğretmekten faydalı olabileceğini bilmek onları motive eder.
- Öğretmeniyle olan ilişkisinde düzenli takdir görmek onlar için çok önemlidir.
- Öğretmeninden olumsuz bir dönüt alırsa bunu kişisel algılar.
- Uyumlu olmak ve güven duymak onların doğasında olduğu için öğretmeni ile düşünsel (T) olan öğrencilerden daha fazla bağ kurarlar. Bu yüzden öğretmen hissetme tercihinde olan öğrencisine olumsuz dönüt verirken daha yumuşatılmış cümleleri tercih etmesi önemlidir.

Yargısal (judging – J) öğrencilerin özellikleri:

- Planlı olmak yargısal öğrenciler için çok önemli olduğu için öğretmenlerinin belli bir plana göre hareket ettiğini bilmesi onlar için oldukça büyük motivasyon kaynağıdır.
- Esnetilemeyecek teslim tarihleri olmalıdır.
- Sınavda hangi kriterlerle nasıl bir değerlendirme yapılacağına öğrenciye açık bir şekilde anlatılması gerekir.
- Öğretmen otoritesini hissetmelidir.
- Ders haricinde olsa bile öğretmeniyle ödev veya görev ile ilgili belli aralıklarla iletişimde olması onların motivasyonunu olumlu yönde etkiler.
- Öğretmen veya öğrenci tarafından bir görev çizelgesinin hazırlanarak bu görevlerin tamamlandığına dair çizelgeye işaretler konulması, görevin tamamlanması için onları en iyi hallerine getirir.

Algısal (perception – P) öğrencilerin özellikleri:

- Algısal öğrenciler, yargısal öğrencilerin tam tersine belli bir plan dahilinde olduğunu bilmek istemez. Eğer bilirlerse motivasyonları olumsuz etkilenir.
- Öğretmen, yapılması gereken görevi katı ve kesin cümleler kullanarak verirse öğrenci yapmak istemeyecek, yapmış olsa bile istenilen hale getiremeyecektir. Bu yüzden öğretmen otoritesini olabilecek en yeterli noktada öğrenciye hissettirmek önemlidir.
- Spontane gelişen olaylar ve oyun oynama güdüsüyle yapılan işler algısalları her zaman içine çektiği için öğretmenlerin bunu bilerek davranması ders verimini artıracaktır.
- Bir görevi yapmadan planlamak yerine doğrudan işe koyulmayı seçtikleri için planı, sürecin içinde öğretmeniyle beraber yapabiliyor olmak istenilen verimi almayı sağlar.
- Yeni olan materyallere büyük ilgi duydukları için öğretmenin derse olabildiğince yeni materyalle gelmesi onları en iyi hallerine getirir.

Isabel Myers ve Peter Myers (1997, s. 207-218) tip teorisi üzerine yazdıkları kitaplarında bilgiyi edinme boyutundaki (duyusallık-sezgisellik) farklılıkların eğitim sürecine

etkisi üzerinde durmuşlardır. Duyusal (S) ve sezgisel (N) öğrencilerin eğitim sürecine dair beklentileri özellikle ikinci boyutta çok daha belirgin farklarla ayrılmaktadır. İlkokul çağlarından itibaren daha da belirgin olarak kendini göstermeye başlayan tercih farklılıkları, eğitim sürecinin doğru düzenlenmesi, anlama ve uygulama kapasitesinde olumlu yönde bir artış sağlayacaktır.

Duyusal (S) öğrencileri için öğretmenin konuşma hızı, öğrencinin kontrol edebileceği düzeyde ve tane tane olmalıdır. Söylenen cümlelerin sonunda birkaç saniye beklemek, bilgiyi anlamlandırmak ve kalıcılaştırmak açısından onlara yardımcı olur. Sezgisel (N) öğrenciler için bu durum daha farklı işler. Eğer öğretmen cümle sonlarında beklerse ve nispeten daha yavaş ilerlerse, sezgisel öğrenciler o beklenen sürede anlatılmak istenen kavrama farklı anlamlar yükleyecektir.

Sezgisel öğrencilerin bir olayla karşı karşıya kaldığında soracağı ilk soru “neden?” sorusudur. Olay ile ilgili teoriler üretir. Duyusal öğrenciler ise bir olay karşısında “ne?” ve “nasıl?” sorularını sorar. Yani duyusallar için olayın olup olmaması ve nasıl meydana geldiği önemlidir. Bu iki farklı tipin, bir olay karşısında akıllarına gelen ilk soru bile birbirinden farklıdır. Her konunun hem teorik hem de pratik yanlarının olduğunu bilmek, öğrenciye “neden?”, “ne?” ve “nasıl?” sorularını sorabileceği alanlar açmak, iki farklı tercihe de etkili bir bilgiyi edinme süreci sağlayacaktır. Eğitim sürecinin içinde bu farklılıklara hitap edebilmek ilk etapta zor görünse bile, tip farklılıklarını anlamak, planlama sürecini oldukça kolaylaştıracaktır.

Elbette bir ders nasıl anlatılırsa anlatılsın, öğrenci sadece kendi ilgisine göre olan kısımları hatırlayacaktır. Teorik ve kuramsal anlatım şekli veya ödev, sezgisel öğrenciler için gerçekten heyecan uyandırırken; duyusal öğrenci için oldukça sıkıcı bir anlatım şekli olacaktır. Teori içermeyen, kesin bilgi ve somut bilgilerden oluşan konu veya ödevler ise, duyusal öğrencilerin öğrenme motivasyonunu en yüksek seviyeye taşıyacaktır. Bu bağlamda, teori ve pratiğin yarı yarıya harmanlanması, ders sürecinin içine eşit bir şekilde dağıtılması hem sezgisel öğrencileri, hem de duyusal öğrencilerin dersten aldıkları verimi yükseltecektir.

Ayrıca Isabel ve Peter Myers yaptıkları araştırmalarında, duyusal öğrenciler için programlanmış öğretimin doğru bir seçenek olduğu çünkü programlanmış öğretimde kendilerini çok daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sezgisel öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında ise, öğrencilerin konuyu kavradığını hissettiği an “tamam” düğmesinin olmasını

istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca duyuşal öğrencilere göre çok daha aceleci oldukları da tespit edilmiştir.

Sardjono'ya göre (2023, s. 12-13) içe dönük (I) öğrenciler, anlama sürecinde konuşma eyleminden çok içsel bir düşünme süreci yaşamak ister. Süreç sonunda öğrenilen bilgi onlara bir çerçeve verir ve yeni edinilmiş olan bilgi zihinde sindirilerek bir bütünü oluşturur. Dışa dönük (E) öğrenciler için ise bu süreç daha çok dışarıda olan olaylardan, konuşmaktan ve etkileşimden geçer. Duyusal (S) öğrenciler beş duyusunu da olabildiğince kullanmayı ve gerçeklere dayanan bilgileri öğrenmeyi isterken; sezgisel (N) öğrenciler bilgiler arasındaki ilişki ve anlamları araştırarak öğrenmeyi ister. Ayrıca sezgisel öğrenciler gelecekte olabilecek olan her türlü durum hakkında bilgi edinmeyi isterken aynı zamanda yeni ve benzeri olmayan bir yolla bilgiye ulaşmayı tercih eder. Düşünsel (T) olan öğrenciler öğrenme sürecinde analiz edilebilirliğe ve mantığa büyük önem verir. Sebep-sonuç ilişkilerinin görülebiliyor olması gerekir. Grupa yapılacak işlerde toplu bir ortak görüőe göre hareket etmekten çok kendi hedeflerine ve iddialarına göre hareket eder. Hissetme (F) tercihindeki öğrenciler grup içinde uyuma büyük önem verir ve genellikle topluluğun aldığı karara uyum sağlar. Çatışmaların daha az olması ihtimali nedeniyle küçük gruplarla çalışmayı ister. Yargısal (J) olan öğrenciler verilen küçük veya büyük tüm görevleri bitiş zamanından önce hemen yapıp bitirmek ister. Bir işin en pratik ve hızlı halini anlatan kılavuzlardan faydalanmak ister. Düzenli bir yaşam onlar için oldukça önemlidir. Algısal (P) öğrenciler kendiliğinden gelişen olaylardan oldukça keyif alır. Bu yüzden planlama yapmak onlar için ilk adım değildir. Ödevleri son teslim tarihine kadar bekletmek ve son anda hızlıca yapmaktan heyecan duyarlar. Görevi son tarihe kadar erteleme eğilimleri bu yüzden bu yüzdendir. Ramachandran vd.'nin (2020, s. 42) yaptığı araştırmaya göre ise, algısal olan öğrenciler sınıf içi tartışma yapmayı, bilgisayar veya farklı materyallerle desteklenmiş eğitim sürecinin içinde olmayı tercih etmektedirler. Yargısal öğrenciler ise, algısal öğrenciler gibi devamlı farklı materyallerin kullanıldığı bir eğitim süreci yerine sadece tartışmaya dayalı uygulamaları tercih etmişlerdir.

Yukarıda verilmiş olan bilgilere ışığında, öğrencinin kişilik tipine dair bir bilgi sahibi olmak, dersin verimliliğini ve sürecin içinde olumsuz durumları engellemeye yönelik yönetimi olumlu etkileyecektir. Örnek vermek gerekirse kişilik tipi INTJ olan bir öğrenci içe dönük olduğundan sosyal aktivite gerektiren ders ve ödevlerde ilk başta gerilebilir. Sadece gerçekten sevdiği bir veya birden fazla arkadaşıyla verilen görevi yerine getirmekte istekli olacaktır. Sezgisel olduğu için genellikle yeni ve benzeri olmayan bir yolla bilgiye ulaşmak isteyecekler

ve kuramsal olana dair bilgiler ilgilerini çekecektir. Mantıksal olduğu için derste sunulan materyallerin mantıksal bir sıra izlemesi, yapılacak olan değerlendirmenin objektif olacağına dair öğretmen tarafından bilgi verilmesi onları motive edecektir. Yargısal oldukları için verilen göreve dair planlama yapılması onun için oldukça önemlidir. Eğer öğretmen tarafından bir planlama yapılmamış ise kendisi bir plan yapmadan eyleme geçmeyecektir.



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yüksel tarafından 2013 yılında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin MBTI envanteri ile belirlenmiş kişilik tiplerine göre verilen öğretim uygulamalarının, öğrencilerin başarı seviyesine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, 2010-2011 yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 22 flüt öğrencisi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları ile yapılan araştırma toplam 10 hafta sürmüştür ve katılan öğrencilere süreç içinde ön test-ara test-son test uygulanmıştır. Deney grubuna atanan öğrencilere MBTI envanteri ile ulaşılmış kişilik tiplerine göre öğretim uygulanırken, kontrol grubuna uygulanan öğretimde öğrencilerin kişilik tipleri dikkate alınmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre kişilik tipleri dikkate alınarak öğretim uygulanmış deney grubunun başarısının, kontrol grubuna oranla yükseldiği bulunmuştur.

Yüksel tarafından 2021'de yapılan bir araştırmada klarinet eğitiminde psikolojik tipler kuramına göre belirlenmiş kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisini tespit etmek ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma, 2020-2021 yılı eğitim öğretim döneminde, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı Klarinet Sanat Dalı Bölümünde eğitim gören ve araştırmanın desenine uygun, ilgili çalışmayı gerçekleştirebilecek özellikte 6 öğrenci seçilmiştir. Araştırma tek-denekli yarı deneysel, etkililik araştırmaları modellerinden A-B modeline sahip, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu, sıralı dönüşümsel tasarımın kullanıldığı karma yöntem bir araştırmadır. MBTI envanteri kullanılarak elde edilen 6 farklı tip kombinasyonuna dayalı 6 farklı öğrenme tercihinin (ESTJ, ESTP, INFP, ENFP, INFJ, ESFP) ulaşılmış olmasıyla, farklı öğrenme tercihlerine dayalı öğretim uygulamaları tasarlanmıştır. Tasarlanan öğretim uygulamalarında ulaşılmak istenen amaç, klarinet öğrencilerinin teknik ve müzikal hedef davranışlarında ilerleme gösterebilmeleridir. Araştırma sonucunda, kişilik tiplerine göre düzenlenmiş öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeyinde bir artış sağladığı bulunmuştur ve öğrencilerden alınan görüşler de elde edilen başarıyı destekler niteliktedir.

Akdeniz tarafından 2016 yılında yapılan araştırmada ilköğretim okulunda görev yapan toplam 329 öğretmenin MBTI envanterine göre kişilik tipleri cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik alanı ve görev yaptıkları okul türleri gibi çeşitli değişkenler açısından incelemek

amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin zaman içerisinde daha dışa dönük tavırlar sergilediği görülmüştür. Bilgiyi edinme basamağında öğretmenlerin daha çok duyuşsal olduğu; dış dünyaya karşı alınan tavır basamağında ise öğretmenlerin çoğunun yargısal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Turan, Şahin ve Altın tarafından 2018 yılında yapılan araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında yapmayı tercih ettikleri aktiviteler ile MBTI envanterine göre belirlenmiş kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Kocaeli’nde bir devlet lisesinde eğitim gören 176 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre içedönüklerin, duyuşsalların, mantıksalların ve algısalların daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğeri sonucuna göre dışa dönük öğrencilerin içe dönük öğrencilere göre boş zamanlarından spor yapmayı daha çok tercih ettiği; algısal öğrencilerin yargısal öğrencilere göre boş zamanlarında daha çok kitap ve gazete okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş ve Gökçek tarafından 2012 yılında yapılan bir araştırmada farklı alanlardan mezun olmuş ve pedagojik formasyon almış olan öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve mezun oldukları bölümler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 133 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin çoğunun içedönük, sezgisel, mantıksal ve yargısal olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın diğeri sonucuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile okudukları bölüm ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kim tarafından 1993 yılında yapılan bir araştırmada grup halinde yapılan piyano eğitiminde öğrencilerin ve öğretmenin kişilik tipindeki benzerlikle farklılıkların öğretimde ne ölçüde başarı sağladığı araştırılmıştır. Boston Üniversitesinde eğitim gören 18 sınıfın 110 öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları dışadönük (E), düşünsel (T) ve yargısal (J) tipte öğretmenlerin öğretim stillerinin, içedönük (I), hissel (F) ve algısal (P) öğretmenlerle benzer olduğunu göstermektedir. E, T, J kombinasyon olan öğretmenler analitik, grup odaklı ve sözel olmayan bir öğretim yaklaşımı izlerken, I, F, P olan öğretmenler genel öğretim yaklaşımları, bireysel temelli öğretim ve daha fazla sözel olan davranışları kullanarak bir öğretim yaklaşımı sergilemişlerdir.

Donovan tarafından 1994 yılında Mississippi’de yapılan bir araştırmada öğretmen ve öğrencilerin, MBTI envanteri ile belirlenmiş kişilik tiplerine göre birbirleri ile etkileşimleri incelenmiştir. Araştırmada amaç; öğretmen ve öğrencinin kişilik özelliklerinin başarıyı hangi ölçüde etkilediğini saptamaktır. Araştırma, Mississippi Üniversitesi ve Kaliforniya Üniversitesinden seçilen toplam 61 öğrenci ve 7 öğretim görevlisi ile yapılmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin analiz edilebilmesi için de kişilik tipleri dörde ayrılmıştır. Bunlar: (1) dışadönük tiplere sahip öğretmenler ve öğrenciler, (2) farklı tiplere sahip öğretmenler ve öğrenciler, dışadönük öğretmenler ve içedönük öğrenciler, (3) farklı türlere sahip öğretmenler ve öğrenciler yani içedönük öğretmenler ile dışadönük öğrenciler (4) benzer içedönük türlere sahip öğretmenler ile öğrenciler eşleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre dışadönük (E) öğretmenlere sahip öğrenciler, içedönük (I) öğretmenlere sahip öğrencilere kıyasla daha fazla başarı göstermişlerdir. Sezgisel (N) tipte öğretmenler ile eşleştirilmiş duyusal (S) tipte öğrenciler diğer kombinasyonlara kıyasla en yüksek başarıyı elde etmiştir. Düşünsel (T) olan öğrenciler eşleştirilmiş hissel (F) olan öğretmenler diğer kombinasyonlara kıyasla en yüksek başarıyı elde etmiştir. Yargısal (J) ve algısal (P) kategorisinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Stuber tarafından 1997 yılında Washington’da yapılmış bir araştırmada, enstrümantal müzik öğretmenlerinin MBTI kişilik tiplerine göre ders işleyişi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler lise ve ortaokulda görev yapan deneyimli ve daha az deneyimli öğretmenler olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda soyut öğrenme stiline sahip yani sezgisel (N) olan öğretmenlerin, somut öğrenme stiline sahip yani duyusal (S) öğretmenlere kıyasla daha fazla analogi ve illüstrasyon kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya katılan deneklerden deneyimli olan öğretmenlerin %70’i içedönük (I), daha az deneyimli öğretmenlerin %70’i dışadönüktür (E). İçedönük öğretmenler öğrenciyi daha fazla onaylarken, dışadönük öğretmenler daha az onaylamaz davranmışlardır. Hissetme (F) ve yargısal (J) olan öğretmenler onaylamama eğilimi gösterdiler ve FJ olan öğretmenlerin öğrencileri teneffüsten sonra derse geç gelirken sınıf içinde disipline girmelerinin de daha zor olduğu saptanmıştır.

Wetherow tarafından 2003 yılında yapılan bir araştırmada müzik bölümü anabilim dallarında çalınan enstrüman ile kişilik tipi arasındaki ilişki incelenmiştir. Miami Üniversitesinden 152 denek ile gerçekleştiren araştırmada deneklerin kişilik tipini belirlemek için MBTI envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ise vokalistlerin, enstrüman çalanlara oranla dışadönük oldukları, solo icracıların ise diğerlerine göre daha içedönük oldukları bulunmuştur.

Reardon 2009 yılında yaptığı araştırmada lise seviyesinde eğitim gören bando, orkestra ve koroda yer alan öğrenciler arasındaki kişilik tipi farklılıklarını MBTI envanterine göre araştırmıştır. Araştırma, Indiana’da bulunan Bloomington North ve Bloomington South liselerinde dokuz ile on ikinci sınıf seviyeleri arasında eğitim gören katılımcılar ile yapılmıştır. Bulunan kişilik tiplerinin hangi toplulukta sayıca daha çok olduğu araştırılmıştır. Araştırma, bir yıl veya bir yıldan daha fazla süredir okul orkestrası, bandosu ve korosunda bulunan 355 öğrenci ile yapılmıştır. Grupların bağımsız sonuçlar verebilmesi için daha öncesinde farklı gruplarda yer almış öğrencilerin cevapları elenerek toplam 270 öğrencinin cevapları ile araştırma yapılmıştır. 114 öğrenci bando, 79 öğrenci orkestra ve 77 öğrenci koro topluluğunun üyesidir. Üç topluluk arasında kişilik tipleri karşılaştırılmıştır ve kişilik tipleri farklılık göstermiştir. Orkestra ve koro öğrencileri arasında içedönüklük ve dışadönüklük arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Koro öğrencilerinin, orkestra öğrencilerine kıyasla daha dışadönük (extravert) bireyler olduğu saptanmıştır. Anlamlı bir fark olmamakla beraber koro ve bando öğrencileri arasında da içedönüklük ve dışadönüklük arasında da farklar bulunmuştur. Koro öğrencileri, bando öğrencilerinden daha dışadönük çıkmıştır. Lise normlarıyla karşılaştırıldığında koro ve bando öğrencilerinin sezgisel (N), hissel (F) ve algısal (P) tercihleri önemli ölçüde yüksekti.

McKay 2012 yılında yaptığı araştırmasında ilköğretim müzik sınıflarında kişilik tiplerine ve tespit edilen kişilik tiplerine göre tercih edilen müzik öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı kişilik tipleri ve kişilik tiplerine göre tercih edilmiş öğretim yöntemlerinin ne kadar etkili olduğunu saptamaktır. Araştırmada kullanılmış olan müzik öğretim yöntemleri ise Orff ve Kodály yöntemleri ile sınırlıdır. Araştırmanın evrenini Indiana eyaleti, örneklemini ise seviyesi anaokulundan altıncı sınıfa kadar değişen 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinden yardım alınarak beş aylık sürede farklı kişilik tiplerindeki öğrencilerin hepsine Orff ve Kodály yaklaşımlarının uygulanması istenmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce öğrencilerin kişilik tipi, %62’si dışa dönük (E), %53’ü sezgisel (N), %63’ü hissetme (F), %78’i ise yargısal (J) olarak bulunmuştur. Beş aylık sürenin sonunda dışa dönük, sezgisel, hissel ve yargısal öğrencilere Orff; içedönük, duyuşsal, mantıksal ve algısal öğrencilere Kodály yaklaşımı kullanılarak eğitim verildiğinde, öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Ayoubi’nin 2014 yılında yaptığı araştırmada, üniversite seviyesinde eğitim gören öğrencilerin MBTI envanterine göre bulunan kişilik tipleri ile akademik başarı düzeyleri

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Suriye’de bulunan Şam Üniversitesi’nde beş farklı fakültede (eğitim, iktisat, fen, eczacılık ve güzel sanatlar fakültesi) eğitim gören 89 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kişilik tiplerini tespit edebilmek için MBTI testi, öğrencilerin beğeni düzeylerini ölçebilmek için bu amaçla hazırlanmış bir form ve genel not ortalamaları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen en kritik sonuç, duyuşal (S) ve sezgisel (N) olan öğrencilerin dersleri beğenip beğenmediğı ile akademik başarıları arasında büyük oranda ilişki olduğudur. Eğitim fakültesinde dışadönük (E), duyuşal (S), düşünme (T) ve yargılama (J) yönleri daha fazla, iktisat fakültesinde düşünme (T) yönü daha fazla, fen fakültesinde dışadönük (E), duyuşal (S), hissetme (F) ve yargılama (J) yönleri daha fazlaydı. Eczacılık fakültesinde hissetme (F) ve algılama (P) yönleri ile güzel sanatlar fakültesinde dışadönük (E), sezgi (N), hissetme (F) ve algılama (P) yönleri daha fazladır. Hem kişilik tiplerinin hem de genel puan ortalamalarının dağılımını araştırıldığında, INTJ ve ENFJ'nin diğer kişilik tiplerine göre daha yüksek notlar aldığı bulundu. Müzik eğitimindeki bulgulara bakıldığında ise sadece bu bölüm için içedönüklük ve dışadönüklük arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dışadönük bireyler müzik derslerine çalışmak konusunda daha istekliken içedönük bireyler müzik derslerine çalışmak konusunda daha az isteklidir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma problemine bağlı olarak alt problemlerden elde edilen verilerin nasıl ve ne şekilde toplandığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta model olarak ilişkisel tarama yöntemi işe koşulmuştur. Sönmez ve Alacapınar'a (2017, s. 50) göre ilişkisel araştırma yönteminde araştırılmak istenen olay, olgu ve durumlar için farklı değişkenler arasındaki ilişki ve farklılıklar aranabilir. Nitel boyutta ise müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı dersi sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Nitel verilerin elde edilebilmesi için nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme tekniğine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s. 39) göre nitel araştırmalar *“gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır.”* Briggs (1986) de görüşmenin *“sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve görüşme yönteminin; bireyselin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem”* olduğunu belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 119).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) toplam 56 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Katılımcılara MBTI envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Lisans birinci sınıfta eğitim gören 13 öğrenci; lisans ikinci sınıfta eğitim gören 11 öğrenci; lisans üçüncü sınıfta eğitim gören 18 öğrenci; lisans dördüncü sınıfta eğitim gören 13 öğrenci kendi istekleri üzerine araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Yapılan MBTI testlerini lisans ikinci sınıfta eğitim gören bir katılımcı ve üçüncü sınıfta eğitim gören bir katılımcı manipüle ettiğinden dolayı ayırt edici bir sonuca ulaştırmayacağı için araştırmanın sonuçlarına

dahil edilmemiştir. Bu bağlamda araştırma için 54 katılımcının sonuçları göz önüne alınmıştır. Kişilik tiplerinin bireysel çalgı dersinden beklentilerini incelemek amacıyla keman, viyola, çello, piyano, gitar, yan flüt, şan, bağlama, kanun ve ud öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Araştırma grubunu toplam 10 keman, 4 viyola, 1 çello, 6 piyano, 13 gitar, 6 yan flüt, 3 şan, 6 bağlama, 3 kanun ve 2 ud öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmanın verileri iki farklı şekilde toplanmıştır. Öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin MBTI envanteri yoluyla kişilik tipleri belirlenmiş, daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerden bireysel çalgı eğitimi sürecine yönelik ne tür beklentilerinin olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Katılımcılara uygulanan MBTI envanterinin manipüle edilmesinin önüne geçmek amacıyla öğrencilere; Ayrıca alınan cevapların daha güvenilir olabilmesi için envanterin ve görüşme formunun öğrenciler tarafından cevaplandırıldığı süre boyunca araştırmacı, öğrencilerle birlikte salonda bulunmuş ve öğrenciler tarafından özellikle envantere dair yöneltilen sorulara cevap vermiştir. Envanter uygulandıktan hemen sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrencilerden bireysel çalgı eğitimi sürecine yönelik ne tür beklentilerinin olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularının MBTI envanteri ile tespit edilen tercihlerle tutarlı olması amacıyla görüşme formu dört boyut altında temalara ayrılarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler temalara ayrılarak kodlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanan envanter ve yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurma süreleri ortalama yarım saattir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın ilk adımında öğrencilerin kişilik tipleri MBTI envanteri yoluyla belirlenmiştir. Elde edilmiş olan veriler araştırmacı tarafından ilgili cevap anahtarı kullanılarak çözümlenmiş, öğrencilerin kişilik tipleri tespit edilmiştir. Daha sonra öğrenciler bireysel çalgılarına göre sınıflandırılmış ve kişilik tiplerine göre sayısal olarak ayrılmıştır. İkinci adımda ise öğrencilerden, dört boyutta ele alınan (zihinsel süreci kullanım şekilleri, bilgiyi edinme süreci, karar verme ve dış dünyaya karşı alınan tavır basamağı) yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiş veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş ve tablolar halinde okuyucuya sunulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

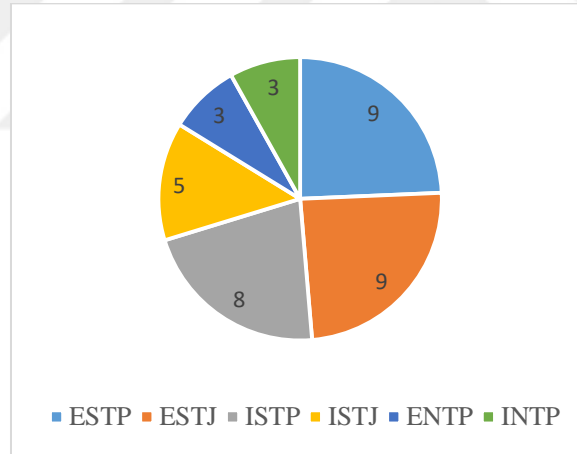
Bu bölümde araştırma problemine bağlı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin MBTI envanteri yoluyla kişilik tipleri tespit edilmiş, daha sonra ise öğrencilerden bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolar ve grafiklerle halinde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişilik tipleri ve sayısal dağılımı

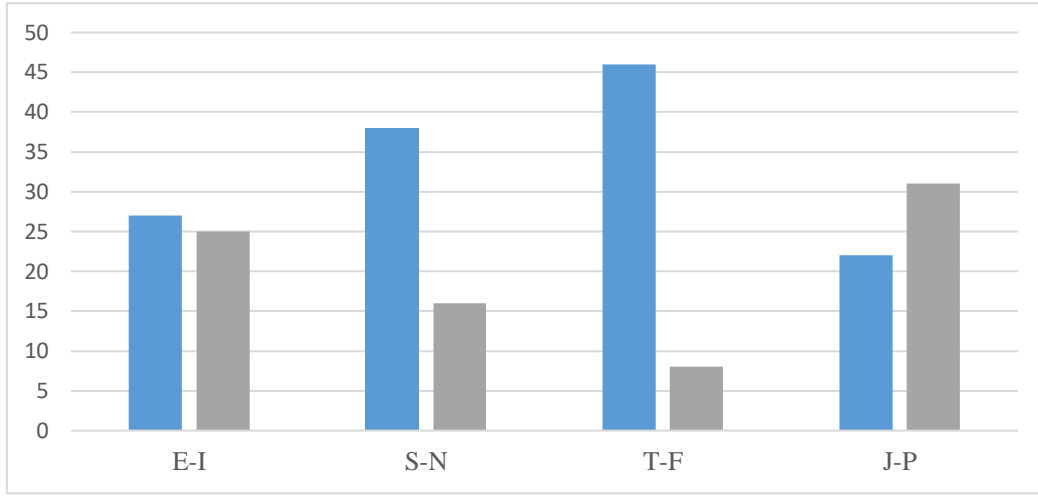
ESTP (9)	ISTJ (5)	ISFJ (2)	ENTJ (2)	INFP (1)	E=ISTJ (1)
ESTJ (9)	ENTP (3)	ENFP (2)	INTJ (2)	ESFP (1)	E=ISTP (1)
ISTP (8)	INTP (3)	INTP (2)	INFJ (1)	ESTJ=P (1)	

Şekil 1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin genel kişilik tipi dağılımları



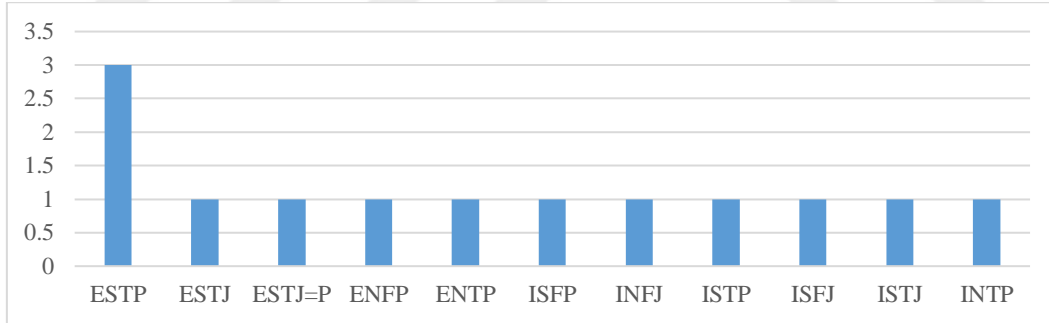
Şekil 1’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin genel kişilik tipi dağılımları görülmektedir. Sadece 9 kişiden 3 kişiye kadar elde edilen kişilik tipleri sunulmuştur. Birer kişiye ait kişilik tipleri ayırt edici bir durum teşkil etmediğinden Şekil 1’de verilmemiştir.

Grafik 1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tercih dağılımları



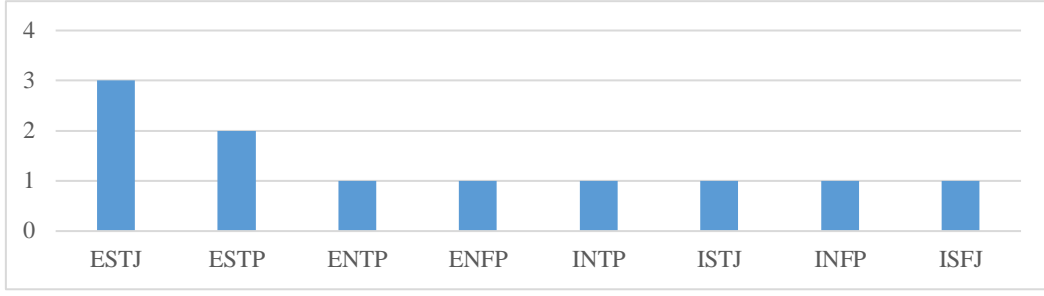
Grafik 1’de tüm katılımcıların MBTI envanterine göre kişilik tipleri sunulmuştur. Grafikteki verilen tercihler arasındaki farklara bakıldığında ise zihinsel süreci kullanım şekilleri basamağında içe dönüklük ve dışa dönüklük arasında belirgin bir fark yoktur. Dışa dönük öğrenciler, içe dönük öğrencilere göre sadece 2 kişi fazladır. Bu durumun aksine duyuşal-sezgisel, mantıksal-hissel ve algısal-yargısal olma tercihleri arasında sayısal olarak daha büyük bir fark vardır. Bilgiyi edinme basamağında çoğunluğun duyuşal, karar verme basamağında mantıksal, dış dünyaya karşı alınan tavır basamağında ise algısal olduğu görülmektedir. Özellikle üçüncü basamak olan karar verme basamağında mantıksal tercihte olan öğrencilerin, hissel tercihte olan öğrencilere kıyasla sayısal olarak çok daha fazla olması dikkat çekicidir.

Grafik 2. Lisans birinci sınıf öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları



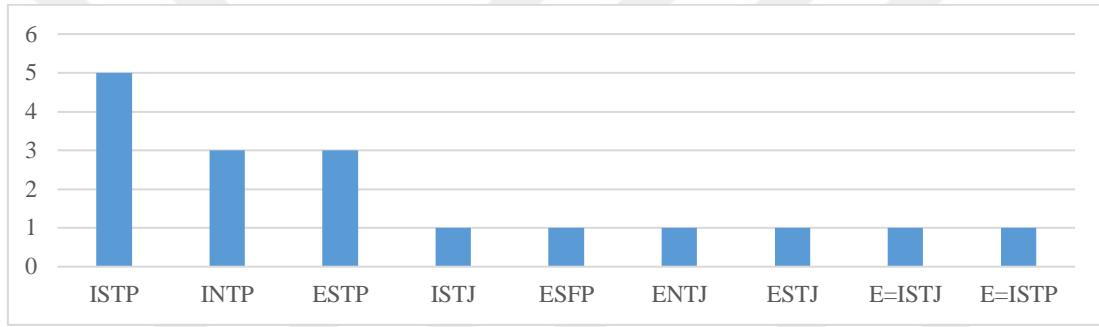
Grafik 2’deki verilere bakıldığında, lisans birinci sınıf öğrencileri arasında ESTP kişilik tipinde olan öğrencilerin sayısı diğer kişilik tiplerine ait olan öğrencilere göre sayısal olarak daha fazladır.

Grafik 3. Lisans ikinci sınıf öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları



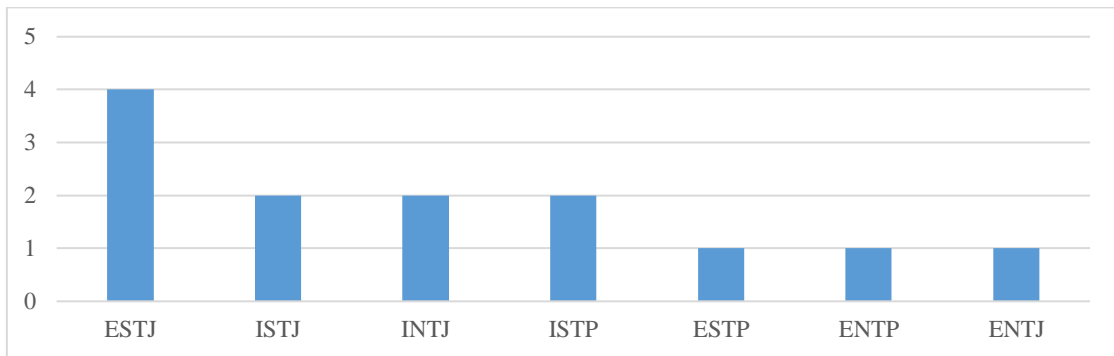
Grafik 3'teki verilere göre, lisans ikinci sınıf öğrencileri arasında ESTJ kişilik tipinde olan 3 öğrenci ve ESTP kişilik tipinde olan 2 öğrenci olduğu görülmektedir. Diğer kişilik tiplerine ait olan öğrencilerin ise 1'er kişi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Grafik 4. Lisans üçüncü sınıf öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları



Grafik 4'teki verilere bakıldığında, lisans üçüncü sınıf öğrencileri arasında ISTP kişilik tipinde olan 5 öğrenci, INTP kişilik tipinde olan 3 öğrenci ve ESTP kişilik tipinde olan 3 öğrenci olduğu görülmektedir. Diğer kişilik tiplerine ait olan öğrenciler ise 1'er kişiden oluşmaktadır.

Grafik 5. Lisans dördüncü sınıf öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları



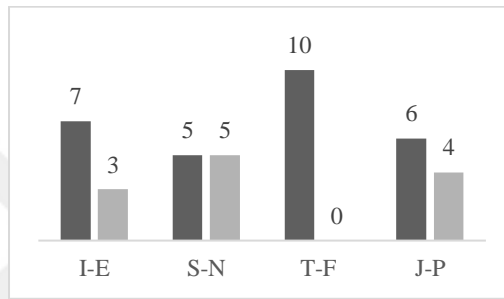
Grafik 5'teki verilere göre, lisans dördüncü sınıf öğrencileri arasında ESTJ kişilik tipinde olan 4 öğrenci, ISTJ, INTJ, ISTP kişilik tiplerinde olan 2'şer öğrenci olduğu görülmektedir. Diğer kişilik tiplerine ait olan öğrencilerin ise 1'er kişi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Keman öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

	Sınıf	n	ESTJ	INTJ	INTP	ISTP	ENTJ	ISTJ
Keman	L1	3	-	-	1	1	-	1
	L2	1	1	-	-	-	-	-
	L3	4	1	-	1	1	1	-
	L4	2	-	2	-	-	-	-

Tablo 5'te lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan tüm keman öğrencilerinin kişilik tipleri verilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin kişilik tipleri açısından sayısal olarak birbirine yakın bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla keman öğrencileri arasında kişilik tipleri bakımından ayırt edici bir durum tespit edilememiştir.

Grafik 6. Keman öğrencilerinin tercih dağılımları



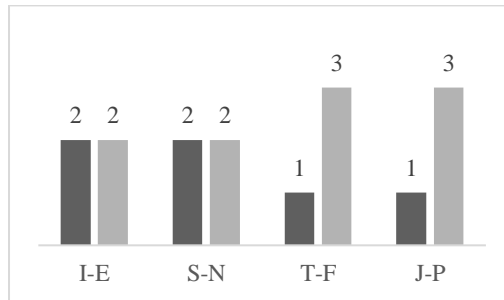
Grafik 6'da keman öğrencilerinin çoğunun içe dönük (I) ve yargısal (J) olduğu bulgusuna ulaşıırken; sezgisel (N) ve duyusal (S) olma tercihlerinin eşit olduğu görülmektedir. Burada asıl ayırt edici bulgu, keman öğrencilerinin hiçbirinin hissel (F) tercihte olmaması, tamamının mantıksal (T) tercihte olmasıdır.

Tablo 6. Viyola öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

	Sınıf	n	ESTP	ENFP	INFP	ISFJ
Viyola	L1	2	1	-	-	1
	L2	2	-	1	1	-
	L3	-	-	-	-	-
	L4	-	-	-	-	-

Tablo 6'da lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan viyola öğrencilerinin kişilik tipleri verilmiştir. Verilere bakıldığında tüm viyola öğrencilerinin farklı kişilik tipinde olduğu görülmektedir.

Grafik 7. Viyola öğrencilerinin tercih dağılımları

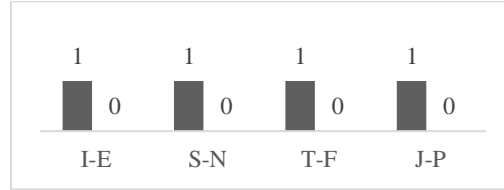


Grafik 7'ye bakıldığında viyola öğrencilerinin çoğunun hissel (F) ve algısal (P) tercihte olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Çello öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

	Sınıf	n	ISTJ
Çello	L1	-	-
	L2	-	-
	L3	-	-
	L4	1	1

Grafik 8. Çello öğrencilerinin tercih dağılımları



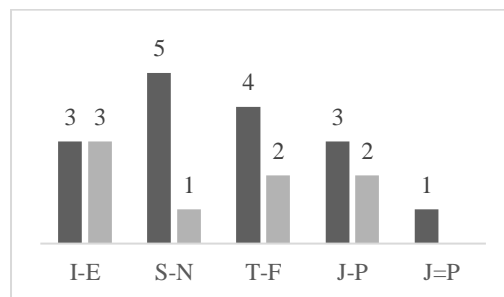
Tablo 7 ve Grafik 8’de, araştırmaya sadece 1 çello öğrencisinin katıldığı görülmektedir. İlgili öğrencinin anabilim dalında öğrenim görmekte olan tek çello öğrencisi olmasından dolayı kişilik tipi ve tercih dağılımları açısından kıyas edilebilir çoğunluk yoktur. Bu nedenle ilgili öğrenciye ilişkin katkı sağlayacak olan bulguların görüşme formu yoluyla elde edileceği düşünülmektedir.

Tablo 8. Piyano öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

	Sınıf	n	ESTJ	ESTJ=P	ISFP	INTP	ISFJ
Piyano	L1	3	1	1	1	-	-
	L2	2	-	-	-	1	1
	L3	-	-	-	-	-	-
	L4	1	1	-	-	-	-

Tablo 8’de toplam 6 piyano öğrencisinin kişilik tiplerinden 2’sinin ESTJ, 1 öğrencinin de ESTJ=P olduğu; geri kalan 3 öğrencinin ise farklı kişilik tiplerinde olduğu görülmektedir.

Grafik 9. Piyano öğrencilerinin tercih dağılımları



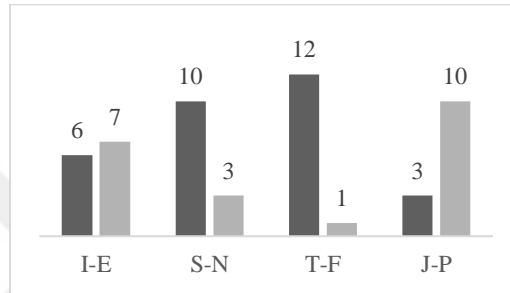
Grafik 9’a bakıldığında, bilgiyi edinme boyutunda duyuşal (S) tercihte olan piyano öğrencilerinin, sezgisel (N) tercihte olan öğrencilere göre sayısal olarak daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Gitar öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

	Sınıf	n	ESTP	ISTP	ISTJ	ENFP	ENTP	INTP	ESTJ
Gitar	L1	2	1	-	-	1	-	-	-
	L2	2	-	-	1	-	1	-	-
	L3	5	2	2	-	-	-	1	-
	L4	4	1	1	1	-	-	-	1

Tablo 9’da toplam 13 gitar öğrencisinin kişilik tipleri verilmiştir. Verilere göre 4 öğrencinin ESTP, 3 öğrencinin ISTP; geri kalan öğrencilerin ise farklı kişilik tiplerinde olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Grafik 10. Gitar öğrencilerinin tercih dağılımları



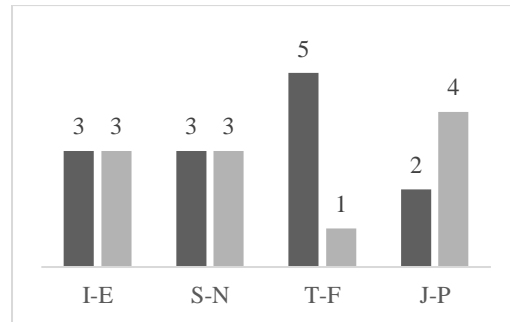
Grafik 10, gitar öğrencilerinin tercih dağılımlarını göstermektedir. Verilere bakıldığında gitar öğrencilerinin neredeyse tamamının (n=12) mantıksal (T) tercihte; duyuşsal (S) (n=10) ve algısal (P) (n=10) tercihte olan öğrencilerin de diğer tercihlere kıyasla yüksek sayıda olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Yan Flüt öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

	Sınıf	n	INFJ	INTP	ISTP	ESTP	ENTP	ESTJ
Yan Flüt	L1	1	1	-	-	-	-	-
	L2	-	-	-	-	-	-	-
	L3	3	-	1	1	1	-	-
	L4	2	-	-	-	-	1	1

Tablo 10’da araştırmaya katılan yan flüt öğrencilerinin kişilik tipleri verilmiştir. Elde edilen veriler her öğrencinin farklı kişilik tipinde olduğunu göstermektedir.

Grafik 11. Yan Flüt öğrencilerinin tercih dağılımları



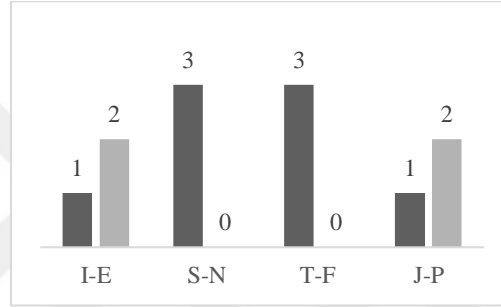
Grafik 11’de yan flüt öğrencilerinin tercih dağılımları verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunun mantıksal (T) tercihte olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Şan öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

Sınıf	n	ESTJ	ESTP	ISTP
L1	1	-	1	-
L2	1	1	-	-
L3	-	-	-	-
L4	1	-	-	1

Tablo 11’de araştırmaya katılan 3 şan öğrencisinin de farklı kişilik tiplerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Grafik 12. Şan öğrencilerinin tercih dağılımları



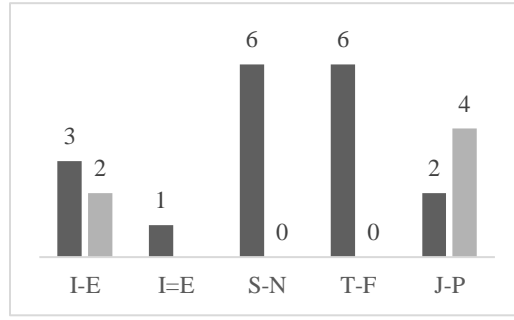
Grafik 12’ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının duyuşal (S) ve mantıksal (T) tercihte olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Bağlama öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

Sınıf	n	ESTP	ISTP	ISTJ	E=ISTJ
L1	-	-	-	-	-
L2	2	2	-	-	-
L3	4	-	2	1	1
L4	-	-	-	-	-

Tablo 12’ye göre, araştırmaya katılan 6 bağlama öğrencisinden 2’sinin ESTP, 2’sinin ISTP kişilik tiplerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Grafik 13. Bağlama öğrencilerinin tercih dağılımları



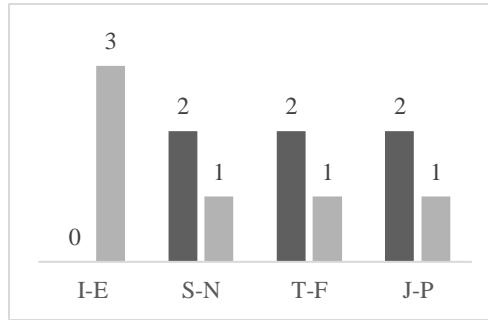
Grafik 13'te araştırmaya katılan 6 bağlama öğrencisinin de duygusal (S) ve mantıksal (T) tercihte olduğu bulgusu dikkat çekicidir.

Tablo 13. Kanun öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

Sınıf	n	ESTJ	ESFP	ENTJ
L1	-	-	-	-
L2	1	1	-	-
L3	1	-	1	-
L4	1	-	-	1

Tablo 13'e bakıldığında araştırmaya katılan toplam 3 kanun öğrencisinin de farklı kişilik tiplerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Grafik 14. Kanun öğrencilerinin tercih dağılımları



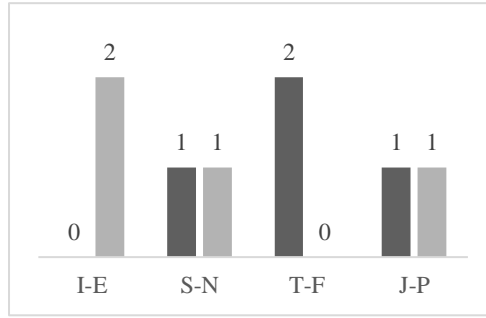
Grafik 14'te araştırmaya katılan kanun öğrencilerinin dışa dönük (E) tercihte olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Ud öğrencilerinin kişilik tipi dağılımları

Sınıf	n	ESTJ	ENTP
L1	1	-	1
L2	-	-	-
L3	-	-	-
L4	1	1	-

Tablo 14'e bakıldığında araştırmaya katılan 2 ud öğrencisinin de farklı kişilik tiplerinde olduğu görülmektedir.

Grafik 15. Ud öğrencilerinin tercih dağılımları



Grafik 15'e bakıldığında araştırmaya katılan 2 ud öğrencisinin de dışa dönük (E) ve mantıksal (T) tercihte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Araştırmadan görüşme formu yoluyla elde edilen bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerine ilişkin çalışma grubundan görüşme formu yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 15. Zihinsel süreci kullanım şekilleri basamağındaki tercihlerine göre öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri

Tema	Kod	Görüşler	f	
			İ	E
İçe Dönük – Dışa Dönük (Birinci Boyut)	Öğretmenin konuşma tonu	Sakin ve yumuşak olmalı	14	9
		Dikkat çekici olmalı	3	9
	Öğretmenin fiziksel temasta bulunması	Sorun olmaz	10	9
		Motive olurum, iyi hissederim	11	10
		Kötü hissederim, rahatsız olurum	-	1
	Yeni bir teknik davranışın anlık uygulanması	Olumlu yönde heyecan yaşarım, hemen yapmak isterim	10	18
Gerilirim, panik yaparım		8	5	

Tablo 15'te araştırmaya katılan öğrencilerin “zihinsel süreci kullanım şekilleri” basamağındaki içe dönüklük ve dışa dönüklük tercihlerine göre bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik görüşleri verilmiştir. Tabloya göre, öğretmenin konuşma tonu “*Sakin ve yumuşak olmalı.*” görüşünü bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu içe dönüktür ($f=14$). “*Öğretmenin konuşma tonu dikkat çekici olmalı.*” cevabını veren öğrencilerin ise büyük çoğunluğunun dışa dönük olduğu görülmektedir ($f=9$).

Katılımcı 22 (INFP): “*Yumuşak, hoşgörülü ve anlayışlı olmalıdır. Bu durum benim gerginliğimi azaltmamda ve çalgımı daha verimli çalışmamda etkili olur.*”

Katılımcı 18 (ESTJ): “*Gerçekçi ve motive edici bir etkiye sahip olması için ses tonunun değişkenlik göstermesi benim için daha olumlu sonuç verir.*”

Katılımcı 41 (E=ISTP): “*Ses tonu genel olarak yumuşak ve normal tonda olmalıdır. Yeri geldiğinde iniş çıkışlar olmalıdır. Çünkü çok monotonluk sıkıcı olabilir.*”

Tablo 15'e bakıldığında, öğretmenin herhangi bir davranışı öğretmek için öğrencisine fiziksel temasta bulunması durumuna yönelik “*sorun olmaz*” şeklinde cevap veren içe dönük ($f=10$) ve dışa dönük ($f=9$) tercihte olan öğrencilerin sayısı birbirine yakındır. “*Motive olurum, iyi hissederim*” cevabını veren öğrenciler arasında da benzer

bir durum söz konusudur. Bu görüşü bildiren içe dönük ($f=10$) ve dışa dönük ($f=11$) öğrencilerin sayısı yine birbirine yakındır. Dışa dönük öğrencilerden biri ise, kuramda verilen bilgilerin aksine öğretmenin fiziksel temasta bulunması durumundan rahatsız olacağını belirtmiştir ($f=1$).

Katılımcı 39 (ISTP): “Bir problem olmazdı.”

Katılımcı 52 (ENTP): “Ders daha etkileşimli bir hal aldığı için kendimi daha iyi ve motive olmuş hissederim.”

Katılımcı 36 (ESTP): “Bana iyi hissettirir. Öğrenme yolumu güven ve temas ile bağdaştırmış olurum.”

Katılımcı 19 (ESTP): “Kötü hissettirir çünkü anlatınca anlamayacağımı düşünmesinden rahatsız olurum.”

Tablodan elde edilen diğer bir bulguya göre, öğretmenin öğrencisinden çalgısını çalmaya yönelik yeni bir davranışı anında yapmasını istemesi durumuna yönelik alınan görüşlerde “olumlu yönde heyecan yaşarım, hemen yapmak isterim” cevabını veren öğrencilerin büyük çoğunluğu dışa dönüktür ($f=18$). Diğer taraftan “gerilirim, panik yaparım.” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğunu ise içe dönük ($f=8$) öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcı 30 (INTP): “Genelde önceden çalışıp hocaya göstermeyi tercih ederim. O an yapmamı isteyince heyecanlanırım.”

Katılımcı 8 (ISTJ): “Kafamda kısa bir ön hazırlık yaparak, panik durumumu kontrol altına almaya çalışır, benden istenileni vermeye odaklanırım.”

Katılımcı 42 (ESTP): “Hevesle yapmayı deneyip nasıl çalabileceğimi düşünürüm.”

4.2.2. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 16. Bilgiyi edinme basamağındaki tercihlerine göre öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri

Tema	Kod	Görüşler	f	
			S	N
Duyusal – Sezgisel (İkinci Boyut)	Yeni alınan ödevi çalışma şekli	Öğretmen tarafından cümlelere bölünmüş haliyle çalışmak isterim	21	11
		Çalışma şekline müdahale edilmesini istemem	16	4
	Öğretmenin yazıp eksik bıraktığı etüdün tamamlanması	Olumlu yönde etkilenirim, zevkle yaparım	18	13
		Panik olurum, korkarım	5	2
	Yeni bir teknik davranışı öğrenirken tercih edilen yöntem	Denerim, olumlu veya olumsuz bir şey hissetmem	7	1
		Geleneksel yöntemleri tercih ederim	20	4
		Kendime özgü bir yöntem geliştiririm	12	12

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğrencilerin “bilgiyi edinme” basamağında duyusal ve sezgisellik tercihlerine göre bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında, “öğretmen tarafından cümlelere bölünmüş haliyle çalışmak isterim” cevabını veren öğrencilerin büyük çoğunluğu duyusal ($f=21$) tercihtedir. “Çalışma şekline müdahale edilmesini istemem” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin de yine büyük çoğunluğu duyusal ($f=16$) tercihtedir.

Katılımcı 2 (ISFJ): “Öğretmen tarafından cümlelere bölünmüş haliyle çalışmayı tercih ederim çünkü çalıştığım zaman bilmeden yanlış çalabilirim.”

Katılımcı 47 (ESTJ): “Kendime ait geleneksel kalıplarla çalışmayı severim.”

Katılımcı 9 (ESTP): “Belki ben bana daha uygun ve akılda kalan şekilde bölebirim.”

Öğretmen tarafından yazılan ve eksik bırakılan etüdün tamamlanmasına yönelik “Olumlu yönde etkilenirim, zevkle yaparım” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin çoğu duyusal ($f=18$) tercihtedir. “Panik olurum, korkarım” cevabını veren öğrencilerin de çoğunluğu duyusal ($f=5$) tercihtedir. “Denerim, olumlu veya olumsuz bir şey hissetmem” şeklinde cevap veren katılımcıların çoğunluğunu ise yine duyusal ($f=5$) tercihte öğrenciler oluşturmuştur.

Katılımcı 12 (ESTP): “Hoşuma giderdi, bu öğretmenimin bana güvenini temsil eder.”

Katılımcı 5 (ENFP): “Acayip hoşuma gider. Bayıla bayıla tamamlarım. Çünkü olanla uğraşmaktan daha keyifli.”

Katılımcı 7 (ESTJ): “Öğretmenimin böyle bir işi yapabileceğimi düşünüp böyle bir görev vermesi beni mutlu eder ve en iyi şekilde tamamlamak için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.”

Katılımcı 10 (ENTP): “Beni mutlu eder ve üzerine oldukça çalışırım. Bu durumda motivasyonum da oldukça artar. Çünkü hem müzikle doğaçlama şekilde uygulama öğreniyor olacağım hem de çalgımı daha iyi tanıma fırsatı elde etmiş olacağım.”

Öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik yeni bir davranışı kazanırken hangi yöntemi tercih ettiğine ilişkin alınan görüşlere göre, “geleneksel yöntemleri tercih ederim” şeklinde cevap veren öğrencilerin çoğu duyusal ($f=20$) tercihtedir. “Kendime özgü bir yöntem geliştiririm” cevabını veren öğrenciler arasında ise duyusal ($f=12$) ve sezgisel ($f=12$) tercihte olanların sayısı eşittir.

Katılımcı 19 (ESTP): “Geleneksel yöntemleri tercih ederim. Öğrenciler ve öğretmenler tarafından kabul görmüş teknik daha verimlidir benim için.”

Katılımcı 34 (ISTP): “Geleneğe güvenim çoktur.”

Katılımcı 32 (INTP): “Çalışma şekline müdahale edilmesini istemem çünkü herkes aynı şekilde anlayamayabileceği için öğrenebileceğim en iyi şekle getiririm.”

Katılımcı 3 (INFJ): “Kendime özgü bir çalışma yöntemini tercih ederim çünkü farklı, kendime özgü bir çalışma yöntemi beni daha mutlu eder.”

4.2.3. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 17. Karar verme basamağındaki tercihlerine göre öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri

Tema	Kod	Görüşler	f	
			T	F
Mantıksal – Hissel (Üçüncü Boyut)	Öğretmenden olumsuz dönüt almak	Hevesim kırılır, kötü etkilenirim	10	5
		Hırslanırım, daha çok yapmaya çalışırım	25	3
	Arkadaşı ile aynı ödevi birlikte çalışmak	Olumlu yönde etkiler	33	6
		Olumsuz yönde etkiler	10	2

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin “karar verme” basamağında mantıksal ve hissel olma tercihlerine göre bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik görüşleri verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerden, öğretmen tarafından olumsuz dönüt aldığı anda “hevesim kırılır, kötü etkilenirim” cevabını verenlerin çoğu mantıksal ($f=10$) tercihtedir. Diğer yandan “hırslanırım, daha çok yapmaya çalışırım” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğunu yine mantıksal ($f=25$) tercihte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcı 19 (ESTP): “Motivasyonumu artırarak daha fazla çalışmamı sağlar.”

Katılımcı 23 (ENFP): “Berbat eder beni. Enstrümanı ya inadına daha çok çalışırım ya da tamamen uzaklaşıyorum.”

Katılımcı 11 (ISTP): “Üzülürüm. Beceriksiz olduğumu düşünürüm fakat çalışmayı bırakmam.”

Katılımcı 22 (INFP): “Motivasyonumu düşürür. Çünkü ben yanlış bir biçimde çarpıtılmış düşüncelere sahip olabiliyorum. Hayat benim için ya siyah ya beyazdır. Ya hatasız çalmalıyım ya da hiç çalmamalıyım.”

Verilen bir ödevin, öğrencinin bir hafta boyunca arkadaşı ile birlikte çalışması durumuna yönelik “olumlu yönde etkiler” görüşünü bildiren öğrencilerin ($f=33$) çoğu mantıksaldır. “Kötü etkiler” cevabını veren öğrencilerin de benzer şekilde çoğunluğu mantıksaldır ($f=10$) öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcı 18 (ESTJ): “Arttırır çünkü toplu icra ile buluşmak beni keyiflendirir.”

Katılımcı 38 (ISTP): “Sevdiğim bir arkadaşımın hoşlanırım.”

Katılımcı 2 (ISFJ): “Güzel etkiler çünkü önemli olan tek başına bir şeyleri başarmak değil grup şeklinde başarıp uyum sağlamak.”

Katılımcı 14 (INTP): “Kötü etkiler çünkü ikimizin seviyesi aynı olmadığı için bireysel çalışmamız daha uygun.”

4.2.4. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 18. Dış dünyaya karşı alınan tavır basamağındaki tercihlerine göre öğrencilerin bireysel çalgı dersinden beklentileri

Tema	Kod	Görüşler	f	
			J	P
Yargısal – Algısal (Dördüncü Boyut)	Öğrenciye sürecin belirli bir plan dahilinde olduğunun açık bir şekilde bildirilmesi	Motivasyonum artar, olumlu etkiler	19	14
		Kötü hissettirir, daha esnek olmak isterim	1	10
	Aniden verilen, planda olmayan ödevde dair çalışma sıklığı	Daha çok çalışırım	11	15
		Çalışmam, panik olurum, zorlanırım	9	3
	Tatil döneminde, ders dönemine kıyasla çalgı çalışma sıklığı	Çalışma sıklığım değişmez, olduğu kadar	-	9
		İsteğim azalıyor	14	12
		İsteğim artıyor	3	12
		Değişmiyor	5	2

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğrencilerin “dış dünyaya karşı alınan tavır” basamağında algısal ve yargısal olma tercihlerine göre bireysel çalgı dersinden beklentilerine yönelik görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğrenciye sürecin belirli bir plan dahilinde olduğunun açık bir şekilde bildirilmesi halinde “*motivasyonum artar, olumlu etkilenirim*” şeklinde cevap veren öğrencilerin çoğunluğunun yargısal ($f=19$) tercihte olduğu bulgusu elde edilmiştir. “*Kötü etkilenirim, daha esnek olmak isterim*” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise algısal ($f=10$) tercihte olması dikkat çekici bir bulgudur.

Katılımcı 18 (ESTJ): “*Artırır. Emin adımlarla planlı programlı bir çalışma süreci izlerim.*”

Katılımcı 43 (ISTJ): “*Olumlu etkiler çünkü planlarımı bu şekilde yapabilirim.*”

Katılımcı 5 (ENFP): “*Aşırı düşürür.*”

Katılımcı 10 (ENTP): “*Rahat olamam çünkü standardı tutturmak için değil kendimi ifade etmek için çalgı çalıyorum. Motivasyonumu olumsuz etkiler.*”

Aniden verilen, planda olmayan bir ödevi çalışma sıklığı sorulduğunda ise “*Daha çok çalışırım*” şeklinde cevap veren öğrencilerin çoğunluğu algısal ($f=15$) tercihtedir. “*Çalışmam, panik olurum, zorlanırım*” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin ise büyük çoğunluğu yargısal ($f=9$) tercihte olduğu görülmektedir. “*Çalışma sıklığım değişmez, olduğu kadar*” diyerek daha tarafsız cevap veren öğrencilerin hepsinin algısal ($f=9$) tercihte olması da dikkat çekici bir bulgudur.

Katılımcı 31 (ESTJ): “*Önceden belli olan ödevlerime daha fazla zaman ayırırım, son dakika işleri beni kötü etkiler. Bu ödevde ayrıca vakit ayırmazdım.*”

Katılımcı 1 (ISFP): “*Çalışma sıklığım değişmezdi.*”

Katılımcı 19 (ESTP): “*Diğer ödevlerime kıyasla daha fazla olur.*”

Tatil döneminde, ders dönemine kıyasla çalgı çalışma sıklığına dair yöneltilen soruya “*İsteğim azalıyor*” şeklinde cevap veren öğrencilerin çoğunluğu yargısal ($f=14$) tercihtedir. “*İsteğim artıyor*” diyerek tam tersi görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğunun ise algısal ($f=12$) tercihte olduğu görülmektedir. “*Değişmiyor*” cevabını veren öğrencilerin ise yine çoğunluğu algısal ($f=5$) tercihtedir.

Katılımcı 28 (ENTJ): “*Öğretmen kontrolü olmayınca isteğim azalabiliyor. Çünkü ara ara denetlenmek, dürtülmek çalışma arzumu yükseltiyor. Geri dönütler almak çalgı çalma isteği doğuruyor.*”

Katılımcı 30 (INTP): “*İsteğim ve performansım artıyor. Çünkü kendimi daha rahat hissederim.*”

Katılımcı 38 (ISTP): “*Denetim olmadığı zaman daha istekli oluyorum.*”

Katılımcı 5 (ENFP): “*Çok fark etmiyor.*”

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin MBTI envanterine göre kişilik tipleri belirlenerek ve bu öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi sürecine ilişkin beklentilerine yönelik görüşleri alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

MBTI envanterine göre araştırma grubunu oluşturan öğrencilerde en sık rastlanan kişilik tipi ESTP ve ESTJ kişilik tipleridir. Ayoubi (2014) çalışmasında, farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin MBTI envanteri ile kişilik tiplerini belirlemiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinde en yaygın kişilik tipinin ESTJ olduğu; güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinde ise en yaygın kişilik tipinin ENFP olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Ayoubi (2014)'nin çalışması, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayoubi (2014)'nin eğitim fakültesi öğrencilerinden elde ettiği en yaygın kişilik tipinin ESTJ olması ile bu çalışmada elde edilen en yaygın kişilik tiplerinden birinin yine ESTJ olması, araştırmanın ve MBTI envanterinin tutarlılığı açısından olumlu bir bulgudur. Güzel sanatlar fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim sürecinde benzer bir işleyişe sahip oldukları bilinmektedir. Fakat Ayoubi (2014) çalışma grubu içerisinde yer alan güzel sanatlar fakültesi öğrencilerindeki en yaygın kişilik tipinin ENFP olduğu bulgusuna ulaşırken, bu çalışmada ise 54 katılımcıdan sadece 2'sinin ENFP kişilik tipinde olduğu sonucu dikkat çekicidir.

Güneş ve Gökçek (2012) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarında MBTI envanteri uygulamıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcılar arasında en çok rastlanan kişilik tipi INTJ olmuştur. Güneş ve Gökçek (2012)'in yaptıkları çalışmada en çok rastlanan kişilik tipinin INTJ olması ile bu araştırmanın grubunu oluşturan katılımcılar arasında sadece iki öğrencinin kişilik tipinin INTJ olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu açıdan müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile oldukça farklı olabileceği düşünülebilir.

Diğer bir sonuca göre ilk basamak olan “zihinsel süreci kullanım şekilleri” basamağında içe dönüklük tercihi göre, dışa dönüklük tercihi sayısal olarak daha fazladır. Dışa dönüklük tercihinin daha yaygın olması, McKay (2012)'in araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. McKay (2012), ilköğretim müzik sınıflarıyla yaptığı çalışmasında öğrenciler

arasında en yaygın kişilik tipinin ENFJ olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dışa dönük öğrencilerin sayıca daha fazla olduğu bulgusu bu araştırmayla benzerlik gösterse de diğer boyutlarda bulunan tercihler McKay (2012)'in araştırmasıyla farklılık göstermektedir. Bu durum, müzik eğitimi alan öğrencilere ait kişilik tiplerinin, öğrencilerin yaşadığı ülkeye göre değişkenlik gösterdiği olasılığını düşündürülebilir. Aynı zamanda müzik öğrencilerin baskın kullandığı tercihlerinin zaman içinde edindiği deneyimler sonrasında ne yönde değiştiğine dair başka bir soruyu da beraberinde getirebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgılarına ve lisans derecelerine göre kişilik tipleri nelerdir?” sorusuyla elde edilen bulgularda kişilik tiplerinin sınıf bazında dağılımına bakılmıştır. Birinci sınıflar arasında en yaygın kişilik tipi ESTP, ikinci sınıflarda ESTJ, üçüncü sınıflarda ISTP ve dördüncü sınıflarda ESTJ kişilik tipi olmuştur. Lisans derecelerine göre kişilik tiplerine dair verilen tablolar incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru yargısal olma tercihinin giderek artması dikkat çekmektedir. Kurama dair bilgilerde anlatıldığı gibi tercihlerin kullanımı, zaman içinde yaşanan deneyimler sonucu değişebilmektedir. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadarki süreçte algısal tercihten yargısal tercihe doğru tespit edilen sayısal artış, planlı olma becerisinin üniversite süreci boyunca lisans derecelerine göre değişkenlik gösterdiğini düşündürmektedir.

Görüşme formunun Birinci Boyut teması altında “zihinsel süreci kullanım şekilleri” basamağına ait olan içe dönüklük ve dışa dönüklük tercihi ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Kurama göre, içe dönük tercihte olan bireyler daha sakin ve sessiz bir ses tonuyla iletişim kurmak isterlerken, dışa dönük tercihte olan öğrenciler ise daha enerjik ve gür bir ses tonuyla iletişim kurmak istemektedir. Elde edilen verilere göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinden içe dönük tercihte olanların öğretmenin sakin ve yumuşak bir ses tonu kullanmasını tercih ettiği, dışa dönük öğrencilerin ise öğretmenin dikkat çekici bir ses tonu kullanmasını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla dışa dönük öğrencilerin derse karşı motivasyon ve ilgisini yükseltebilmek için öğretmenin ses tonunun enerjik, gür, inişli çıkışlı; içe dönük öğrenciler için ise öğretmenin ses tonunun daha sakin, yumuşak ve rahat olması, ders sürecindeki dikkati istenen seviyelerde tutabilir.

Birinci boyutun ikinci sorusu olan “Bireysel çalgı dersinde öğretmeniniz teknik davranışınızı düzeltmek adına elinize-kolunuza-sırtınıza temasta bulundu. Bu yönde bir davranış size ne hissettirir? Nedenini lütfen açıklayınız.” sorusundan elde edilen verilere göre içe dönük tercihte olan öğrencilerin rahatsız olmadıklarını belirtmeleri oldukça şaşırtıcı bir

sonuçtur. Bu durum, ie dönük tercihte olanların dışarıdan gelen herhangi bir uyarıcıya karşı istemsizce savunmaya geçecekleri bilgisiyle örtüşmemektedir. Bu sonuç, ie dönük öğrencilerin bireysel çalgı dersi öğretmeninin ders sürecindeki tutum ve davranışlarına zaman içerisinde uyum sağladığını göstermektedir. Dışa dönük öğrencilerin çoğunun ise bu durumdan rahatsız olmayacaklarını, aksine daha güvende hissedeceklerini söylemesi, kurama dair bilgilerle tutarlılık göstermiştir.

Birinci boyutun nc sorusu olan “*Bireysel algı dersinde öğretmeniniz yeni bir teknik davranışı o an yapmanızı istedi. Bu durumla ilgili ne düşünürsünüz?*” sorusundan elde edilen cevaplarda, davranışı hemen denemek isteyen ve bu durumdan oldukça keyif alacağını söyleyen öğrencilerin büyük çoğunluğu dışa dönüktür. Bu sonuç, kurama dair verilen bilgilere bakıldığında tutarlı bir durum oluşturmaktadır. Dolayısıyla dışa dönük tercihte olan öğrenciler ile ders yapılırken süreç içinde nesneye ve dış dünyaya yöneltilecek olan ilginin, öğrencinin motivasyonunu artırabileceği söylenebilir.

Dışa dönük tercihte olan öğrencilerin aksine ie dönük tercihte olan öğrenciler, beklenildiği üzere bu tür bir durum karşısında panik yapacaklarını ve korkacaklarını belirtmişlerdir. Bunun olası sebebi ise ie dönüklerin eyleme geçmek için zihinlerinde tamamlamaları gereken belli adımlar olmasıdır. Zihinsel prova, ie dönük öğrenciler için oldukça önemlidir. Kuramda ie dönüklerin bir eylemi davranışa dönüştürmeden önce zihinlerinde prova etmeleri gerektiği bilgisi verilmiştir. Bu araştırmada da, ie dönük öğrencilerin eyleme geçmeden önce belirli bir sreye ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yeni bir teknik davranışı ders esnasında yaptırmak isteyen ğretmen, öğrencinin ie dönük veya dışa dönük olma durumuna dikkat ederek öğretme-öğrenme sürecinin kalitesini olumlu yönde artırabilir.

İkinci boyut başlığı altında sorulan sorular bilgiyi edinme basamağı olan duyusallık ve sezgisellik tercihi ile ilgilidir. Boyutun ilk sorusu olan “*Yeni aldığınız devi; ğretmen tarafından cümlelere bölünmüş haliyle çalışmayı mı tercih edersiniz yoksa çalışma şeklinize hiçbir müdahale olmadan çalışmayı mı tercih edersiniz? Nedenini lütfen açıklayınız.*” sorusuna ğretmen tarafından bölünmüş haliyle çalışmayı tercih edeceğini söyleyen öğrencilerin büyük çoğunluğu duyusal tercihtedir. Bu durum, duyusal tercihte olan insanların gerek iş hayatlarında gerek ise sosyal hayatlarında geleneksel olana duydukları güveni göstermektedir. Ayrıca duyusal tercihte olan insanların soyuttan çok somuta odaklanmak istemesi ve parçadan bütüne doğru ilerleyen bir süreci uygulamak istemesine dair kuramın içinde verilen bilgiler de alınan

cevaplarla oldukça tutarlıdır. Diğer yandan “çalışma şeklime hiçbir müdahale olmadan çalışmayı tercih ederim” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin de çoğunluğunun duyuşsal olması ilginç bir sonuç olmakla birlikte verdikleri cevaplarda kendi geleneksel kalıplarına uymak istediklerini belirtmeleri yine geleneksel olanı izlemek ve parçadan bütüne gitmek isteşişine dair kuram içinde verilen bilgiler açısından tutarlıdır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre sezgisel tercihte olan öğrencilerin büyük çoğunluğu da verilen ödevi öğretmen tarafından bölünmüş haliyle çalışmayı tercih etmektedir. Kuramda anlatılan, sezgisel tercihte olanların geleneksel olanı izlemek yerine kendi çalışma yöntemlerini geliştirmek istedikleri bilgisi, çalgı eğitimi alanında tutarlılık göstermemiştir. Bu durum, sadece bireysel çalgı dersi sürecinde verilen ödev için geçerlidir. Dolayısıyla kuramın içinde, duyuşsalların yeni bilgiyi edinirken parçadan bütüne; sezgisellerin bütünden parçaya doğru bir yol izlemek istediklerine dair sunulan bilgiler açısından kıyas edilemeyebilir. Çünkü yeni bir bilgi bilişsel süreç içerisinde edinilirken, bireysel çalgı dersinde yeni bilginin teknik açıdan uygulanacak olması, davranışa yönelik bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında bireysel çalgı dersi sürecinin neredeyse tamamını oluşturan psikomotor davranışların öğretilmesinde sezgisel ve duyuşsal tercihte olma durumlarının fark göstermediğı düşünülebilir. Asıl önemli nokta öğrencinin uygulamaya geçmeden önce edinmesi gereken bilgiyi, bahsi geçen duyuşsal ve sezgisel tercihte olma durumlarını gözeterek vermek, ders sürecini olumlu etkileyebilir.

İkinci boyutta “Öğretmeniniz kısa bir etüt yazdı. Ve bu etüdün son dört ölçüsünü boş bırakarak sizin tamamlamanızı ve sonraki derste seslendirmenizi istedi. Bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler? Nedenini lütfen açıklayınız.” sorusu özellikle sezgisel öğrencilere hitap etmektedir. Dolayısıyla, sezgisel tercihte olan öğrencilerden olumlu yönde görüşler beklenmiştir. Bu bağlamda alınan görüşlere bakıldığında araştırmaya katılan toplam 16 sezgisel öğrencinin neredeyse tamamının “olumlu yönde etkilenirim, zevkle yaparım” şeklinde görüş bildirmesi etkileyici bir sonuçtur. Dolayısıyla bu soruya olumlu görüş bildiren duyuşsal öğrencilerin, sezgisel öğrencilerden sayıca fazla olması önem teşkil etmemektedir. Her iki tercihin de bu soruya verdiği olumlu yanıtların içeriğı incelendiğinde ise, duyuşsalların böyle bir etkinliğı öğretmenlerinin onlara olan güveni olarak gördüğü; sezgisel öğrencilerin ise kendi yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir alan sunulduğı için heyecanlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere duyuşsal veya sezgisel olan öğrencilerin motivasyon kaynaklarının neler olduğı bilirse, bireysel çalgı dersi sürecinde öğretmenin bunu göz önünde bulundurarak bir yol izlemesi başarıyı artırabilir.

Boyutun son sorusu olan “*Yeni bir teknik davranışı öğrenmeye çalışırken çoğunluğun uyguladığı geleneksel yöntemlerden mi yola çıkarsınız? Kendinize özgü bir çalışma yöntemi mi denersiniz? Nedenini lütfen açıklayınız.*” sorusuna geleneksel yöntemlerden yola çıkmak istediğini belirten öğrencilerin çoğunluğunu, sayısal olarak ayırt edici bir farkla duyusal olarak oluşturmaktadır. Kuramda, duyusal tercihte olan insanların geleneğe duydukları güven hakkında verilen bilgiler ile bu araştırmada alınan görüşler tutarlılık göstermiştir. Kendine özgü bir çalışma yöntemi izlemek istediğini belirten duyusal ve sezgisel öğrencilerin sayıları eşittir. Buradaki asıl önemli nokta, sezgisel öğrencilerin neredeyse tamamının kendine özgü bir çalışma yöntemi geliştirmek istediği cevabını vermesidir. Bu açıdan sezgisel öğrencilerin cevapları kuramda sunulan bilgilerle paralellik göstermektedir. Duyusal öğrenciler arasında kendine özgü bir çalışma yöntemi izlemek isteyen öğrencilerin cevapları, sezgisel öğrencilerin cevaplarıyla büyük oranda benzerlik taşımaktadır. Elde edilen sonuçlardan yapılabilecek çıkarım, sezgisel öğrencilere öğretilen yeni teknik davranış için farklı yöntemler sunulmasının faydalı olabileceğidir. Öte yandan duyusal öğrencilerin yeni teknik davranışı edinilebilmesi adına sunulan yöntemin geleneksel ve güvenilir olduğuna özellikle vurgu yapılması olumlu sonuçlar verebilir.

Üçüncü boyut başlığı altında sorulan sorular “karar verme” basamağı olan mantıksal ve hissel olma tercihi ile ilgilidir. Bu boyutun “*Yapamadığınız bir teknik davranışla ilgili öğretmeninizden olumsuz dönüt aldınız. Bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler? Nedenini lütfen açıklayınız.*” sorusu, özellikle hissel öğrencilerin görüşlerini alabilmek için görüşme formuna dahil edilmiştir. Sayısal olarak bakıldığında, mantıksal öğrenciler çalışma grubunun neredeyse tamamını oluşturmaktadır. Buradaki asıl ayırt edici nokta hissel öğrencilerin belirttiği ortak görüşlerdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan hissel öğrencilerin neredeyse tamamının olumsuz dönütten oldukça kötü etkileneceği görüşünü bildirmesi dikkat çekici bir bulgudur. Hissel öğrencilerin sunduğu görüşler incelendiğinde olumsuz dönütü oldukça kişisel algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan elde edilen veriler, kuramdaki bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre mantıksal tercihte olan öğrencilerin sayısal olarak ayırt edici farkla büyük çoğunluğu olumsuz dönüt karşısında kötü etkilenmeyeceklerine, aksine daha çok hırslanacaklarına yönelik görüşler bildirmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında mantıksalların olumsuz dönüte dair bakış açıları ile kuramda verilen bilgiler benzerlik taşımaktadır. Bu bağlamda hissel olan öğrencilere olumsuz dönüt verileceğinde öğretmen tarafından daha yapıcı bir dil kullanılması ders sürecini oldukça olumlu etkileyebilir. Ayrıca kuramın içinde belirtildiği gibi hissel öğrencilerin takdir görmeye

verdikleri büyük önem de göz önüne alındığında öğretme-öğrenme sürecinde motivasyon artabilir.

Boyutun ikinci sorusu olan “*Öğretmeniniz, size ve bir arkadaşınıza aynı ödevi vererek hafta boyunca birlikte çalışmanızı istedi. Birlikte çalışmak sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler? Nedenini lütfen açıklayınız.*” sorusuna hissel öğrencilerin neredeyse tamamı motivasyonlarının olumlu yönde etkileneceği şeklinde görüş bildirmiştir. Hissel öğrencilerden elde edilen sonuçlar ile kuramın içindeki bilgiler bu yönüyle tutarlılık göstermektedir. Mantıksal öğrencilerin de büyük bir çoğunluğu motivasyonlarının olumlu yönde etkileneceği cevabını vermiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, alınan görüşlerin daha da ayırt edici olabilmesi için yanıtlar birinci boyutta bulunan içe dönüklük ve dışa dönüklük tercihleri ile birlikte değerlendirilebilir. Bu bağlamda sonuçlar incelendiğinde dışa dönük ve mantıksal tercihteki öğrencilerin bu grubun içinde toplam 18 kişiyi oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem dışa dönük hem mantıksal olan öğrenciler arkadaşı ile birlikte çalışmaktan hoşlanacağını belirtmiştir. Hem içe dönük hem de mantıksal olan öğrencilerin aynı soruya “*arkadaşım ile birlikte çalışırsam olumlu yönde etkilenirim*” şeklinde bildirdikleri benzer görüş dikkat çekici bir sonuç ortaya koymaktadır.

Özellikle hissel tercihte olan öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalıştıklarında iyi hissettikleri görüşünü bildirmeleri, kurama göre başkalarına yardım etmeye eğilimli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenin hissel öğrencilerin yardımlaşabileceği etkinlikler ve ödevler vermesi derse karşı motivasyonu olumlu yönde etkileyebilir. İçe dönük ve mantıksal öğrencilerin ise başkalarıyla yapacakları etkinliklerde daha seçici oldukları öğretmen tarafından göz önünde bulundurulursa, öğrenci açısından daha faydalı ve motive edici olabilir.

Dördüncü boyut başlığı altında “dışa dünyaya karşı alınan tavır” basamağına ait algısallık ve yargısallık tercihlerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu boyutun “*Dönemin ilk bireysel çalgı dersinde belirli bir plan dahilinde ilerleyeceğinizi ve sınavda hangi kriterlerle değerlendirileceğinizi bilmek derse karşı motivasyonunuzu nasıl etkiler.*” sorusuna motivasyonlarının artacağı ve olumlu etkileneceği görüşünü bildiren öğrencilerin çoğu yargısal tercihtedir. Aynı soruya, kötü hissedeceğini ve planlamanın daha esnek olmasını istediğini söyleyen katılımcıların çoğunu ise sayısal olarak büyük bir farkla algısal öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcılardan elde edilen görüşler, kuramda algısal ve yargısal olma tercihleri ile ilgili sunulan bilgilerle örtüşmektedir. Yargısal öğrencilerin bir plana dahil olduklarını açık

bir şekilde hissettirmek; algısal öğrencilere ise planı, ders süreci içinde şekillendiriyor gibi davranmak onların motivasyonunu ve başarısını artırabilir.

Boyutun ikinci sorusu olan “*Öğretmeniniz size aniden planda olmayan fazladan bir ödev verdi ve bir sonraki derste dinlemek istediğini söyledi. Bu süreçte ilgili ödevi çalışma sıklığınız ne olurdu?*” sorusuna, verilen yeni ödevi daha çok çalışacakları görüşünü bildiren katılımcıların çoğunu algısal öğrenciler oluşturmaktadır. Algısal öğrencilerin belirttiği görüşün aksine, çalışmayacağını, panik olup zorlanacağını ifade eden katılımcıların çoğunu da yargısal tercihte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri “*çalışma sıklığım değişmez, olduğu kadar*” şeklindedir ve bu cevabı veren öğrencilerin hepsinin algısal olması ilginç bir sonuçtur. Kuramda algısal ve yargısal olma tercihleri ile anlatılan bilgiler ile, katılımcılardan elde edilen bilgiler oldukça tutarlıdır. Bu bağlamda, yargısal öğrencilere ders planında olmayan bir ödevin olabileceğince verilmemesinin; algısal öğrencilere ise dersi, sürecin içinde şekillendiriyor gibi davranmanın öğrencilerin çalışma motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Boyutun üçüncü sorusu “*Ders dönemine kıyasla, öğretmen denetiminin olmadığı tatillerde çalgı çalışmaya yönelik isteğiniz nasıl etkileniyor? Nedenini lütfen açıklayınız.*” sorusudur. Tatil döneminde çalgı çalışma isteklerinin azaldığı yönünde görüş bildiren öğrencilerin çoğunu yargısal öğrenciler oluşturmaktadır. Tatil döneminde çalgı çalışma isteklerinin arttığı cevabını veren öğrencilerin çoğunu ise sayısal olarak büyük bir farkla algısal öğrenciler oluşturmaktadır. Belirtilen görüşler, kuramda verilen bilgilerle tutarlıdır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen denetimini hissetmek iki farklı tercihte de farklı sonuçlar doğurmaktadır. Algısal öğrenciler için tamamen denetimsiz bir eğitim sunmak elbette ki sonuç vermeyeceğinden ve mümkün olmadığından, plan dahilinde bir işleyişin olabileceğince hissettirilmemesi olumlu sonuçlar doğurabilir. Yargısal öğrenciler için ise öğretmenin denetimini açık bir şekilde göstermesi ve ders harici ödev takibi yapması bu öğrencileri güdülemede kolaylık sağlayabilir.

Görüşme formu yoluyla elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında, kuramın içinde geçen tercihlere ilişkin anlatılan bilgiler ile, öğrencilerin kişilik tiplerine göre bireysel çalgı dersinden beklentileri büyük oranda tutarlılık göstermektedir. Bu doğrultuda özellikle öğretmenlerin Psikolojide Tipler Kuramına ve MBTI Envanterine yönelik bilgi sahibi olması öğretme-öğrenme sürecini daha nitelikli kılabilir. Bu doğrultuda öğretmen ve öğrencinin kendi kişilik tiplerine ait özelliklere ilişkin farkındalık kazanması büyük oranda yarar sağlayacaktır.

Bu araştırma yalnızca Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin katılımı ile sınırlı olduğundan benzer bir çalışma elbette ki çok daha fazla öğrencinin katılımı ile daha güvenilir sonuçlar verebilir. Araştırmaya katılan toplam 54 öğrenciden neredeyse tamamı mantıksal olduğundan, hissel olan öğrencilerin beklentilerine dair bilgilerin genellenmesi bu açıdan zorlaşmıştır. Benzer şekilde sezgisel öğrencilerin, duyuşal öğrencilere göre bariz bir farkla az olması sezgisel tercihte öğrencilerin beklenti ve isteklerine ilişkin genelleme yapmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle benzer bir çalışma ne kadar çok katılımcı ile yürütülürse o kadar geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilir. Bu tür bir araştırma sadece müzik eğitimi öğrencileri ile değil, anabilim dalında görev yapan akademisyenlerin de dahil olmasıyla yapılabilir.

Sadece eğitim fakülteleri değil; konservatuvar ve güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin de katılımıyla yapılacak olan bir çalışma, alana farklı bir bakış açısı kazandırabilir. Benzer bir şekilde farklı yaş grubu öğrencilerin eğitim aldığı güzel sanatlar lisesi müzik ve resim bölümü öğrencilerinin katılımıyla yapılacak olan bir çalışma da kendi içinde dikkat çekici sonuçlar verebilir.

KAYNAKLAR

- Akdeniz, C. (2016). Myers Briggs Type Indicator and a sample study: primary education teachers' MBTI profiles. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 67-83.
- Aktolga, M. R. (2020). *Öğrenmek nedir, neden öğreniyoruz, nasıl öğreniyoruz*. Alter Yayıncılık
- Ağaçcı, O. (2019). *Kişilik tipleri envanterinin geliştirilmesi ve üniversite bölümlerinin kişilik kodlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alkan, C. (2019). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 209-229. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001070
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ayoubi, R. M. & Ustwani, B. (2014), "The relationship between student's MBTI, preferences and academic performance at a Syrian university", *Education and Training Journal*, 56(1), 78-90. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2012-0090>
- Birer, A. R. H. (2013). Keman öğrencilerinin müzik dinleme ve çalma alışkanlıkları: niğde üniversitesi örneği. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 18-31. <https://doi.org/10.7816/sed-01-02-02>
- Coşkun Şentürk, G., & Yüksel, G. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının psikolojik tipleri ile eleştirel düşünme eğilimleri. *Fine Arts. E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(1), 31-44, <https://www.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.D0163>
- Çalışkan, N., Karadağ, E. & Çalışkan, N. F. (2010). *Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili*. Kök Yayıncılık
- Donovan, A. J. (1994). *The interaction of personality traits in applied music teaching*. Doctoral Thesis, The University of Southern Mississippi, Hattiesburg.
- Ercan, H., & Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Kişiselleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bireysel çalgı dersiyle ilişkisi: gazi üniversitesi örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 130-144.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık
- Geyer, P. (2014). *Isabel briggs myers, psychological type, and the spirit of c.g. jung*. Embodying the Spirit of the Work of C.G.Jung Retreat/Conference Mooroolbark Australia.
- Güneş, G., & Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40.
- Jung, C. G. (2019). *Psikolojide tipler*. Pinhan Yayınevi
- Jung, C. G. (1990). *The basic writings of cg jung: revised edition*. Princeton University Press
- Jung, C. G. (1921). *Psychological types*. The Collected Works of C. G. Jung, Vol. 6, Bollingen Series XX.
- Kim, K. (1993). *The relationship between teaching style and personality characteristic of group piano teacher*. Doctoral Thesis, Boston University, Boston.

- Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Eğitim Yayınevi
- Lawrence, G. (1997). *Looking at type and learning styles*. Center for Applications of Psychological Type Press
- Myers I. B. & Myers P. B. (1997). *Kişilik, farklı tipler ve farklı yetenekler*. Pegasus Ajans Yayıncılık
- McKay, R. G. (2012). *Relationships between personality type and preferred approaches to instruction in the elementary general music classroom*. Master's Thesis, Indiana University, Bloomington.
- Orhaner, E. & Hussein, A. T. (2007). *Ticaret ve turizm eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Yılmaz, K., & Altınkurt Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Sivri, H. (2019). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ramachandran, V., Loya, A., Shah, K. P., Goyal, S., Hansoti, E. A., & Caruso, A. C. (2020). Myers-Briggs Type Indicator in medical education: a narrative review and analysis. *Health Professions Education*, 6(1), 31-46.
- Ramos, L. M. A. (2008). Os tipos psicológicos na psicologia analítica de Carl Gustav Jung e o inventário de personalidade "Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)": contribuições para a psicologia educacional, organizacional e clínica. *ETD - Educação Temática Digital*, 6(2), 137-180. <https://doi.org/10.20396/etd.v6i2.779>
- Reardon, C. M. (2009). *Differences in myers-briggs personality types among high school band, orchestra, and choir members*. Master's Thesis, Indiana University, Bloomington.
- Roberts, T. G., Harlin, J. F., & Briers, G. E. (2007). The relationship between teaching efficacy and personality type of cooperating teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(4), 55-66.
- Sardjono, O. (2023). Learnin based on Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) personality from accounting department students. *Sam Ratulangi University. Journal Accountability*, 12(1), 11-20.
- Stuber, S. R. (1997). *Teaching behavior viewed as a function of learning style and personality type: A comparison of experienced and less experienced instrumental music teachers*. Doctoral Thesis, University of Washington, Seattle.
- Turan, H., Şahin, İ., & Altın, E. N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri ve boş zaman değerlendirme tercihlerinin değerlendirilmesi (Kocaeli Örneği). *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 1807-1820.
- Thompson, L. L. (1984). *An investigation of the relationship of the personality theory of carl g. Jung and teachers' self-reported perceptions and decisions (teaching style, myers-briggs type indicator, role)* [Unpublished doctoral thesis]. The Ohio State University.

- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Yüksel, G. (2013). *Flüt öğretiminde psikolojik tipler kuramına dayalı öğrenme stili odaklı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, T. (2021). *Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Witherow, A. R. (2003). *The relationship between personality type and instrument played in undergraduate music majors*. Doctoral Thesis, University of Miami, Miami.



EKLER

EK-1

GÖRÜŞME FORMU

İçedönük (I) -Dışadönük (E)

- 1- Bireysel çalgı dersinde öğretmeninizin konuşma tonu sizce nasıl olmalıdır? Bu durum sizi nasıl etkiler?
- 2- Bireysel çalgı dersinde öğretmeniniz teknik davranışınızı düzeltmek adına elinize-kolunuza-sırtınıza temasta bulundu. Bu yönde bir davranış size ne hissettirir? Nedenini lütfen açıklayınız.
- 3- Bireysel çalgı dersinde öğretmeniniz yeni bir teknik davranışı o an yapmanızı istedi. Bu durumla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Duyusal (S) -Sezgisel (N)

- 1- Yeni aldığınız ödevi;
 - a) öğretmen tarafından cümlelere bölünmüş haliyle çalışmayı mı tercih edersiniz?
 - b) çalışma şeklinize hiçbir müdahale olmadan çalışmayı mı tercih edersiniz?

Nedenini lütfen açıklayınız.

- 2- Öğretmeniniz kısa bir etüt yazdı. Ve bu etüdün son dört ölçüsünü boş bırakarak sizin tamamlamanızı ve sonraki derste seslendirmenizi istedi. Bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler? Nedenini lütfen açıklayınız.
- 3- Yeni bir teknik davranışı öğrenmeye çalışırken;
 - a) çoğunluğun uyguladığı geleneksel yöntemlerden mi yola çıkarsınız?
 - b) kendinize özgü bir çalışma yöntemi mi denersiniz?

Nedenini lütfen açıklayınız.

Hissel (F) – Düşünsel (T)

- 1- Yapamadığınız bir teknik davranışla ilgili öğretmeninizden olumsuz dönüt aldınız. Bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler? Nedenini lütfen açıklayınız.
- 2- Öğretmeniniz, size ve bir arkadaşınıza aynı ödevi vererek hafta boyunca birlikte çalışmanızı istedi. Birlikte çalışmak sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler? Nedenini lütfen açıklayınız.

Algısal (P) – Yargısal (J)

- 1- Dönemin ilk bireysel çalgı dersinde belirli bir plan dahilinde ilerleyeceğinizi ve sınavda hangi kriterlerle değerlendirileceğinizi bilmek derse karşı motivasyonunuzu nasıl etkiler?
- 2- Öğretmeniniz size aniden planda olmayan fazladan bir ödev verdi ve bir sonraki derste dinlemek istediğini söyledi. Bu süreçte ilgili ödevi çalışma sıklığınız ne olurdu?
- 3- Ders dönemine kıyasla, öğretmen denetiminin olmadığı tatillerde çalgı çalışmaya yönelik isteğiniz nasıl etkileniyor? Nedenini lütfen açıklayınız.

Adınız – Soyadınız:

Yaşınız:

Sınıfınız:

Enstrümanınız:

Nasıl hissettiğiniz veya davrandığınız konusunda size en yakın gelen cevap hangisidir?

1. Genelde

- (a) insanlarla çabuk kaynaşan mı yoksa
- (b) sessiz ve mesafeli bir kişi misiniz?

2. Eğer öğretmen olsaydınız

- (a) veri, araştırma ve sonuçlardan söz eden dersler vermekten mi
- (b) kuramsal yanı ağır basan dersler vermekten mi hoşlanırsınız?

3. Genelde

- (a) aklınızın kalbinizi yönetmesine mi
- (b) kalbinizin aklınızı yönetmesine mi izin verirsiniz?

4. Bir günlüğüne bir yere gidecek olsanız

- (a) neleri, ne zaman yapacağınızı önceden planlamayı mı yoksa
- (b) öylesine kalkıp gitmeyi mi seçersiniz?

5. Bir grup insanla birlikteyken

- (a) grubun konuşmasına katılmayı mı yoksa
- (b) insanlarla teker teker konuşmayı mı seçersiniz?

6. Genelde

- (a) hayal gücü güçlü kişilerle mi yoksa
- (b) gerçekçi kişilerle mi daha iyi anlaşırırsınız

7. Sizce hangi nitelendirme daha güzel bir iltifattır?

- (a) duyarlı bir insan
- (b) genellikle akli başında, makul bir insan

8. Genelde

- (a) buluşmaları, toplantıları önceden ayarlamayı mı yoksa
- (b) günleri boş bırakıp canınız neyi isterse onu yapmayı mı seçersiniz?

9. Kalabalık bir grupta

- (a) başkalarını tanıştıran kişi mi
- (b) başkalarına tanıştırdılan kişi misiniz?

10. Aşağıdakilerden hangisi ile nitelendirilmeyi seçersiniz?

- (a) pratik bir kişi
- (b) yaratıcı bir kişi

11. Genelde

- (a) duyguya, mantıktan çok mu yoksa
- (b) mantığa, duygudan çok mu değer verirsiniz?

12. Genelde

- (a) beklenilmeyen karşısında ne yapılması gerektiğini görüp, harekete geçmekte mi
- (b) önceden iyice düşünülmüş bir planı gerçekleştirmekte mi daha başarılısınız?

13. Genelde

- (a) az kişiyle derin arkadaşlıklara mı
- (b) çok kişiyle daha yüzeysel arkadaşlıklara mı sahipsiniz?

14. Aşağıdaki özelliklere sahip kişilerden hangisini daha çok beğenirsiniz?

- (a) geleneksel bir biçimde yaşamayı, dikkati çeken davranışlarda bulunmayı seçenleri
- (b) göze çarpıp çarpmadıklarına, dikkat çekip çekmediklerine bakmadan, özgün bir yaşam biçimi seçenleri

15. Aşağıdakilerden hangisi daha olumsuz bir özelliktir?

- (a) insanlara sempati duymamak
- (b) mantıksız olmak

16. Bir programı izleyip, yürütmek size

- (a) çekici mi yoksa
- (b) itici mi gelir?

17. Arkadaşlarınız arasında siz

- (a) olayları en son duyanlardan mı
- (b) olayları başkalarına duyuranlardan mısınız?

18. Arkadaş olarak aşağıdaki kişilerden hangisini seçerdiniz?

- (a) sürekli fikirler üretip, ortaya atabilen bir kişi
- (b) ayaklarını yere sağlam basan bir kişi

19. Aşağıdaki kişilerden hangisiyle çalışmayı seçerdiniz?

- (a) her zaman iyi olan bir kişi
- (b) her zaman adil olan bir kişi

20. Hafta sonunda yapmanız gerekenlerin listesini çıkarmak sizi

- (a) çeker mi
- (b) iter mi
- (c) bunaltır mı?

21. Aşağıdakilerden hangisi sizi daha iyi tanımlar?

- (a) hemen hemen herkesle gerektiği kadar konuşabilirim
- (b) yalnızca bazı kişilerle, bazı koşullarda konuşacak pek çok şey bulabilirim

22. Zevk için okurken yazarın söyleyeceklerini

- (a) değişik ve ilginç yollarla anlatmasını mı
- (b) net ve doğrudan anlatmasını mı seçersiniz?

- 23. Aşağıdakilerden hangisi daha olumsuz bir özelliktir?**
(a) İnsanlara çok fazla yakınlık göstermek
(b) insanlara yeteri kadar yakınlık göstermemek
- 24. Yalnızca bu soruda kendinize uyduğunu düşündüğünüz iki yanıt varsa ikisini de işaretleyin**
(a) beni zamana karşı yarışmak durumunda bırakan acil durumlardan hoşlanırım
(b) zamana karşı yarışmaktan nefret ederim
(c) yapmam gerekenleri zamana karşı yarışmamı gerektirmeyecek biçimde ayarlarım
- 25. Tanıştığınız yeni insanlar sizin nelerle ilgilendiğinizi**
(a) hemen mi yoksa
(b) bir süre geçip, sizi iyice tanıdıktan sonra mı anlarlar?
- 26. Daha önce başkalarının da yapmış olduğu bir işi yaparken**
(a) herkesin gittiği, alışılmış yoldan mı
(b) kendinize özgü, değişik bir yoldan mı gitmeyi seçersiniz?
- 27. Aşağıdakilerden hangisine daha çok önem verirsiniz?**
(a) insanların duygularına
(b) insanların haklarına
- 28. Yapmanız gereken bir iş olduğunda**
(a) herşeyi başlamadan önce dikkatlice planlamaktan mı
(b) işe başlayıp nelerin yapılması gerektiğini, üzerinde çalıştıkça öğrenmekten mi hoşlanırsınız?
- 29. Genelde duygularınızı**
(a) açıkça belli eder misiniz yoksa
(b) kendinize saklamayı mı seçersiniz?
- 30. Yaşarken**
(a) özgün olanı mı
(b) alışılmış olanı mı yaşamayı seçersiniz?
- 31. Hangi sözcük size daha yakındır?**
(a) yumuşak
(b) katı
- 32. Belli bir şeyi, belli bir zamanda yapmaya karar verdiğinizde**
(a) planlarınızı o işe göre ayarlayabilmekten mutlu mu olursunuz
(b) işin sizi bağladığını düşünüp, durumdan rahatsız mı olursunuz?
- 33. Genelde kendinizi olaylar hakkında diğer insanlardan**
(a) daha hevesli olarak mı yoksa
(b) daha az hevesli olarak mı nitelendirirsiniz?
- 34. Aşağıdakilerden hangisi sizce daha istenilen bir iltifattır?**
(a) görüş yeteneği kuvvetli
(b) sağduyusu kuvvetli
- 35. Hangi sözcük size daha yakındır?**
(a) düşünmek
(b) hissetmek
- 36. Genelde işleri**
(a) son anda yapmayı mı yoksa
(b) son ana bırakmanın sinirlerinizi yıprattığını mı düşünürsünüz?
- 37. Arkadaş toplantılarında**
(a) sıkıldığınız olur mu yoksa
(b) her zaman eğlenir misiniz?
- 38. Aşağıdakilerden hangisi sizce daha önemlidir?**
(a) bir durumdaki olasılıkları görebilmek
(b) durumun gereklerine uyum sağlayabilmek

39. Hangi sözcük size daha yakındır?

- (a) ikna edici
- (b) duygulandırıcı

40. Kişinin günlük, alışılmış programı olması sizce

- (a) işlerin çözümlenmesini kolaylaştıran bir yaklaşım mı yoksa
- (b) gerekli olduğu anlarda bile sıkıcı bir yaklaşım mıdır?

41. Yeni birşey moda olduğunda siz

- (a) ona ilk uyanlardan mı
- (b) uzak kalıp ilgilenmeyenlerden misiniz?

42. Aşağıdakilerden hangisini seçersiniz?

- (a) yürüyen işleri kabul edilmiş yöntemlerle sürdürmeyi
- (b) yürümeyen işlerin üzerine gidip, hatanın nerede olduğunu bulmaya çalışmayı

43. Hangi sözcük size daha yakındır?

- (a) incelemek
- (b) yakınlık göstermek

44. Yapmanız gereken bir iş ya da satın almanız gereken bir şey aklınıza geldiğinde

- (a) çoğu zaman unuttur, bir süre sonra hatırlarsınız
- (b) genelde hatırlamak için bir yere not edersiniz
- (c) hiçbir hatırlatmaya gerek duymadan işinizi tamamlarsınız?

45. Genelde siz

- (a) tanınması kolay bir kişi mi
- (b) tanınması zor bir kişi misiniz?

46. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) veriler
- (b) düşünceler

47. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) adalet
- (b) acıma

48. Aşağıdakilerden hangisine uyum sağlamanız daha zordur?

- (a) hergün yapılması gereken işler
- (b) sürekli değişim

49. Gülünç bir durumda olduğunuzu algıladığınızda

- (a) konuyu değiştirirsiniz
- (b) şakaya vurursunuz
- (c) günler sonra o anda ne söyleyebilirdim diye düşünürsünüz

50. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) açıklama
- (b) kavram

51. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) merhamet
- (b) önceden görebilme

52. Büyük bir projeye başladınız. Önünüzde bitirmek için bir haftanız var. Neler yapmanız gerektiğini

- (a) teker teker belirler, öncelik sırasına dizer, işe öyle başlarsınız
- (b) pek düşünmeden işe atılırım

53. Size yakın insanlar, sizce

- (a) çoğu konuda neler duyduğunuzu bilirler
- (b) yalnızca siz duygularınızı daha önce onlara açmışsanız bilirler

54. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kuramsallık
(b) kesinlik

55. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kazanç
(b) iyilik

56. Bir işi yetiştirmeye çalışırken aşağıdakilerden hangisine güvenirsiniz?

- (a) erken başlayıp bitirmek için bol bol zamanınız kalmasına
(b) son anda devreye sokacağınız hızlı temponuza

57. Bir arkadaş toplantısında

- (a) insanları bir araya getirip kaynaştırmaktan, eğlenceye katkıda bulunmaktan mı hoşlanırsınız
(b) karışmayıp herkesin bildiği gibi eğlenmesini mi seçersiniz

58. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) doğrudan
(b) dolaylı

59. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kararlı
(b) bağlı, kendisini adanmış

60. Bir cumartesi sabahı o gün neler yapacağınız sorulsa

- (a) oldukça kesin bir program aktarabilirsiniz
(b) yapabileceğinizin iki katını sıralarsınız
(c) birşey söylemeyip, bekleyip görmelerini söylersiniz

61. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) girişken
(b) sessiz

62. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) düşgücü yüksek
(b) gerçekçi

63. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kararlı
(b) sıcak kalpli

64. Gününüzün daha alışılmış hergün yaptığınız şeyleri içeren saatleri

- (a) dinlendiricidir
(b) sıkıcıdır

Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

65.	(a) mesafeli	66.	(a) yapmak	67.	(a) barışçıl
	(b) konuşkan		(b) yaratmak		(b) yargıç
68.	(a) planlı	69.	(a) sessiz	70.	(a) mantıklı
	(b) plansız		(b) hareketli		(b) büyüleyici
71.	(a) yumuşak	72.	(a) sistematik	73.	(a) konuşmak
	(b) sert		(b) içinden geldiği gibi davranan		(b) Yazmak
74.	(a) üretim	75.	(a) bağışlamak	76.	(a) sistematik
	(b) Tasarım		(b) Hoşgörmek		(b) Rastgele

77.	(a) sosyal bir kişi	78.	(a) somut	79.	(a) kim
	(b) uzak duran bir kişi		(b) soyut		(b) ne
80.	(a) içgüdü	81.	(a) arkadaş toplantısı	82.	(a) yapmak
	(b) Karar		(b) tiyatro		(b) icat etmek
83.	(a) eleştirmeyen	84.	(a) dakik	85.	(a) kuram
	(b) Eleştiren		(b) Acele etmeyen rahat		(b) Kesinlik
86.	(a) kuşkucu	87.	(a) değişken	88.	(a) kuram
	(b) güvenen		(b) durağan		(b) deneyim
89.	(a) anlamaya varmak	90.	(a) düzenli	91.	(a) işaret
	(b) tartışmak		(b) rahat		(b) sembol
92.	(a) çabuk	93.	(a) kabul etmek	94.	(a) bilinen
	(b) dikkatli		(b) değiştirmek		(b) bilinmeyen



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :02/02/2024 Toplantı Sayısı: 03 Karar No :2024/116
Araştırmanın Başlığı	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin MBTI Envanteriyle Kişilik Tiplerinin Belirlenmesi ve Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Önder MUSTUL
Yardımcı Araştırmacı	Demet GÜVEN Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	17777 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :28/06/2024 Toplantı Sayısı: 13 Karar No :2024/531
Araştırmanın Eski Başlığı	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin MBTI Envanteriyle Kişilik Tiplerinin Belirlenmesi ve Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.
Araştırmanın Yeni Başlığı	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin MBTI Envanteriyle Belirlenen Kişilik Tiplerine Göre Bireysel Çalgı Dersinden Beklentileri.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Önder MUSTUL
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Demet GÜVEN
Etik Kurul Kararı	20138 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, tez başlığı değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Başkan Yardımcısı