



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ÖZENGEN KEMAN EĞİTİMİNDE
TERS-YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN KEMAN ÇALMA BECERİLERİNE ETKİSİ
VE MODELE İLİŞKİN ÖĞRENCİ-VELİ GÖRÜŞLERİ**

Beyza KARACA
ORCID: 0000-0002-9388-6714

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

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Bir özenen müzik eğitimi kurumunda tanıştığım ve keman öğrencisi olduğum, ardından mesleki müzik eğitimimde uzun yıllar boyunca üzerimde çok emeği olan, kariyerime yön veren, yolumu açan, önder olan kıymetli keman öğretmenim ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Önder MUSTUL'a sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme komitemin saygıdeğer hocaları Prof. Dr. Onur GÜÇLÜ'ye ve Prof. Dr. Ersin BOZKURT'a, ayrıca emeklilik zamanına kadar tez izleme komitemde bulunarak sunduğu kıymetli önerileri için Prof. Dr. Füsun GÜLDEREN ALACAPINAR'a; tez savunma sınavımda jüri üyesi olan ve özgün fikirleri ile çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Ozan BELGE ve Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY'a teşekkür ederim. Araştırmamın deneysel sürecinde büyük özveride bulunarak çalışmalarını aksatmayan sevgili öğrencilerime ve velilerine; video kayıtlarını değerlendiren ve uzman gözlemci olarak çalışmama katkıda bulunan sayın Doç. Dr. Yakup AKSOY'a, Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY'a ve Doç. Dr. Bilgehan SONSEL'e teşekkür ederim. Son olarak beni her zaman destekleyen ve yanımda olan aileme, sevgili eşim Osman Süha KARACA'ya ve nisan ayında dünyaya gözlerini açacak olan ailemizin en küçük üyesi oğluma teşekkürlerimi sunuyorum.

Beyza KARACA

Mart-2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Denenceler.....	4
1.2.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Ters-Yüz Öğrenme Modeli	7
2.2. Çalgı Eğitimi	11
2.3. Keman Eğitimi	12
2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar	13
2.6.1. Yurt İçinde Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar	13
2.6.2. Yurt Dışında Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar.....	23
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Katılımcılar	32
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	34
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi.....	40
4. BULGULAR	42
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	42
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	58
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	58
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Veli Görüşleri.....	62
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma	67

5.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	67
5.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma	68
5.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma	69
5.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	69
5.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma	70
5.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.3. Öneriler	78
KAYNAKLAR.....	79
EK-1 MEB KEMAN KURS PROGRAMI.....	86
EK-2 GÖZLEM FORMU.....	111
EK-3 GÖRÜŞME SORULARI.....	112
EK-4 DENEYSSEL SÜRECİN HAFTALIK DERS MATERYALLERİ.....	113

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özengen Keman Eğitiminde Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Keman Çalma Becerilerine Etkisi ve Modele İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri başlıklı tez çalışmamın toplam **79** sayfalık kısmına ilişkin, 17/03/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** 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.

17/03/2025

Beyza KARACA

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.

17/03/2025

Beyza KARACA

Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

KÇBGF: Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu



ÖZET

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

ÖZENGİN KEMAN EĞİTİMİNDE TERS-YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN KEMAN ÇALMA BECERİLERİNE ETKİSİ VE MODELE İLİŞKİN ÖĞRENCİ-VELİ GÖRÜŞLERİ

Beyza KARACA

Bu araştırmada, özengen keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin keman çalma becerilerine etkisinin sınanması ve uygulamaya ilişkin öğrenci-veli görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinin Meram ilçesinde MEB'e bağlı bir özengen müzik eğitimi kurumunda keman eğitimi almakta olan ve yaşları 11-14 arasında değişen 8 öğrenci ve velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda A-B-A-B formunda tek-denekli deneysel desen tercih edilmiş ve deneysel süreç 8 öğrenci ile 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Deneysel süreçte geleneksel öğretim yöntemleri ile derslerin sürdürüldüğü haftalarda öğrencilere herhangi bir video kayıt verilmemiştir. Ters-yüz öğrenme modelinin etkisinin sınanıldığı haftalarda ise öğrencilere bireysel derslerden sonra daha önce araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ders videoları sadece öğrencilerin erişebileceği bir YouTube platformu üzerinden verilmiş ve yeni derse hazırlanma sürecinde evdeki bireysel çalışmalarını o haftanın ilgili videosunu izleyerek yapmaları istenmiştir. Öğrenci bir sonraki derse geldiğinde araştırmacı, öğrencinin ödevine ilişkin keman çalma performansına herhangi bir müdahalede bulunmamış ve ilgili ders video kayıt altına alınmıştır. Deneysel sürecin sonunda video kayıtları, alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından izlenmiş ve bu araştırma için geliştirilen "Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu" (KÇBGF) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme formu yoluyla öğrenci ve velilerden modelin işlevselliğine ilişkin görüş alınmıştır. Nicel boyuttan elde edilen veriler ilk olarak grafiksel analiz yöntemi ile ele alınmış, çizgi ve sütun grafikleri ile okuyucuya sunulmuştur. Daha sonra ise grafiklerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla istatistiğe başvurulmuş, verilere Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanarak başlama düzeyi ve uygulama evreleri arasındaki farklar tespit edilmiştir. Sonuçlara göre katılımcı öğrencilerin ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında sağ el tekniği, ritmik yapı ve müzikal ifade alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Nitel boyuttan elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel boyuta ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğrenci ve veliler ters-yüz öğrenme modelinin öğrencinin çalgı çalışma alışkanlığında, çalgıya karşı heves ve ilgisinde olumlu etkileri olduğunu, ayrıca modelin özengen keman eğitiminde ve diğer derslerde de kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını, motivasyonu ve başarıyı artıracığını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters-Yüz Öğrenme Modeli, Özengen Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi.

ABSTRACT

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

THE EFFECT OF FLIPPED LEARNING MODEL ON VIOLIN PLAYING SKILLS IN AMATEUR VIOLIN EDUCATION AND STUDENT-PARENT OPINIONS ABOUT THE MODEL

Beyza KARACA

In this research, it is aimed to test the effect of the flipped learning model on violin playing skills in amateur violin education and to obtain the student-parent opinions regarding the application. In line with this purpose, the mixed method was employed in the research. The study group consisted of the parents and 8 students, aged 11 to 14, who were taking violin education at an amateur musical education institution affiliated to the Ministry of National Education in Meram district of Konya province. In the quantitative dimension of the research, A-B-A-B form of one-subject experimental design was preferred and the experimental process was continued with 8 students for 10 weeks. During the experimental process, no video recordings were given to the students during the weeks when the lessons were continued with traditional training methods. In the weeks when the effect of the flipped learning model was tested, students were given the lesson videos previously prepared by the researcher after their individual lessons on a YouTube platform that only students could access to, and they were asked to do their individual work at home by watching the relevant video of that week in preparation for the new lesson. When the student came to the next lesson, the researcher did not intervene in the student's violin playing performance regarding his/her homework and the relevant lesson was video recorded. At the end of the experimental process, video recordings were watched by 3 faculty members who are experts in the field and evaluated them using the "Violin Playing Skill Observation Form" (VPSOF) developed for this research. In the qualitative dimension of the research, opinions on the functionality of the model were obtained from students and parents via the interview form. The data obtained from the quantitative dimension were first analysed with the graphical analysis method and presented to the reader with line and column charts. Then, statistics were used to support the findings obtained from the graphs, and the Wilcoxon signed ranks test was applied to the data to determine the differences between the starting level and the application phases. According to the results, it was seen that there was a significant difference between the second starting level phase and the second application phase scores of the participant students in the right-hand technique, rhythmic structure and musical expression sub-dimensions. The data obtained from the qualitative dimension were analysed with the descriptive analysis method. When the results related to the qualitative dimension were examined, the students and parents stated that the flipped learning model had positive effects on the student's instrument practice habits, enthusiasm and interest towards the instrument, and also that the use of the model in amateur violin education and other lessons would facilitate learning and increase motivation and success.

Keywords: Flipped Learning Model, Amateur Music Education, Violin Education.

BÖLÜM 1

Bu bölümde özengen keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasına neden ihtiyaç duyulduğu açıklanmış; problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın alt problemlerine, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

İnsanın doğumu ile başlayan eğitim kavramı, günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve yaşantıların da bu doğrultuda düzenlenmesine bağlı olarak sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Özellikle Z kuşağı ve Alfa kuşağı çocuklar, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren dijital ortamlar ve teknolojik materyaller ile iç içe bir hayat sürdürmektedir. Günümüz çocuklarına hitap edebilmek adına eğitimde teknolojinin kullanımı gün geçtikçe adeta zaruri bir hale gelmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanımı Covid-19 pandemisiyle birlikte önemli bir ivme kazanmış ve çeşitli gelişimler göstermiştir. Performansa dayalı ve birçok duyu organının aynı anda kullanılmasını gerektiren bir alan olan müzik eğitiminde de teknolojinin oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi olmak üzere üç boyut altında yürütülmektedir. Okullarda örgün eğitim sürecinde verilen eğitime genel müzik eğitimi, müziği meslek edindirmek üzere bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan müzik eğitimine ise mesleki müzik eğitimi adı verilmektedir. Özengen müzik eğitimi ise genellikle müziği hobi olarak sürdürmek isteyen bireylere yönelik olarak verilen müzik eğitimi türüdür. Özengen müzik eğitimi, genel müzik eğitimini destekler ve mesleki müzik eğitimine hazırlar. Bu yönü ile iki müzik eğitimi türü arasında bir köprü işlevi görmektedir. Özengen müzik eğitimi önceleri çoğunlukla ev ortamında yapılan özel dersler, çalgı ve aksesuarlarının satışının yapıldığı iş yerleri gibi denetimsiz ortamlarda yapılırken, özellikle de son yıllarda MEB'e (Millî Eğitim Bakanlığı) bağlı kurumların çatısı altında yürütülmeye başlanmıştır. MEB'e bağlı özengen müzik eğitimi kurumlarında Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün her çalgı için ayrı ayrı belirlemiş olduğu kurs programı (müfredat) kullanılmaktadır. Bu programlarda farklı seviyelere göre haftalık konu dağılımları ve hangi kaynaklardan hangi eserlerin-etütlerin çalışılması gerektiği açık bir şekilde belirtilmiştir (Ek-1). MEB'e bağlı kurumlarda belli bir öğretim programının izleniyor olması ve düzenli olarak denetlemelerin yapılması, daha nitelikli öğrenme çıktılarının alınabilmesi açısından son derece önem taşımaktadır.

Müzik eğitiminin önemli alt boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, özengen müzik eğitiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Özengen müzik eğitimi kurumlarına başvuran öğrencilerin neredeyse tamamının çalgı eğitimi almak amacıyla bu kurumlara başvurduğu söylenebilir (Aksoy, 2015; Akbulut, 1999). Bu kurumlarda çeşitli çalgılara yönelik çalgı eğitimi verildiği bilinmektedir. Keman, çalgı eğitimi söz konusu olduğunda sıkça tercih edilen çalgılardan biri olarak ön plana çıkmaktadır (Özdemir, 2015; Uslu, 2012; Aksoy, 2015). Taşınabilir bir çalgı olması, perdesiz yapısı nedeniyle her türlü müziğe uygun olması kemanın sıkça tercih edilme nedenlerindedir. Bu yoğun talep nedeniyle bugün hemen hemen tüm özengen müzik eğitimi kurumlarında keman eğitiminin verildiği söylenebilir.

Özellikle son yıllarda yaygınlaşan ters-yüz öğrenme modeli, eğitim ve teknolojiyi harmanlayan bir model olması nedeniyle günümüzde de sıkça gündeme gelmektedir. Öğrencilerin ders dışında da her an bilgiye ulaşmasına imkân sağlayan bu model sayesinde, öğrenciler ders videolarını tekrar tekrar izleme olanağına sahip olmakta ve kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmektedirler. Çalgı eğitiminde öğrencinin evde öğretmensiz yaptığı bireysel çalışmalar gelişim açısından son derece önemlidir. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin evde çalgı çalışırken çeşitli zorluklar ile karşılaştığı bilinmektedir (Tokatlı ve Mustul, 2020). Ebeveynlerin büyük bir kısmı genellikle müzikal anlamda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı için öğrencilere evde yeterince destek olamamaktadır. Dolayısıyla küçük yaş grubu öğrenciler öğretmenin derste yaptığı uyarıları hatırlayamamakta, derste öğrenilenleri unutmakta ve evde bireysel çalışmalarını düzenli ve disiplinli bir şekilde sürdürmekte oldukça zorlanmaktadır.

Özengen müzik eğitimi kurumlarında çalgı eğitimi alan öğrencilerin verimli çalgı çalışmak için az vakitlerinin olduğu, daha önceki çalışmalarda tespit edilmiştir (Tokatlı ve Mustul 2020; Oktay, 2017; Büyükköse vd., 2016). Çalgı çalışmak için oldukça kısıtlı bir süreye sahip olan öğrencilerin bu süreyi en verimli şekilde geçirebilmeleri, ebeveyn desteğinin yetersiz olduğu durumlarda öğrencinin yardım alacağı bir kaynak ihtiyacının olması, özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin derste öğrendiği ve dikkat etmesi gereken davranışları eve gittiğinde hatırlamakta güçlük çekmesi, yoğun okul ve sınav dönemleri ya da şehir dışına çıkma durumları nedeniyle öğrencilerin derslere düzenli devam edememesi, yine daha önceki çalışmalarda tespit edildiği üzere özengen müzik eğitimi kurumlarında çalgı derslerinin genellikle haftada bir ders saati (45-60 dk.) olarak sürdürülmesi ve sınıf ortamındaki sürenin de sınırlı olmasından dolayı dersin

verimliliğini artırmak ve sınıf içinde zamanı daha iyi kullanabilmek adına özenen keman eğitiminde ters-yüz eğitim modelinin denenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Çalgı eğitimi sürecinde öğrencinin öğretmensiz yaptığı bireysel çalışmalar gelişimde oldukça belirleyicidir. Tokatlı ve Mustul (2020) “Özenen Müzik Eğitimi Sürecinde Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgı Çalışmalarını Etkileyen Faktörler” isimli çalışmasında özenen müzik eğitimi kurumlarında çalgı eğitimi alan öğrencilerin yoğun okul yaşantıları, ev ödevleri ve sınav dönemleri gibi nedenlerden dolayı verimli çalgı çalışmak için yeterli zamanının olmadığını tespit etmiştir. Özenen keman eğitiminde özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin derste çalışılan egzersiz, etüt ve eserleri evde hatırlatmakta güçlük çektiği, ebeveyn desteği de yeterli değil ise bu eğitim sürecini öğrencinin kendi kendine yönetmesinin oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, özenen müzik eğitimi kurumlarında çalgı eğitimi genellikle haftada bir ders saati olacak şekilde yapılmaktadır ve öğrenci çalgı öğretmenini yalnızca bu sürede görebilmektedir. Ters-yüz öğrenme modeli ile geleneksel keman eğitimi yöntemlerine kıyasla öğretmen ve öğrenci etkileşiminin ders dışına taşınmasının, öğrencilerin çalgı çalışmak için ayırabildikleri kısıtlı süreyi daha verimli hale getireceği ve özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin çalgı eğitimi sürecindeki mücadelesini oldukça kolaylaştıracağı ve öğrenme hızını artıracacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ters-yüz öğrenme modelinin özenen keman eğitiminde etkililiğinin araştırılmasının önemli olduğuna kanaat getirilmiş ve bu düşünceden yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur;

“Özenen keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modeli, keman çalma becerilerinde etkili midir?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, özenen keman eğitimi alan tüm katılımcı öğrencilere geleneksel öğrenme modeli ve ters-yüz öğrenme modeli uygulanmış ve ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenme modeline kıyasla etkililiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı ise, özenen keman eğitimi alan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin ters-yüz öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu genel amaçlar doğrultusunda araştırmanın denence ve alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur;

1.2.1. Denenceler

- 1- Katılımcı öğrencilerin puanlarında birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde yükseliş vardır.
- 2- Katılımcı öğrencilerin birinci uygulama evresinden ikinci başlama düzeyi evresine geçildiğinde puanlarında düşüş vardır.
- 3- Katılımcı öğrencilerin birinci başlama düzeyi evresi puanları ile ikinci başlama düzeyi evresi puanları arasında benzerlik vardır.
- 4- Katılımcı öğrencilerin puanlarında ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde yükseliş vardır.
- 5- Katılımcı öğrencilerin birinci uygulama evresi puanları ile ikinci uygulama evresi puanları arasında benzerlik vardır.
- 6- Katılımcı öğrencilerin gözlem formundaki boyutlara göre toplam ortalama puanlarında başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde fark vardır.
- 7- Katılımcı öğrencilerin gözlem formundaki boyutlara göre (bedensel kurulum, sağ el tekniği, sol el tekniği, ritmik yapı, entonasyon, müzikal ifade) birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.2.2. Alt Problemler

- 1- Ters-yüz öğrenme modeli ile özengen keman eğitimi alan öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Ters-yüz öğrenme modeli ile özengen keman eğitimi alan öğrenci velilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde hemen hemen her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da teknolojik araç-gereçlerden faydalanılması son derece önemlidir. Teknolojinin eğitim ile birleştirilmesi yoluyla verilen eğitimin niteliği ve verimliliğinin artacağı düşünülmektedir. “Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bilginin aktarılmasında geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmaktadır” (Kayaduman vd., 2011). Kol (2012) da, daha nitelikli bir eğitim için eğitimin görsel ve işitsel teknolojik araç gereçlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaltur (2006) ise geleneksel eğitimde müzik öğretmenlerinin müzik dersinin genel amaçlarını

gerçekleştirmede problem çektiğini, günümüzde teknolojinin gelişimi ile birlikte, eğitim ve öğretimde farklı yöntemlerin kullanılmasının bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmiştir.

İlgili literatür tarandığında ters-yüz öğrenme modeli ile ilgili -özellikle son yıllarda- İngilizce, matematik, muhasebe, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi eğitim alanlarında çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Buna karşılık müzik eğitimi alanında ters-yüz öğrenme modelinin sınındığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Müzik eğitimi alanında yapılan ters-yüz öğrenme modeli konulu çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların tümünün mesleki müzik eğitimi kurumlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu araştırma; ters-yüz öğrenme modelinin özengen keman eğitimi alanında sınılanması yönünde yapılacak ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde; genellikle başlangıç düzeyi ve daha büyük yaştaki öğrenci grupları ile çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma ise, seçilen çalışma grubu öğrencilerinin hâli hazırda belli bazı keman çalma becerilerinin olması ve ilkökul-ortaokul düzeyinde daha küçük yaş grubu öğrenciler üzerinde çalışılmış olması bakımından da önemlidir.

Araştırmaya ayrıca tek-denekli deneysel desenin müzik eğitimi alanında kullanıldığı ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Araştırmada katılımcılar hâli hazırda MEB'e bağlı bir özengen müzik eğitimi kurumunda bireysel olarak keman eğitimine devam eden bireylerdir. Keman eğitimi sürecinde her bir öğrencinin gelişimini etkileyebilecek analitik düşünme, algılama hızı, hazır bulunuşluk durumu, çalgıya yatkınlık, işitsel ve fiziksel özellikler, evde keman çalışma süresi, ailenin müzikal konulardaki desteği gibi farklı pek çok durum olduğundan çalışmada tek-denekli deneysel desenin kullanılması uygun görülmüştür. Aydın (2024), Türkiye özeline bakıldığında tek-denekli deneysel desenlerin yalnızca özel eğitim alanıyla sınırlı kaldığını, ancak bu yöntemin eğitimin diğer alanlarında da kullanılabilceğini ve bu sayede ulusal literatürün yöntem açısından zenginleştirilebileceğini belirtmiştir.

1.4. Sayıtlar

Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler her iki eğitim sürecini de aynı oranda etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Öğrenme modellerinden ters-yüz öğrenme modeli,

-2023-2024 eğitim-öğretim yılı,

- MEB'e bağlı bir özengen müzik eğitimi kurumunda keman eğitimi alan 8 öğrenci,

- MEB'in özel öğretim kursları için hazırladığı keman ders programından seçilen 10 parça ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özengen Müzik Eğitimi: Bireylerin genellikle hobi amaçlı ve çoğunlukla çalgı eğitimi aldığı müzik eğitimi türüdür.

Ters-Yüz Öğrenme Modeli: Öğretmenin dersi sınıf ortamında anlatmasına ek olarak, dersten sonra öğretmen tarafından önceden çekilmiş ilgili ders videosunun öğrenci ile paylaşılması ve öğrencinin bir sonraki derse gelmeden bu video kaydı izleyerek bireysel çalışmalarını buna göre düzenlemesini içeren eğitim yöntemidir.

Geleneksel Çalgı Eğitimi: Yıllardır süregelen, sınıf ortamında genellikle haftada bir gün (45-60 dakika) olacak şekilde yüz yüze yapılan eğitimidir.

BÖLÜM 2

Bu bölümde ters-yüz öğrenme modeli, çalgı eğitimi ve keman eğitimi ile ilgili tanımlamalar ve açıklamalar yapılmıştır.

2. ALAN YAZIN

2.1. Ters-Yüz Öğrenme Modeli

Günümüzde teknolojik araç gereçlere ve internete her an her yerde erişilebiliyor olması eğitimde teknolojinin kullanımı ile ilgili yeni yönelimler oluşturmuştur. Özellikle pandemi döneminde yüz yüze sınıf ortamında ders işlenemiyor oluşu ve uzaktan eğitim yoluyla eğitimlerin sürdürülmesi ülkemizde bu konuda eksiklikler olduğunu göstermiş ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmaya ve gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. Çevrimiçi çeşitli ortamlar ve video kayıt yöntemlerinin kullanıldığı ve son yıllarda giderek yaygınlaşan öğrenme modellerinden biri de ters-yüz öğrenme modelidir. Ters-yüz öğrenme modelinde geleneksel yöntemlerin aksine öğrenci dersten önce öğretmen tarafından hazırlanan video kaydı izleyerek bireysel bir öğrenme gerçekleştirir. “Ters-yüz edilmiş ders, geleneksel öğrenim akışına ters olarak sınıf içinde eğitmen tarafından ders anlatılmadan önce, öğrencilerin konuyu ders saatleri dışında, elektronik ortamda kayıtlı materyalden öğrenmesi şeklindedir. Ders saatlerinde ise konunun tartışılması ve pekiştirici alıştırmaların yapılmasıyla öğrenmenin derinleştirilmesi ve pekiştirilmesi sağlanır. Bu işlem geleneksel sınıf modelinin tam tersidir” (Özbek, 2021).

Ters-yüz öğrenme modelinin ilk olarak 2000 yılında Miami Üniversitesi ekonomi profesörleri tarafından iş, hukuk, psikoloji ve felsefe alanlarında okuma ödevlerinin fazlalığı nedeniyle kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Lage vd., 2000). 2007 yılında ise Woodland Lisesi'nde öğretmenlik yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams, PowerPoint sunumlarını kaydedebilmek için bir yazılım geliştirdiler ve dersleri kaçırın öğrenciler için canlı derslerini kaydederek çevrimiçi platformlarda yayınlamaya başladılar. Bu uygulama, eğitim dünyasında ilgi uyandırarak, diğer öğretmenlerin de dikkatini çekti (Bergmann ve Sams, 2012). Bunlara ek olarak Northern Colorado Üniversitesi'nde öğretim üyeleri, ders içeriğini sunmak için çevrimiçi ve indirilebilir videolar kullanmaya başlayarak, sınıf içindeki zamanı daha çok ortak çalışmalar ve uygulamalara ayırdılar. Bu yöntem, kısa süre içinde 3000'den fazla katılımcıya ulaşarak yayılmaya başladı (Talbert, 2014).

“Ters-yüz öğrenme modeli yapılandırılmış öğrenme modeli temelleri üzerine kurulmuştur. Bu modelde, öğretmen önceden belirlediği dijital kaynakları öğrencileri ile sınıf

dışında bir platformda paylaşmakta ve ilgili konu öğretimi bu kaynaklar vasıtasıyla sınıf dışında asenkron biçimde gerçekleştirilmekte; sınıf içinde ise etkileşimli, aktif ve işbirlikçi problem çözme aktiviteleri ve konu pekiştirme çalışmaları uygulanmaktadır” (Sarıtaş ve Yıldız, 2015, s. 1). “Bu yöntem geleneksel yöntem gibi dersin sadece sınıf içerisinde değil öğrencinin başarıya ulaşması için her yerde ders ve etkinliklerin belirli bir planla yapılması gerektiğini savunmaktadır” (Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017).

Geleneksel düzenin tersine çevrilmesinin eğitimde önemli bir gelişme olacağını dile getiren Talbert (2014), alışkın olduğumuz geleneksel yöntemlerin günümüz öğrencileri için en iyisi olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin ulaşılabilirliğinin sınıfta üst düzeyde olduğunu fakat sınıf ortamının öğrencilerin yardıma en az ihtiyaç duyduğu zaman olduğunu, öğrencilerin en zor görevleri sınıf dışında, kendi başlarına ve öğretmenin yardımı olmadan yapmak zorunda olduklarını ifade etmiştir. Ters-yüz eğitim modelinde önceden kaydedilen videoları sınıf dışında izleyen öğrenciler videoyu istediği kadar izleyebilir, durdurup söylenenleri tekrar dinleme şansına sahip olur, istediği zaman ve istediği yerde dersi dinleme imkanına sahiptir. Dolayısıyla ters-yüz eğitim modelinin geleneksel eğitime kıyasla, öğrencinin bireysel öğrenmesini destekleyen, eğitim sürecine daha çok dahil olduğu, daha aktif bir rol üstlendiği ve daha öğrenci merkezli bir model olduğu görülmektedir. Gannod vd. (2008) de ters-yüz eğitim modeli sayesinde öğrencilerin video kayıtları durdurarak, geri ya da ileri sararak ve yeniden izleyerek kendi hızında öğrenebileceğini ve bu modelin öğrencilerin motivasyonuna da olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir.

Orhan ve Akkoyunlu (1999)’ya göre öğretimde video kayıtlarının kullanılmasının faydaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

- Görme ve işitme duyusuna aynı anda etki eder.
- Öğrenmeyi yere ve zamana bağlı olmaktan kurtarır.
- Esnek ve kaliteli ev-video eğitim sistemini yaratır.
- Bilginin sunuluşunda ve akışında düzen sağlar.
- Hareket, renk ve ses boyutlarıyla öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Somut ve kalıcı öğrenmeler sağlar.

-Özel görüntü ve çekim tekniklerini kullanabilme olanağı sağlar.

-İstenilen sayıda tekrar yapabilme olanağı sağlar.

Demirel vd.'ne göre (2004), eğitimde görsel ve işitsel materyaller kullanıldığında öğrenme süreci daha hızlı ve kalıcı hale gelmektedir. Yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin, A.B.D.'deki Texas Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, bireyler okuduklarının yalnızca %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem gördükleri hem de duydukları bilgilerin %50'sini, görüp duydukları ve tekrar ettikleri bilgilerin %80'ini, görüp duyup uygulayarak söyledikleri bilgilerin ise %90'ını hatırlamaktadırlar.

Duerden (2013) ve Miller (2012), ters-yüz sınıf sisteminin öğrenciler ve öğretmenler açısından olumlu yönlerini şu şekilde sıralamıştır: (Akt: Gençer vd., 2014).

Öğrenciler açısından;

-Öğrenciye becerilerine göre farklı sürelerde öğrenme olanağı sağlaması,

-Öğrencinin yorum yapma yeteneğini geliştirmesi,

-Öğrencinin aktivitelerde kullanacağı bilgiyi önceden öğrenmesine olanak sağlaması,

-Hasta olan ya da derse gelmeyen öğrenciye bilgiye istediği zaman erişme imkânı sunması,

-Ailelere dersleri takip etme ve çocuklarına daha fazla yardımcı olma imkânı sunması,

-Öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde sorumluluk almasını sağlaması,

-Öğrenciye uygulamalarda yaşlılarıyla aktif olarak çalışmasına olanak sağlaması,

Öğretmenler açısından;

-Öğretmene sınıfta bilge değil takıma kılavuz olma imkânı sunması,

-Sınıf içi uygulamalarda öğretmenin öğrencilere daha fazla yardımcı olmasına olanak sağlaması,

-Öğrencilerle yapılan etkileşimli aktivitelerden dolayı sınıf yönetiminde öğrenci davranışlarıyla ilgili sorunların azalmasına yardımcı olması,

-Öğretmene birebir ve küçük gruplarla çalışma olanağı sağlaması,

-Öğretmenin konuyu anlatma ve tekrar etme için harcadığı zamandan tasarruf etmesine olanak sağlaması,

-Öğretmenin materyal hazırlarken iş birliği içerisinde çalışmasına olanak sağlaması,

-Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin gelişmesine olanak sağlaması.

Liu vd., (2024) öğrencilerin müzikal tercihleri ve öğrenme stilleri geliştikçe, müzik öğretmenlerinin öğretme yöntemlerini ve kullandıkları materyalleri ilgi çekici hale getirmek için uyarlamalar yapmaları gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini birleştirerek öğrencilerin müziği daha derin bir şekilde anlamalarını ve takdir etmelerini sağlarken aynı zamanda çalgı çalma becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Ters-yüz öğrenme modeli müzik derslerinde müzik teorisini öğrenme, vokal tekniklerini uygulama ya da çalgı çalma gibi birçok bireysel uygulama ve ders öncesi hazırlık gerektiren etkinlikler için yararlı olabilir. Ayrıca özellikle öğrencilerin özerkliğini ve bağımsızlığını geliştirmeye yardımcı olmada etkili bir modeldir. Öğretmenler öğrencilere sınıf dışında öğretim materyalleri ve kaynakları sağlayarak, sınıfta öğrendiklerini uygulama fırsatı sunarak, öğrencileri öğrenme sürecine daha fazla dahil edebilir. Onur (2024) da, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar ile öğretim teknolojileri arasında bir kombinasyon sağlayan ters-yüz öğrenme modelinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanılmasının eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Chen (2023) de, çevrimiçi ve çevrimdışı öğrenmenin birleşiminin giderek daha popüler hale geldiğini ve bu durumun müzik eğitiminde de büyük bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ters-yüz öğrenme modelinin müzik öğreniminde öğrencilerin dersten önce bir müzik parçasının içeriğini ön izlemelerini sağlayan ve ders sırasında etkinliklere katılmak için daha fazla zaman bırakan yararlı bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Chen (2023) ters-yüz öğrenme modelinin müzik eğitiminde bir takım belirgin avantajları olduğunu belirtmiştir;

- 1- Öğretmenler öğrencilerin bir müzik eserini anlamaları için kısa videolar kullanabilir, böylece öğrenciler derse çok daha iyi hazırlanır.
- 2- Öğretmen öğrencinin yeteneklerine göre farklı öğretim materyalleri oluşturur, böylece öğretim her öğrenci için kişiselleştirilebilir.
- 3- Öğrenci coşkusunu ve derse katılımı artırmada etkili bir yöntemdir.

- 4- Öğrencilere ders öncesi videolar ve materyaller sunmak, onların istedikleri zaman istedikleri yerde öğrenmelerini sağlar.
- 5- Farklı seviyelerdeki öğrencilerin daha hızlı uyum sağlamasını ve ekip çalışmasını destekler.
- 6- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Öğrencilerin daha çok ilgisini çeker ve dolayısıyla öğretimin etkinliğini artırır.

2.2. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitimi içerik olarak ses eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi, müziksel devinim ve ritim eğitimi, koro eğitimi, müziksel işitme eğitimi ve çalgı eğitimi alanlarından oluşmaktadır (Uçan, 1997, s. 15). Çalgı, müziksel sesler üreten alet olarak tanımlanabilir (Say, 2012, s. 181). Çalgı eğitimi ise farklı teknik ve müzikal özelliklere sahip çalgılar üzerinde yetkinlik kazandırmak amacıyla uzman kişiler tarafından verilen sistematik bir eğitim sürecidir.

Genel müzik eğitimi çalgı eğitimi bakımından genellikle yetersiz kalırken, mesleki müzik eğitiminde ve özengen müzik eğitiminde çalgı eğitiminin oldukça önemli bir yeri vardır. Ancak özengen çalgı eğitimi bazı yönleri ile mesleki çalgı eğitiminden ayrılmaktadır. “Özengen çalgı eğitiminde yaş sınırlamasının olmaması, çalgı öğrenmenin sosyal etkinlik, eğlence ve kişisel tatmin olarak gerçekleşmesi ve erişilmesi planlanan hedef ve beceri düzeyleri bakımından daha esnek ve kişiye özel olması, özengen çalgı eğitimini mesleki çalgı eğitiminden ayıran en önemli özelliklerdir” (Gençel Ataman ve Güler, 2020, s. 296).

“Nitelikli bir çalgı eğitimi; çağın gerisinde kalmayıp, gelişen dünyaya ayak uydurmalı, çağdaş eğitimin gerekleri olan, yeniliklere açık, teknolojik gelişmelerden en üst düzeyde yararlanan, araç-gereç ve programların bu eğitimi gerçekleştirmeye uygun durumda olmasıyla ilişkili ve orantılıdır” (Uslu, 2006, s. 1).

Çalgı eğitiminde gelişimde en belirleyici olan öğelerden biri öğrencinin evde bireysel yaptığı çalgı çalışmalarınıdır. Öğretmensiz yapılan bu çalışmalar esnasında öğrenci, öğretmenin bir önceki derste yaptığı uyarıları dikkate alarak öğrendiği bilgileri pekiştirmeye ve becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır. Öğrenci ödevlerini bir sonraki derste doğru, temiz ve akıcı şekilde çalabilmek üzere sabırla ve pes etmeden, düzenli bir şekilde çalgı çalışmalarını sürdürmelidir. Yaylı çalgı ailesinin en küçük üyesi olan keman; sıcak ve güzel tınısı, estetik görünümü, taşıma kolaylığı, özellikle başlangıç düzeyinde maliyetinin düşük olması gibi nedenlerle bugün özengen müzik eğitimi kurumlarında en çok talep gören çalgılardan biridir. Özdemir (2015)'de günümüzde keman çalmayı öğrenme isteğinin oldukça yaygınlaştığını ve özellikle son yıllarda

Uzak Doğu kökenli (Çin) fabrikasyon keman üretiminin artmasının, maddi olanaklar açısından çalgıya daha kolay ulaşabiliyor olmayı sağladığını ve bu durumunda birçok sosyokültürel katmandan insanın keman eğitimi alma şansına sahip olmasını kolaylaştırdığını, dolayısıyla özengen keman eğitiminin yaygınlaştığını belirtmiştir.

2.3. Keman Eğitimi

Keman, geçmişten günümüze en sevilen ve çok çeşitli müzik türlerinde sıkça tercih edilen çalgılardan biri olmuştur. “Ses renginin etkileyici güzelliğiyle keman, en yaygın ve sevilen çalgılardandır” (Say, 2012, s. 184). “Sıcak ve etkileyici bir tınıya sahip olan keman dört tellidir ve yayla çalındığı gibi ‘pizzicato’ adı verilen parmakla teli çekme tekniği ile de çalınabilmektedir. Telleri kalından inceye doğru Sol, Re, La ve Mi tellerine akort edilen ve 4 oktavı aşkın bir ses genişliğine sahip olan keman, farklı kültürlerin müziklerinde kullanılan önemli çalgılardan biridir. Klasik müzikteki vazgeçilmez özelliğinin yanı sıra keman, Türk, Balkan ve Orta Doğu müziklerinin de başlıca çalgılarından biri sayılabilir” (Karabulut, 2013, s. 96).

Fischer (1997) keman çalmanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Çünkü basit bir melodiyi çalmak için bile farklı tekniklerin birbiri ardına uygulanması gerekmektedir. “Teknik alt yapının sağlam şekilde hazırlanması daha müzikal bir çalımın ilk şartıdır. Çünkü müzikal bir çalım için sadece çalınan eser hakkında sahip olunan müzikal bilgiler değil, sahip olunan müzikal bilgilerin iyi bir şekilde uygulanmasını destekleyen bir bedensel kurulum da gerektirir. Bedensel kurulum sırasında beden, özellikle kolların yaptığı hareketler öğrencinin günlük hayatında herhangi bir alanda kullanmadığı hareketler olduğu için kasların bu hareketlere uygun bir biçimde gelişmesi ve şekillenmesi gerekir. Bu nedenle keman eğitiminde çalgıyı başarılı bir şekilde çalmak için erken yaşlarda başlanması oldukça uygundur. Erken başlanan bir keman eğitiminde bedensel kurulum kasların gelişme aşamasında olmasından dolayı daha rahat bir şekilde oturtulabilir ve bunun sonucunda öğrenci ileri aşamalarda becerisini olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli bedensel rahatsızlıklarla karşılaşmaz” (Şeker, 2011, s. 2).

Keman eğitimi, bireye çok çeşitli teknik ve müzikal becerileri kazandırmayı amaçlayan, uzman kişiler tarafından sistematik bir şekilde verilen uzun soluklu bir eğitimidir. “Keman eğitimi, yaygın olarak geleneksel yolla verilmektedir. Geleneksel keman öğretimi; derslerin birebir yapıldığı, öğretmenin öğrenci için model oluşturduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen keman eğitimine ilişkin teknik ve müzikal konuları sözel olarak anlatır ve çalarak

örnekler. Öğrenci, öğretmeninin verdiği ödevleri ders dışı zamanlarda çalışır ve bir sonraki derste öğretmene sunar. Öğretmenin becerisine ilişkin yorumları, önerileri ve bu yorum ve öneriler doğrultusunda verdiği çalışmalar öğrencinin keman çalma becerisi gelişiminde rehberlik eder” (Şeker, 2011). Hallam (1998), geleneksel çalgı derslerinde öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimin genellikle tek yönlü olduğunu ifade etmiş ve bu iletişimin çoğunlukla teknik bilgiler aktarma amacı taşıdığını vurgulamıştır. Ayrıca, bu tür tek yönlü iletişimin, öğrencilerin derse olan ilgisini zamanla olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. “Öğrencinin geleneksel keman dersinde öğretmenin anlattıklarını algılayamaması, ders dışında yaptığı çalışmalarda sorunlarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Öğrencinin çalgısını sevmesine rağmen ondan verim alamaması, yaptığı çalışmaların başarısızlıkla sonuçlanması gibi etmenler, öğrencinin kendisini başarısız hissetmesine neden olabilir. Bu sürecin sonunda öğrencinin kendisine olan güveninde ve çalgısına ilişkin öz yeterlik algısında sarsılma oluşabilmektedir” (Şeker, 2011, s. 4).

Günümüzde pek çok farklı öğretim yöntemi ve öğrenme modelinin olduğu ve kullanıldığı bilinmektedir. Keman eğitimi sürecini daha verimli hale getirmek, kısıtlı ders zamanını daha etkili kullanabilmek adına günümüz şartlarına uygun öğrenme modellerinden faydalanılabileceği düşünülmektedir. “Öğretmenler bugünün öğrencisinin gereksinimlerini karşılamak zorundadır. Artık televizyon, elektronik oyuncaklar, elektronik ev aletleri ve hatta bilgisayar ile donanık bir ortamda büyüyerek öğretmenin karşısına gelen öğrenci çağın gerisinde kalmış öğretim yöntemleri ile tatmin olacak öğrenci değildir. Bu nedenle öğretmenler bilgi teknolojisindeki yeni gelişmeleri takip etmek, öğretimdeki çağdaş gelişmelere uygun öğretim ortamları yaratmak, çağdaş yöntem ve teknikleri sınıflarında kullanmak üzere sürekli yetiştirilmelidirler” (Orhan ve Akkoyunlu, 1999).

2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ters-yüz eğitim modeli ile ilgili İngilizce, fen bilimleri, matematik, kimya, muhasebe gibi çok çeşitli alanlarda yapılmış çok fazla sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Müzik eğitimi alanında yapılan çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu bölümde, müzik eğitimi alanında yapılmış, bu çalışma ile yakından ilgili ve ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Onur (2024) “Müzik ve çalgı eğitiminde flipped classroom (ters-yüz edilmiş sınıf) modelinin kullanımına yönelik alanyazın taraması” isimli çalışmasında alanyazın tarama

yöntemini kullanarak müzik ve çalgı eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımına ilişkin çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında müzik ve çalgı eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı 3 yerli ve 4 yabancı olmak üzere 7 yayına, ilgili yayınlar kısmında ise 2 yerli 1 yabancı olmak üzere 3 yayına yer vermiştir. Ek olarak araştırmacının alt problemleri kapsamında yine konu ile alakalı 4 yerli ve 6 yabancı yayın da incelenmiştir.

Özdamar ve Yavuz Konokman (2024) “Piano teaching within the framework of the flipped classroom model: Planning, implementation and evaluation” isimli çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının ters-yüz eğitim modeli uygulaması sonrası kazanımlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Örnek olay incelemesi yöntemi kullanılan çalışmada araştırma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında müzik eğitimi programında öğrenim gören 24 müzik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırma, piyano öğretiminin ters-yüz eğitim modeli yolu ile uygulanmasını ve haftalık dersler sırasında nitel veriler elde etmek için günlük ve anket formlarının uygulanmasını içermektedir. Veriler analiz edildiğinde ters-yüz eğitim modeli yolu ile piyano öğretiminin öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretim materyallerinin kullanımı, aktif katılım, geri bildirim düzeltme, psikomotor ve duyuşsal öğrenme çıktıları, piyanoyu müzikal ve teknik olarak çalabilme becerisi, kaygı ve motivasyon üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ek olarak veriler, videoların ders dışı öğretim materyali olarak tercih edildiğini ve ters-yüz eğitim modelinin piyano öğretimine uygunluğunu ve kullanılabilirliğini etkileyen önemli bir bileşen olarak görüldüğünü göstermektedir.

Kanca ve Albuz (2023) “Viyolonsel öğretiminde flipped learning öğretim yönteminin işlevsellik durumuna ilişkin öğrenci görüşleri” isimli çalışmasında ters-yüz öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Odak grup görüşmesine dayalı betimsel bir çalışma olan araştırmacının çalışma grubunu Gazi Üniversitesi’nde müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 7 viyolonsel öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve bu analizler sonucu ters-yüz öğrenme modelinin müzik eğitiminin genelinde ve çalgı eğitiminde kullanılabileceği, öğretici ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimi artırdığı, ders verimini ve öğrenci motivasyonunu artırdığı gibi verilere ulaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca yöntemin uygulanma sürecinde ses gürlüğü, rengi ve karakteristiği gibi ifadelerin kullanılan dijital cihazlarla tam olarak yansıtılamayacağı, internet kesintisi ve bağlantı sorunları yaşanabileceği gibi olumsuz görüşler de belirtmişlerdir.

Ay ve Açılmış (2023) “Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenmelerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisi” isimli çalışmasında 4. sınıf müzik dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenmesine ve teknolojiyle kendi kendisine öğrenme becerilerine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma yarı deneysel desen ile tasarlanmış olup, çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde yer alan Aktoprak Leyla-Mehmet Ali Yılmaz İlkokulu’nda 4. Sınıf öğrencisi olan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler ile ters yüz öğrenme modeline yönelik çalışmalar yapılırken, kontrol grubu geleneksel şekilde eğitimine devam etmiştir. Verilerin analizi sonucunda, ters yüz öğrenme modelinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya ilişkin güdülenmelerinde ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin niyetli öğrenme boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Yılmaz ve Zahal (2023) “Effects of flipped learning-based guitar instruction on motivation, attitude, and accompaniment skills” isimli çalışmasında ters-yüz öğrenme modelinin gitar eğitiminde öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve eşikleme becerileri üzerindeki etkisini sınımayı amaçlamıştır. Bu deneysel çalışma Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı’nda eğitim görmekte olan 26 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler gruplara yansız atama yoluyla 14’ü deney grubu 12’si kontrol grubu olmak üzere atanmıştır. Veri toplama aracı olarak çalgı motivasyon ölçeği, çalgıya yönelik tutum ölçeği ve gitar eşikleme değerlendirme formu kullanılmıştır. 12 haftalık deneysel süreç boyunca, her iki gruptaki öğrenciler haftada bir saat olmak üzere eğitim almıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla eşikleme becerilerinde belirgin bir şekilde daha yüksek puan aldıkları ve ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Avcı Akbel (2022) “Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin Türk müziği nazariyatı derslerinde kullanılmasına yönelik bir durum çalışması” isimli çalışmasında Türk müziği nazariyatı dersinde ters-yüz eğitim modelinin etkisini sınımayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu AYBÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı’nda Türk Müziği Nazariyatı dersini 2020-2021 yılı güz döneminde alan 26 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında 12 haftalık öğretim süreci boyunca ve sonrasında gözlem ve odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen veriler, Atlas.ti22 üzerinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Ters-yüz eğitim modelinin avantajları “erişim kolaylığı”, “derste uygulama yapma” ve “materyaller” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ters-yüz eğitim modelinin en güçlü yönü olarak öğrencilerin öğretim elemanının hazırladığı ders videolarına ve materyallere zaman-mekân kısıtlaması olmaksızın kolayca erişebilmeleri olduğu söylenebilir. Ancak araştırma sürecinde bazı öğrencilerin özdenetim eksikliği, odaklanma, öğrenci-öğretmen veya öğrenci-bilgisayar etkileşimi ile ilgili sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar uygulayıcıların hazırlık videolarının içeriğini hedef kitle doğrultusunda hazırlamaları, uygulama derslerinde toplu okuma alıştırmaları yapmaları ve ters-yüz eğitim modelinin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini öne sürmüştür. Katılımcılar ayrıca öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, derslerde öğrendikleri konuları tekrar etmelerini, yazıp kaydederek ders çalışmalarını önermiştir.

Nergiz (2022), “Kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği” isimli doktora tezinde Türk kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitimi alan lisans düzeyi öğrencilerin gelişimine nasıl ve ne düzeyde katkı sağladığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Örnek olay deseni kullanılan çalışma nitel bir araştırma olup, veriler gözlem notları ve günlükler ile elde edilmiştir. Ters yüz öğrenme modelinin temel alındığı ve eserlerin Türk kadın bestecilere ait solo piyano eser listesinden seçilip uzman görüşleriyle öğrenci seviyelerine uygunluğunun belirlendiği sekiz haftalık uygulama aşamasına mesleki müzik öğrenimi görmekte olan dört lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin süreç içinde ve süreç sonunda elde ettikleri "Teknik Becerilere Katkı", "Müzikal Becerilere Katkı" ve "Eser ve Bestecisine Yönelik Araştırmaya İlgi" gibi kod ve kategoriler ile söz konusu öğrenim çıktılarını elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kuyumcu (2022), “Mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modelinin klasik gitar eğitimindeki işlevselliğinin incelenmesi” isimli doktora tezinde gitar öğretimini geliştirmeye ve iyileştirmeye yönelik eylem araştırması olarak desenlenen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modelinin gitar eğitiminde kullanılmasına yönelik bir eylem planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2 öğrenci, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 1 öğrenci, Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2 öğrenci olmak üzere 2020-2021 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimi almakta olan toplamda 5 gitar öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama araçlarını; kişisel bilgiler formu, performans gözlem formu, ünite değerlendirme formu, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, online derslerin video kayıtları, mobil öğrenme ortamı değerlendirme formu, uygulama mesajları ve ürün dosyaları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın uygulama süreci 12 hafta olarak yürütülmüştür. Bu uygulama süreci, ters yüz edilmiş sanal sınıf kapsamında öğrencilerin evde yürüttükleri eğitim faaliyetlerini ve online olarak yapılan canlı dersleri kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modeli ile yürütülen gitar eğitiminin öğrencilerin performans başarı durumlarını geliştirdiği, onların program kazanımlarını gerçekleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin hem günlüklerde hem de öğrencilerle yapılan özel görüşmelerde yönetime ilişkin olumlu görüşler ifade ettikleri görülmüştür.

Yılmaz (2021), “Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşiklemeye etkisi” isimli doktora tezinde ters-yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşikleme dersinde öğrenim gören öğrencilerin, motivasyon, tutum ve eşiklemeye etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin işe koşulduğu bu araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmuştur. 3. sınıf gitar eğitimi ve eşikleme dersine düzenli bir şekilde devam eden 14 öğrenci deney grubuna, 12 öğrenci kontrol grubuna seçkisiz örneklem yöntemi ile rastlantısal olarak seçilmiştir. Deney grubuna ters-yüz öğrenme modeli, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında çalışılacak eserler, şarkılar ve teorik bilgiler 2020-2021 eğitim öğretim yılı gitar eğitimi ve eşikleme dersi için, Millî Eğitim Bakanlığınca ilk, orta ve lise müzik eğitimi ders için belirlenen repertuar içerisinde uzman görüşleri alınarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin eşikleme başarısı kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Gitar eğitimi ve eşikleme eğitimi alan çalışma grubuna uygulanan ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenime göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri ters yüz öğrenme modeli ile ilgili olumlu görüş belirterek bu öğrenme modelinin kendilerini çalgı icrası konusunda motive ettiğini ve daha hızlı öğrenme imkânı tanıdığını ifade etmişlerdir.

Güzel vd.’nin (2020) yılında yaptığı “Youtube üzerinden video destekli keman öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri” isimli çalışmasında Youtube üzerinden verilen keman eğitimi derslerinin keman eğitimine katkısını saptamayı amaçlamıştır. Daha önce hiç keman eğitimi almamış, yaşları 10 ve 11 olarak belirlenen 25 öğrenci ile 12 hafta boyunca yürütülen

araştırma süreci sonunda öğrencilere anket ve gözlem formları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Youtube videolarının keman eğitimine olumlu katkısı olduğu, öğrencilere keman eğitimine yönelik görsel ve işitsel olarak destek verdiği, öğrencilerin videolar sayesinde ödevlerini kolaylıkla hatırladıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tokatlı ve Mustul (2020) “Özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı çalışmalarını etkileyen faktörler” isimli araştırmasında Konya’da MEB’e bağlı bir özengen müzik eğitimi kurumunda çalgı eğitimi alan 7-14 yaş grubu 57 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin çalgı çalışmalarını etkileyebileceği düşünülen günlük yaşantılarındaki durumları tespit etmek ve elde edilen bulgulara göre çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmada veriler görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin günün büyük bir kısmını okulda geçirdikleri ve eve geldiklerinde dinlenme, oyun oynama gibi aktivitelere vakit ayırdıkları, ödevlerini ertesi güne zar zor yetiştirebildikleri, dolayısıyla çalgı çalışmak için ayırabildikleri vaktin oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Avcı Akbel (2018) “Students’ and instructors’ opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in Turkish music” isimli çalışmasında Türk müziği çello eğitiminde ters-yüz eğitim modelinin kullanılmasına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Müziği Konservatuvarı’nda eğitim gören 3 öğrenci ve Cumhuriyet Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi’nden 3 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. 20 günlük ara tatil döneminde araştırmacı tarafından hazırlanan videoları izleyerek ilgili eseri çalışan öğrenciler sınıfa geldiğinde eseri seslendirmiş ve video kayıtları alınmıştır. Ters-yüz eğitim modelinin Türk müziği çello eğitiminde kullanılması ile ilgili yapılan ilk çalışma olma özelliği olan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ters-yüz eğitim modelinin Türk müziği çello eğitiminde kullanılabileceği ve Türk müziğinde en önemli öğretim yöntemlerinden biri olan taklit yönteminin ters-yüz eğitim modeli yolu ile desteklenebileceği tespit edilmiştir.

Sever ve Sever (2018) “Müzik dersinde çevrilmiş öğrenmeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması” isimli çalışmasında çevrilmiş öğrenme modeli ile yapılan müzik derslerine yönelik görüşleri tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Hazırlanan deneysel form uzmanlara sunulmuş ve 141 öğrenci üzerinde uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilmiş ve ölçek 12 maddelik bir yapıya ulaşmıştır. İç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirlenen ölçeğin müzik

dersinde çevrilmiş öğrenmeye yönelik algıları tespit etmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir.

Sever ve Sever (2017) “Müzik dersinde çevrilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin özdeğerlendirme durumlarına etkisi” isimli çalışmasında tek gruplu öntest-sontest desenini kullanmıştır. Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dallarından toplam 98 öğrenci ile önce klasik sınıf modeli ile sonra da çevrilmiş öğrenme modeli ile piyano dersi işlemiştir. Araştırma sonucunda çevrilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilere performans farkındalığı sağlayarak özdeğerlendirme düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2017), “Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi” isimli doktora tezinde geleneksel öğretime kıyasla ters-yüz öğrenme modeline dayalı öğretim programının etkisini sınamayı amaçlamıştır. Ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı araştırmada deneysel süreç 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Öğretmenliği bölümü lisans programında öğrenim gören bireysel çalgı flüt eğitimi öğrencileri arasından seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre; tüm seviye gruplarında deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, performans başarı ve çalgı dersine yönelik motivasyonlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek oranda ve anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, flüt eğitimi alan deney grubu öğrencilerine uygulanan ters-yüz öğrenme modeli etkinliklerine dayalı programın geleneksel öğretime kıyasla daha etkili ve geliştirici bir program olduğu tespit edilmiştir.

Topalak (2016) “Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi” isimli doktora tezinde karma yöntem kullanmış ve son test kontrol gruplu model ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında KTÜ’de öğrenim gören 11 adet lisans 3. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çevrilmiş öğrenme modeli ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin puanlarının doğru ritimle çalabilme, kabul edilebilir bir tempoda çalabilme, müzikalite, teknik davranışlar ve parça bütünlüğü alt boyutlarında olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubu öğrencilerinin çevrilmiş öğrenme modeli ile ilgili motivasyonu artırdığı, unutmaya önlediği, bireysel hızda öğrenmeyi gerçekleştirdiği, görsel ve işitsel hafızayı kuvvetlendirdiği gibi görüşleri de saptanmıştır.

Aydın (2016) “Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi” isimli yüksek lisans tezinde karma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 güz yarıyılında, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenimine devam eden 44 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve deney süreci 11 hafta sürmüştür. Deney grubu öğrencilerine ters yüz sınıf modeli doğrultusunda eğitim verilirken, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim programına uygun eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanlarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ödev/görev stresi testi puanlarının ise yine kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda ise öğrencilerin büyük bir kısmının modele ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy (2015) “Özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman performansına etkisi” isimli yüksek lisans tezinde daha önce hiç keman eğitimi almamış ve yaşları 20-25 arasında değişen üniversite öğrencileri ile karma modelde deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grupları dokuzar kişiden oluşturulmuş ve deneysel süreç 9 hafta sürmüştür. İki gruba da haftada bir ders saati (45 dakika) olmak üzere bireysel keman eğitimi verilmiş, ek olarak deney grubu öğrencilerine yapılan dersin video kaydı DVD ortamında verilmiş ve diğer derse kadar bu videoyu izleyerek hatalarını düzeltmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda video desteğinin özengen keman eğitiminde olumlu etkisinin olduğu; ön hazırlık ve bedensel kurulum boyutlarında iki grup arasında fark görülmediği, teknik ve müzikal boyut alanlarında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, video destekli keman öğretiminin keman çalma performanslarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2014) “Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş Türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi” isimli yüksek lisans tezinde müzik eğitimi anabilim dalında eğitimini sürdürmekte olan 34 öğrenci ile çalışmıştır. Piyanoda hazır bulunuşluk düzeyleri eşit seviyede olan bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, bu gruplara iki çağdaş Türk müziği eseri dört haftalık süre ile çalıştırılmıştır. Deney grubuna derslere ek olarak sesli ve görüntülü ders anlatımlarını içeren DVD’ler verilmiş ve bunları izlemeleri istenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin performansları video ile kayıt altına alınmış ve analiz

edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, piyano eğitiminde video destekli öğretimin çağdaş Türk müziği eserlerini seslendirmeye yönelik olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Sever (2014) “Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması” isimli çalışmasında sağlık sorunları nedeniyle bireysel çalgı keman dersine katılım sağlayamayan Gazi Üniversitesi lisans 4. sınıf bir öğrenciye ‘Kırmızı Buğday’ türküsü için hazırlanmış olduğu videoyu izletmiş, uygulamalı ders sonrası öğrenciden görüş almış ve verilere içerik analizi yöntemini uygulamıştır. Araştırma sonucunda çevrilmiş öğrenme yönteminin bireysel çalgı keman derslerinde kullanılmasının zaman kazandırdığı, öğretimi daha kapsamlı ve planlı hale getirdiği, performans kaygısını azalttığı ve derslerde üst düzey becerilere odaklanılmasını sağlayarak dersi daha verimli hale getirdiği ifade edilmiştir.

Gençer vd. (2014) “Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi” isimli çalışmasında ters-yüz öğrenme modelini teknik ve uygulama açısından detaylı şekilde tanıtmış ve Türk eğitim sistemindeki öğrenme-öğretme kültürüne göre sınıf içi kullanımlarda hangi durumlarda etkili olabileceğini incelemiştir. Araştırmada ters-yüz öğrenme modelinin farklı eğitim düzeylerindeki etkinliğini ve eğitim ortamını nasıl zenginleştirdiğini ölçen çalışmalar da değerlendirilmiştir.

Kol (2012) “Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi” isimli çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla tutum ölçeği geliştirmiştir. Ölçek Sakarya ilinde görev yapmakta olan 150 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,92 olarak hesaplanmış, faktör analizi ve faktör yükleri 0,40’ın altında olan 3 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Pekdağ (2010) “Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme” isimli derleme çalışmasında kimya dersinin öğretiminde teknoloji ile bütünleşmiş alternatif öğretim yöntemlerinin öğrenme üzerine etkilerini konu alan çok sayıda araştırmayı incelemiş ve teknolojik araçların öğrencilere sağladığı faydaları tanıtmayı ve internet tabanlı öğrenme imkanları hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır.

Erim (2009) “Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi” isimli doktora tezinde, başlangıç aşamasındaki lisans düzeyi klasik gitar öğrencileri ile üç hafta boyunca geleneksel yöntem ile gitar dersi işlemiş, deney grubu öğrencilerine bu derslere ek olarak aynı

konuların anlatıldığı sesli ve görüntülü CD'leri vermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performansları video ile kayıt altına alınmış ve yapılan analizler sonucunda video model destekli gitar öğretiminin gitar tutuş, sağ el, sol el performansları ve tek sesli bir eser üzerinde performansa olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Tecimer (2006) "İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi" isimli çalışmasında "yaşam boyu eğitim" modelinin teknolojinin desteği ile eğitimde devrim yarattığını ifade etmiştir. Bu model sayesinde bireylerin istedikleri zaman ve hızda öğrenebileceklerini, özellikle geleneksel yöntemlerle zorluk yaşayan bireylerin kişisel hızlarında öğrenme fırsatı bulabileceğini belirtmiştir. Yazar ayrıca teknolojinin amacının geleneksel eğitim sistemini yıkmak değil, öğretim sürecine katkı sağlayarak öğrenmeyi daha verimli kılmak olduğunu ve müzik eğitiminde de teknolojiden faydalanarak daha etkili, erişilebilir ve etkileşimli bir deneyim sunulabileceğini dile getirmiştir.

Gökbudak (2004) "Video teknolojisinin piyano eğitimindeki rolü" isimli çalışmasında Konya Çimento Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano eğitimi alan 18 adet 1. Sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin çalma performansı videoya kaydedilmiş ve öğrencilere izletilmiş, bu durumun öğrenci performanslarını nasıl etkilediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin gelişimlerinde kısa sürede hızlı bir iyileşme olduğu ve video kullanımının öğretimi hızlandığı tespit edilmiştir.

Orhan ve Akkoyunlu (1999) "Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim I. Kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi" isimli makalesinde uzaktan eğitim imkanlarından faydalanarak, öğretmenlere kariyerleri boyunca sürekli eğitim programları sunulabileceğini belirtmiştir. Çalışmada, son teknoloji araçlarının kullanıldığı yöntemlere göre maliyeti daha düşük olmasına rağmen en az onlar kadar etkili olabilecek "Video destekli hizmetiçi öğretmen eğitimi modeli" kullanımı önerilmektedir.

Razon (1987) "Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler" isimli çalışmasında öğrenmede bireysel farklılıkların büyük önem taşıdığını, öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin kendi yetenekleri kadar aile ortamı, okul, öğrenme ve öğretim yöntemlerinin de etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin iyi ve kalıcı olmasının ise ancak alıştırma ve tekrar ile mümkün olduğunu, tekrar sayısı arttıkça öğrenmede ilerleme görüleceğini ifade etmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Liu vd. (2024) “The application of flipped classroom based on the FIAS analysis model in the online teaching of piano art instruction” isimli çalışmasında ters-yüz öğrenme modeli ile çevrimiçi piyano öğretimini Flanders Interaction Analysis System (FIAS) yani “Flander’ın Etkileşim Analiz Sistemi” tekniğine dayanarak araştırmayı amaçlamıştır. FIAS analiz modeli ters-yüz öğrenme modelinin etkisini belirleyen temel faktörleri analiz etmek için kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çin’de piyano sanatı eğitimi dersi alan 64 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler yansız atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri ters-yüz öğrenme modeli yoluyla piyano eğitimi alırken kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemler ile eğitimine devam etmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmada veri toplamak amacıyla anketlerin yanı sıra öğrenci ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları FIAS analizi modeline dayanan ters-yüz öğrenme modeli uygulamasının, çevrimiçi piyano öğretiminde öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Çalışma ayrıca, yeterli hazırlık süresine duyulan ihtiyaç ve öğrencilerin uygun teknolojik materyallere sahip olması ve kaynaklara erişme ihtiyacı gibi uygulamanın çeşitli zorlukları ve sınırlılıkları olduğunu da belirlemektedir.

Lv (2023) “Innovative music education: Using an AI-based flipped classroom” isimli çalışmasında yapay zekâ destekli ters-yüz eğitim modelinin öğrencilerin piyano dersindeki bilgi düzeyine ve müzik eğitimi sürecine katılım düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar Lishui Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan 118 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney metodu kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde deneysel grupta olan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla belirgin bir şekilde daha yüksek puanları olduğu görülmüştür ve bu durumda yapay zekâ destekli ters-yüz eğitim modelinin piyano eğitiminde kullanılabilirliğini kanıtlamaktadır. Ayrıca yapay zekâ destekli ters-yüz eğitim modelinin öğrencilerin eğitim sürecine katılımına da olumlu yönde katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Chen (2023) “Applying the flipped teaching method in group piano lessons to the first-year dance-studies undergraduate students” isimli çalışmasında Çin Üniversitesi’nde birinci sınıf lisans öğrencilerine ters-yüz öğrenme modelinin uygulanmasının etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 30 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere dersten önce 6 adet video gönderilmiş, bu videoları izleyerek çalışmalarını istenmiştir. Karma yöntem kullanılan

araştırmada, ders öncesi ve sonrası anketler öğrencilerin ğretim yöntemine ve öğrenme gelişimine yönelik tutumlarını test etmek için kullanılmıştır. Sınıf sonrası anketten elde edilen bulgulara göre, ters-yüz öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin ğretmen tarafından öğretilen bilgileri daha iyi kavradıkları ve sınıf ortamında grup içi tartışmaların daha fazla ilgi gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, ğrencilerin sınıfta video ve resim kullanarak çalışmayı tercih ettiğiy, bu durumun onlara müzik eserinin nasıl tınlaması gerektiğiy ve sanatçının mziğiy nasıl ifade ettiğiyne dair fikir verdiğiy de görülmüştür.

Li (2022) “Teaching mode of basic piano course in colleges based on students’ application ability under flipped classroom environment” isimli çalışmasında karma bir yöntem kullanmış ve bir müzik kolejinde 500 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde ters-yüz öğrenme modelinin etkisini tespit etmeyi ve öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeli hakkında görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda ters-yüz öğrenme modeli ile eğitim alan öğrencilerin ortalama %14,2 ve maksimum %17 artışla geleneksel yöntemlerle eğitim alanlara göre daha yüksek istihdam oranlarına sahip olduğuy belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama becerilerine dayanarak, ters-yüz öğrenme modelinin kolejlerde ve üniversitelerde temel piyano derslerinin ğretiminde genellikle başarılı olduğuy görülmüştür.

Ng vd. (2022) “Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom” isimli çalışmasında Covid-19 pandemisi döneminde Hong Kong’da 122 ilkokul ğrencisi ile evrimii ters-yüz sınıf modelini uygulamıştır. Çevrimiçi yapılan derslerde daha fazla zaman kazanabilmek amacıyla önceden kaydedilen ders videoları ve işbirlikçi aktiviteler öğrenciler ile ders öncesinde paylaşılmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, ğretmen gözlemleri, anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ters-yüz eğitim modelinin müzik öğrenme konusunda öğrencileri etkili bir şekilde motive ettiğiy ve müzikal bilgilerini geliştirdiğiy görülmüştür. Yazarlar, elde edilen sonuçların dünya geneli bir pandemi gibi zor zamanlarda müzik öğretmek için yenilikçi pedagojik yaklaşımların kullanılabilereceğiy kanıtlar nitelikte olduğuy ifade etmiştir.

Ma (2021) “Stimulating students’ learning motivation: A case study of music education and pedagogy course based on flipped classroom” isimli çalışmasında Pekin şehir niversitesi’ndeki “Müzik Eğitimi ve Pedagoji” dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 2020-2021 yılında bu dersi alan 37 ğrenci katılmış, katılımcıların öğrenme motivasyonunu anlamak için 12 adet yarı yapılandırılmış görüşme

gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen ana bulgular, ters çevrilmiş sınıf öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacı, ters-yüz sınıf sisteminin bilginin büyük bir kısmının ders öncesi öğrenilmesi yoluyla, sınıftaki zamanı ve alanı özgürleştirdiğini ifade etmiştir.

Fu (2020) “Analysis on the piano teaching mode of flipped class in higher education” isimli çalışmasında çevrilmiş sınıf kavramını analiz etmeyi ve çevrilmiş sınıfın piyano öğretimine entegrasyonunun olumlu etkilerini açıklamayı amaçlamıştır. Alanyazın tarama yöntemini kullanan yazar, ters çevrilmiş sınıf modelinin kolejlerde ve üniversitelerde piyano öğretim seviyesinin iyileştirilmesi için değerli bir referans sağladığını savunmakta ve bu yöntemin öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik ilgisini artıracaklarını, problem çözme becerilerini geliştireceğini ifade etmektedir.

Kim (2020) “Student teachers’ perceptions of flipped learning in music education” isimli çalışmasında öğrenci öğretmenlerin müzik eğitiminde ters-yüz öğrenme modeline ilişkin algısını ve bu yöntemin uygulanabilirliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Seul’da seçilen iki üniversite ve iki lisansüstü eğitim okulunda gerçekleştirilen araştırmada veriler t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, öğrenci öğretmenlerin müzik eğitiminde ters-yüz eğitim modelini kullanmak ile ilgili olumlu bakış açısına sahip olduğunu, katılımcıların bu modelin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur. Katılımcılar olası problemler olsa da gelecekteki sınıflarında ters-yüz eğitim modelini kullanmak istediklerini ifade etmiştir. Araştırmacı, araştırmanın farklı çalışma grupları üzerinde uygulanması ve ayrıca müzik eğitimcilerinin, okul yöneticilerinin, kamu kurumlarının ve enstitülerin müzik eğitiminde ters-yüz eğitim modelinin kullanımı hakkında mesleki gelişim atölyeleri düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Weiger (2020) “Flipped lessons and the secondary-level performance-based music classroom: A review of literature and suggestions for practice” isimli literatür taraması çalışmasında harmanlanmış öğrenme ve ters-yüz eğitim modelinin müzik sınıflarındaki potansiyel rolleri ile ilgili araştırmaları sentezlemeyi amaçlamıştır. Harmanlanmış öğrenme ve ters-yüz eğitim modelinin genel etkililiğinin ve zorluklarının tartışıldığını dile getiren yazar, müzik eğitimcilerinin bu öğrenme modellerini sınıflarında uygulamalarına yardımcı olmak için araştırma ve deneyime dayalı uygulama önerileri sunmaktadır.

Wang (2018) “The application of flipped classroom in colleges and universities piano collective classes” isimli çalışmasında literatür taraması yapmıştır. Çalışmada kolej ve üniversitelerde grup halinde yapılan piyano öğretiminin mevcut durumu, ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel yöntemlere kıyasla artıları, yöntemin uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar gibi konular ele alınmıştır. Çalışma sonucunda grup halinde yapılan piyano derslerinde ters yüz öğrenme modelinin kolaylık sağlayacağı ifade edilmiştir.

Shu (2018) “Application of Mooc-based flipped classroom in the teaching reform of piano course” isimli çalışmasında internet ve teknolojinin eğitimde kullanılmasının piyano eğitimi ve lise ve üniversitelerdeki öğrencilerin çalışmaları için yeni imkanlar sağladığını savunmaktadır. Araştırmacı, Mooc (Massive Open Online Course) yani Kitleli Açık Çevrimiçi Ders yönteminin geleneksel sınıf ortamını kökten değiştirdiğini ve ters-yüz öğrenme modelinin de piyano derslerini geliştirebileceğini düşünmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak araştırmada Mooc tabanlı ters-yüz öğrenme modeli uygulamasının piyano dersleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 120 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Mooc tabanlı derslerin piyano eğitiminde kaynakların paylaşımı, serbestlik ve öğrencilerin kabiliyetine göre öğrenme durumlarında olumlu etkileri olduğu, internet bilgisini artırdığı ve derslerdeki zaman sınırını ortadan kaldırdığı, Mooc platformunun öğrencilerin yeteneklerini pratik uygulamaya dökmeleri için kolaylık sağladığı belirtilmiştir.

Xin (2018) “Feasibility analysis on the application of ‘flipped class’ teaching mode to music teaching in colleges and universities” isimli çalışmasında kolejlerde ve üniversitelerde müzik öğretiminde ters çevrilmiş sınıf uygulamasının mevcut durumunu analiz etmeyi ve uygulamanın fizibilitesini incelemeyi amaçlamıştır. Alanyazın taraması yapan yazar araştırma sonucunda ters çevrilmiş sınıf yönteminin kolej ve üniversitelerin müzik sınıfında uygulanmasının geleneksel öğrenme yöntemlerini altüst eden, müzik sınıfının öğretim içeriğini yenileyen, değiştiren bir yanı olduğunu ve müzik müfredatının reformu için yeni bir yön açtığını, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi ve iletişimi artırdığını, öğrencinin serbestleştirilmesini sağladığını, sınıf kalitesini ve öğrenme verimliliğini büyük ölçüde artırdığını dile getirmiştir.

Brownlow (2017) “A new approach to music history pedagogy using iPad technology and flipped learning” isimli çalışmasında iPad teknolojisini kullanarak müzik tarihi derslerinde yeni bir yaklaşım öne sürmüş ve ters çevrilmiş öğrenmenin etkisini incelemiştir. Texas Rio Grande Valley Üniversitesi’nde Batı sanat müziği tarihi dersini alan lisans öğrencilerinde ters

çevrilmiş öğrenmenin etkisini sınavan yazar, araştırma sonucunda yeterince motive olmuş öğrencinin ters çevrilmiş sınıfla bir sonraki seviyeye yükselebileceğini ve bu yöntemin öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Serrano ve Casanova (2017) “Flipped learning in music education at university” isimli çalışmasında Zaragoza Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yüksek lisans yapan öğretmenler ile çalışmıştır. Bir eylem araştırması olan çalışma, eğitim sürecinin sürekli optimizasyonuna yönelik yeniden programlamayı destekleyen sürekli gözlem, programlama, uygulama ve değerlendirme döngülerine dayanmaktadır. Araştırma sonucunda öğrenciler, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında ters-yüz eğitim modelinin öğrenmelerini desteklediğinin farkına varmış ve olumlu görüşler belirtmiştir. Öğrenciler sınıf dışında teknolojik araçların kullanımı ile elde edilen etkileşimli öğrenmeyi vurgulamıştır. Araştırmacıya göre çalışmanın en değerli noktası, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu her yerde ve her zaman farklı ihtiyaçlara, tarzlara ve öğrenme ritimlerine uygun olarak eğitimini sürdürebilmesidir. Ayrıca öğrenciler, geleneksel yöntemle kıyasla ters-yüz eğitim modelinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha yakın olduğunu belirtmiştir.

Juntunen (2016) “Enjoy playing! Introducing a new technology-based together playing approach to complement traditional teaching in music schools: A study of an audio supported practice aid for first and second grade string instrument students” isimli tezinde bir müzik okulundaki birinci ve ikinci sınıf yaylı çalgı öğrencilerinin birlikte çalma becerilerini müzik teknolojisini ve işitsel temelli bir yaklaşımı kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 10 birinci sınıf, 4 ikinci sınıf öğrencisi yansız şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, birlikte çalma dersine gelmeden önce diğer enstrümanların partilerinin nota yazım programından ses dosyası haline dönüştürülmüş kayıtlarını dinleyerek çalgı çalışmalarını sürdürmüştür. Kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir materyal olmadan geleneksel yöntemlerle çalışmalarını sürdürmüştür. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha hızlı öğrendiği, müzikal iletişimlerinin daha güçlü olduğu ve daha iyi çalarak gruba liderlik ettikleri, öğrenme daha hızlı olduğu için bu yöntem sayesinde öğretmenlerin orkestraların repertuarını genişletebilecekleri ifade edilmiştir.

Voltz (2016) “Is flipped instruction in the string class an effective teaching strategy?” isimli doktora tezinde ortaokul yaylı çalgı sınıfındaki başlangıç düzeyi öğrencilerde geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla ters- yüz öğrenme modelinin etkisini sınamayı amaçlamıştır. 5.

Sınıftan 8. Sınıfa kadar olan yaylı çalgı öğrencileri deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı yarı deneysel desendeki çalışmada, öğrencilerin bireysel gelişimi ve evde pratik yapmak için harcanan zaman konuları ele alınmıştır. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda öğrenci gelişiminde ya da pratik yapma zamanında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğu ters-yüz öğrenme modeline kıyasla geleneksel yöntemleri tercih ettiğini, öğretmen ise ters-yüz eğitim sürecinde birçok engelle karşılaştığını dile getirmiştir.

Doi (2016) “Applying the flipped classroom methodology in a first-year undergraduate music research methods course” isimli çalışmasında ‘Music Research Methods’ dersini alan lisans 1. sınıf öğrencilerinde ters çevrilmiş sınıf uygulamasının etkilerini tespit etmek amacıyla öntest- sontest yöntemini işe koşturmuştur. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma sonucunda öğrenciler başlangıçta öğretim videolarına karşı düşük bir tercih belirtmiş olsa da, ters çevrilmiş sınıf uygulamasını tamamladıktan sonra görüşleri olumlu yönde değişmiştir. Ayrıca öğrencilerin ters çevrilmiş sınıf uygulamasında, hem öğrenci hem de müzisyen olarak kendilerine fayda sağlayacak eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini göstermek için öğrenme sürecine yüksek düzeyde dahil oldukları ifade edilmiştir.

Talbert (2014) “Inverting the linear algebra classroom” isimli çalışmasında Franklin Üniversitesi'nde cebir dersinin öğretiminde ters-yüz öğrenme modelinin etkisini sınımıştır. Bu amaçla iki farklı öğrenci grubuna geleneksel öğretim ve ters-yüz öğrenme yöntemlerini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ters-yüz öğrenme yöntemiyle eğitim alan grup, geleneksel yöntemle eğitim gören gruba kıyasla daha yüksek başarı elde etmiştir.

Grant (2013) “First inversion: A rationale for implementing the ‘flipped approach’ in tertiary music courses” isimli çalışmasında yüksek öğretim kurumlarında öğretme ve öğrenme çıktılarını iyileştirme potansiyeli açısından pedagojik bir yaklaşım olan ‘ters çevrilmiş sınıf’ uygulamasını incelemiştir. Ters çevrilmiş sınıf uygulamasının yararları, zorlukları ve dezavantajları ele alınmış ve pilot çalışma yapılarak uygulama önerileri ile ileriye yönelik araştırma önerileri sunulmuştur. Yazar bu çalışması ile ters çevrilmiş öğrenmenin yüksek öğretim kurumlarındaki müzik eğitimi için güvenilir, kanıta dayalı ve eğitimsel olarak sağlam yeni bir yöntem olarak değerlendirilmesini teşvik etmeyi amaçlıyor.

Gannod vd. (2008) “Using the inverted classroom to teach software engineering” isimli çalışmasında Miami Üniversitesi yazılım mühendisliği dersinde ters-yüz öğrenme modelinin

etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrenciler ile ters-yüz öğrenme modeli çerçevesinde ders işlenirken kontrol grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemler ile ders işlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla uygulama yazılımı geliştirme ve sorumluluk alma becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlenmiştir.

Davis vd. (1989) “Videotape techniques for the music educator” isimli yayınında videoya kaydedilmiş müzik derslerinin sayısız olanaklar sunduğunu ifade etmiştir. Video derslerin genel müzik eğitimi, koro veya çalgı eğitiminde tüm seviyelerde ve müfredatın her alanında kullanılabileceğini, öğrencilerin video kayıtlar sayesinde kendi hatalarını fark edebileceğini ve yetişkinlerden daha az rehberlik alarak düzeltmeler yapabileceğini, bir performansın video kaydının müzikal ve görsel olarak anında ve doğru geri bildirim sağladığını ve bu sayede öğrencinin objektif bir şekilde kendisini eleştirmesine olanak tanıdığını belirtmiştir.

BÖLÜM 3

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılara, veri toplama araç ve tekniklerine, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma modelde bir çalışmadır. Creswell (2012, s. 20), bir araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılmasının, genellikle yalnızca bir yöntemle elde edilen sonuçlardan daha güçlü ve kapsamlı bulgulara ulaşılmasını sağladığını belirtmiştir. “Karma modeldeki araştırmalarda amaç, verilerin daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak, dolayısıyla yapılan çalışmanın daha kaliteli olmasını sağlamaya çalışmaktır” (Köse, 2017, s. 121). Araştırmanın nicel boyutunda tek-denekli araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Tekin-İftar (2018, s. 16-25) tek-denekli araştırmaları şu şekilde açıklamıştır;

“Tek-denekli araştırmalar nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiş olan deneysel araştırma grubunda tanımlanan araştırmalardır ve kendine has özellikleri nedeniyle diğer bilimsel araştırma metodolojilerinden farklılıklar gösterir. Deneysel araştırmalar arasında yer alması bağımsız değişkenin kontrolünün tamamen araştırmacıda olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenemediği için kimi kaynaklarda yarı deneysel araştırma modelleri arasında da ele alınmaktadır. Tek-denekli araştırmalar standart koşullar altında yinelenen ölçümler yapılarak her bir katılımcının kendi kendisinin kontrolünü oluşturmasıyla davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koyan araştırmalardır. Grup deneysel araştırmalarında ortalama puanların değerlendirilmesiyle karşılaşılan sorun, bağımsız değişkenler açısından grupların eşitlenmesinde yaşanan sorunlar ve bireysel farklılıklar konusundaki sorunlar tek-denekli araştırmalarda kontrol edilebilmektedir”

Aydın (2024, s. 309), farklı tek-denekli deneysel modellerin eğitimde hem grup performanslarını hem de bireysel performansları değerlendirmede etkili olabileceğini, ayrıca bu modellerin, nometik (bilginin genellenebilirliği) ve idiografik (bilginin bireyselliği) bilgi toplama yaklaşımlarını birleştirerek bir köprü işlevi görebileceğini ifade etmiştir. “Deneysel araştırma sürecinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde olumlu etkileri olsa bile grupta bağımsız değişkenin etkisinin görülmediği ya da ters yönde etkinin görüldüğü katılımcılar olabilmektedir. Dolayısıyla, grup deneysel araştırmalarda elde edilen bulgular bazen katılımcıların tümü için geçerli olmayan genellemelerin yapılmasına yol açabilmektedir. Oysa tek-denekli araştırmaların tümünde işlevsel ilişki deneysel kontrolün güçlü bir biçimde

kurulabilmesi ve tekil değerlendirmeler yapılması nedeniyle gcl bir biçimde ortaya konulabilmektedir” (Tekin-İftar, 2018, s. 35).

“Grup deneysel araştırmalarında olduğu gibi tek-denekli araştırmalarda da amaç bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır. Böylece değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi ya da işlevsel ilişki anlaşılmış olur. İşlevsel ilişki bir araştırmada deneysel kontrolün sağlanmasıyla kurulur. Deneysel kontrol, bağımsız değişken dışındaki değişkenlerin kontrol altına alınarak bağımsız değişkenin uygulanması ile bir bağımlı değişkende güvenilir bir sonucun ortaya çıkması olarak ele alınır. Deneysel kontrolün katılımcı içinde yineleme yoluyla kurulması durumunda deneysel etkinin aynı katılımcıda üç farklı zamanda görülmesi; katılımcılar arasında yineleme yoluyla kurulması durumunda ise üç farklı katılımcıda benzer deneysel etkinin görülmesi gerekir. Deneysel kontrol, her tek-denekli araştırma modelinde modelin özelliklerine bağlı olarak kurulur. Genel ilke ise bağımsız değişken uygulandığında davranışın değişmesi, bağımsız değişken geriye çekildiğinde davranışın uygulama öncesindeki performansa benzerlik göstermesi ve bağımsız değişken tekrar uygulandığında da davranışın önceki duruma benzer Şekilde değişmesi ilkesine dayanır” (Tekin-İftar, 2018, s. 19).

Araştırma A-B-A-B formunda bir etkililik araştırmasıdır. “Tek-denekli araştırma modelleri başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin düzenlenme biçimine göre farklılaşmaktadır. Günümüze değin toplam 14 tane tek-denekli araştırma modeli geliştirilmiştir. Bunların bir kısmında yalnızca bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkililiği sınırlarken, bir kısmında iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin en az bir bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılmaktadır. Birinci grupta yer alan araştırmalara etkililik araştırmaları, ikinci grupta yer alan araştırmalara ise karşılaştırmalı tek-denekli araştırmalar denir” (Tekin-İftar, 2018, s. 25). “A-B-A-B modeli, tek-denekli araştırmalar arasında sıklıkla kullanılır. Bu modelde ikinci uygulama evresi de uygulandığı için uygulama etkisine ilişkin yineleme de yapılmış olur. Bu durum bağımlı-bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkinin gcl bir biçimde ortaya konmasını sağlar, bir diğer deyişle uygulamanın inandırıcılığı gclendirilmiş olur” (Tekin-İftar, 2018, s. 168).

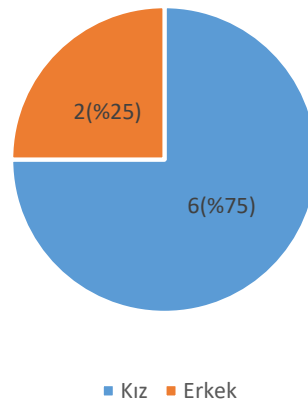
Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. “Bu yöntem olayları, durumları, deneyimleri, kavramları incelemek ve açıklamak için sosyal bilimlerde kullanılır” (Sönmez ve G. Alacapınar, 2019, s. 93). Araştırmada katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel araştırmalarda

sıklıkla kullanılan görüşme tekniği işe koşulmuştur. Sönmez ve G. Alacapınar (2019, s. 187) görüşmeyi, kişilerden belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği olarak tanımlamıştır. “Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarındandır. İnsanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur. Aynı zamanda, başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir”. Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere genel olarak 3 kategoride ele alınmaktadır. Bu araştırmanın nitel boyutunda kullanılan yapılandırılmış görüşme ise “bütün yanıtlayıcılara tüm soruların aynı sırada ve standartlaştırılmış bir biçimde yöneltildiği, görüşmeyi yapan kişinin tarafsız kaldığı bir görüşme türüdür” (Punch, 2020, s. 165-167). Şahin (2017, s. 152), yapılandırılmış görüşme yönteminde, soruların kelime seçimleri ve sıralamaları standart olduğu için, farklı katılımcılardan elde edilen yanıtlar arasında karşılaştırmalar yapılabileceğini ve bu durumun, gerçek farkların daha doğru bir şekilde ortaya konmasını sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle, yapılandırılmış görüşmeler güvenilir kabul edilmekte olup, bu tür görüşmelere genellikle daha fazla güvenilirlik atfedilmektedir.

3.2. Katılımcılar

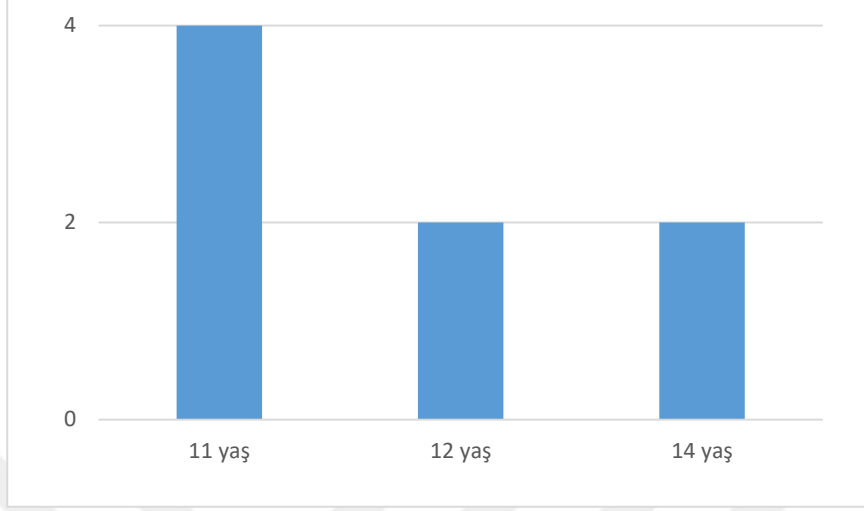
Araştırmanın katılımcıları, Konya ilinin Meram ilçesinde MEB’e bağlı bir özgen müzik eğitimi kurumunda keman eğitimi almakta olan, yaşları 11 ile 14 arasındaki 8 öğrenciden ve onların velisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, araştırmacı öğretmenin hâli hazırda bireysel keman derslerini yürüttüğü keman öğrencileridir. Katılımcı öğrencilerin demografik bilgileri aşağıdaki grafiklerde görülmektedir.

Grafik 1. Öğrencilerin Cinsiyeti



Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin 6’sı kız (%75), 2’si (%25) erkektir.

Grafik 2. Öğrencilerin Yaş Bilgileri



Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin 4'ü (%50) 11, 2'si (%25) 12 ve 2'si (%25) 14 yaşındadır.

Tekin-İftar (2018, s. 162)' da tek-denekli araştırmalarda kararsızlık etmenini kontrol edebilmek için öğretimsel açıdan kontrol altında (sistemik öğretim alma geçmişi olan) katılımcılarla çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin MEB'in özel öğretim kursları keman dersleri için belirlemiş olduğu müfredata göre orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Başlangıç düzeyindeki ve daha ileri düzeydeki öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmacı, katılımcıların yaş grubundaki özengen keman eğitimi öğrencilerinin keman dersinden sonra evde ödevlerini nasıl çalışması gerektiğini unuttuğunu, öğretmenin derste yaptığı uyarıları hatırlayamadığını, aile desteğinin genellikle yetersiz olduğunu, bu durumların da evdeki bireysel çalışmaları dolayısıyla keman çalma becerilerindeki gelişimi aksattığını düşünmüş ve bu grup üzerinde yeni bir eğitim modeli denenmesi ihtiyacı duymuştur. “Tek-denekli araştırmaların katılımcıları halihazırda sorun davranışları olan ya da yeni davranışların öğretimine gereksinim duyan olası katılımcılar arasından seçilmektedir ve tek-denekli araştırmalarda genellikle üç ile sekiz katılımcının yer aldığı bilinmektedir (Tekin-İftar, 2018, s. 16-17). “Tüm tek-denekli araştırmalarda en az üç katılımcıyla çalışılması önerilmektedir. Böylece, bir katılımcıda görülen değişikliklerin başka katılımcılarda da görülmesiyle elde edilen bulguların genellenmesi artırılmış olur” (Tekin-İftar, 2018, s. 169).

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın nicel boyutunda toplamda 10 oturum boyunca her evrede her katılımcı için cep telefonu yolu ile video kayıt alınarak sürekli veri toplanmıştır. Deney süreci tamamlandıktan sonra tüm video kayıtları Google Drive uygulamasına sadece ilgili bağlantının paylaşıldığı kişilerin görebileceği şekilde gizli olarak yüklenmiştir. İlgili alan yazın taranmış ve gözlem formları incelenmiş, bu çalışmada kullanılacak bir gözlem formu olmadığı ve yeni bir gözlem formu geliştirilmesi gerekliliği tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından 5’li Likert tipinde “Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu” (KÇBGF) geliştirilmiştir (Ek-2). Gözlem formu geliştirilirken 25 maddeden oluşan soru havuzu hazırlanmış, ardından alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucu bazı maddeler çıkarılmıştır. Gözlem formu “Teknik Boyuta İlişkin Beceriler” başlığında 3 alt boyut (“Bedensel Kurulum”, “Sağ El Tekniği”, “Sol El Tekniği”) ve “Müzikal Boyuta İlişkin Beceriler” başlığında 3 alt boyut (“Ritmik Yapı”, “Entonasyon”, “Müzikal İfade”) olmak üzere toplam 6 alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formundan alınabilecek en düşük puan 17, alınabilecek en yüksek puan ise 85’tir. Gözlem formunda bazı alt boyutlarda madde sayısı ve alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar farklı olduğu için puanlama sisteminde düzenlemeye gidilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin deneysel sürece ait puanlarını ortak paydada verebilmek amacıyla sütun grafikleri en düşük 1 en yüksek 5 puan olacak şekilde gösterilmiştir. Gözlem formunun düzey aralıkları 1-1,79 çok zayıf, 1,8-2,59 zayıf, 2,6-3,39 orta, 3,4-4,19 iyi, 4,2-5 çok iyi olarak belirlenmiştir. Gözlem formunun kapsam geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla alanında uzman 3 öğretim üyesinin (Necmettin Erbakan Üniversitesi-Doçent, Gazi Üniversitesi-Doçent, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Dr. Öğr. Üyesi) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar gözlem formundaki maddelerin amaca hizmet ettiğini ve bu çalışmada verilerin toplanmasında geliştirilen gözlem formunun kullanılabilir olduğunu ifade etmiştir. Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu’nu (KÇBGF), deney sürecinde kullanılan ilgili eserlerin notalarını ve öğrencilerin video kayıtlarının yüklendiği dosyaları içeren Google Drive bağlantısı, alanında uzman üç eğitimci ile paylaşılmıştır. Uzmanların öğrenci videolarını izleyerek performansları değerlendirmesi ve gözlem formunu doldurması istenmiştir. Uzmanlar gözlem formunu doldurduktan sonra gözlemciler arası cevapların tutarlılığını test etmek amacıyla Kendall testi işe koşulmuştur.

Tablo 1. “KÇBGF” ile Yapılan Puanlamaların Kappa İstatistiğiyle Hesaplanan Güvenirlik Değerleri

Puanlama Yapan Puanlayıcı Sayısı	Kappa İstatistiği Değeri (κ)
3	0,02*

* $p < 0,001$

Tablo 1'e göre 3 uzmanın "KÇBGF" ile yaptığı puanlamaların uyumu için kullanılan Kappa istatistiği değeri 0,02 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uzmanların puanlamalarının birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutu için ise öğrenci ve velilerin ters-yüz öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları (Ek-3), uzman görüşleri ve pilot uygulama ile geliştirilip katılımcılara uygulanarak bulgulara ulaşılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soru havuzunda toplam 12 soru hazırlanmış, daha sonra soru sayısı öğrenciler için 4, veliler için ise 5 açık uçlu soru olmak üzere toplam 9 soruya indirgenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Tablo 2. Araştırma süreci

Kasım 2022	Konu ile ilgili literatür taramalarının yapılması
Mart 2023	Katılımcıların belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması ve deneysel sürecin planlanması
Mayıs 2023	Uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formu ve görüşme sorularının hazırlanması
Temmuz 2023	Deneysel sürece yönelik ters-yüz öğrenme modeli ile ilgili materyallerin ve ders videolarının hazırlanması
Eylül 2023	Deneysel sürecin uygulanması
Kasım 2023	Öğrenci ve velilerle görüşmelerin yapılması
Şubat 2024	Verilerin analiz edilmesi
Mayıs 2024- Aralık 2024	Verilerin raporlaştırılması

Araştırmanın nicel boyutunda, 10 oturumluk deneysel süreç boyunca video kayıt yolu ile sürekli veri toplanmıştır. Ay ve Açılmış (2023), her 10 ters-yüz öğrenme uygulamasından 9'unun video kayıtları kullandığını, geri kalan bir uygulamada ise genellikle okuma materyalleri ve destekleyici kaynakların tercih edildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ters-yüz öğrenme sürecinde sınıf dışı etkinliklerin en kritik unsurunun videolar olduğunu vurgulamışlardır. İlk iki oturum "Birinci Başlama Düzeyi Evresi (A)", sonraki iki oturum "Birinci Uygulama Evresi (B)", sonraki üç oturum "İkinci Başlama Düzeyi Evresi (A2)" ve son üç oturum "İkinci Uygulama Evresi (B2)" olarak belirlenmiştir. "Tek-denekli araştırma modellerinin tümü iki ana evre düzenleme esasına göre tasarlanır. Bu evreler başlama düzeyi evresi ve uygulama evresidir ve bu evrelerde doğrudan kayıt teknikleri kullanılarak sürekli veri toplanır (Tekin-İftar, 2018, s. 17).

“Grup deneysel araştırmalarında deneysel uygulamanın öncesinde deneklerin bağımlı değişkene ilişkin düzeylerinin belirlendiği ön-test değerlendirmesi gibi, tek-denekli araştırmalarda da başlama düzeyi evresi düzenlenerek deneklerin bağımsız değişken uygulamadan önce bağımlı değişkeni gerçekleştirip gerçekleştirmediği, ya da hangi düzey, sıklık, oran veya yüzde ile sergilediğini belirleyebilmek üzere düzenlenir. Başlama düzeyi evresi uygulama sırasında ya da sonrasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla koşulların oluşturulması için düzenlenir. Başlama düzeyi bir tek-denekli çalışmada deneysel uygulamanın başlangıç noktasıdır ve çoğu zaman uygulama sonucu erişilen nokta bu noktayla kıyaslanarak değerlendirme yapılmaktadır. Pek çok tek-denekli araştırma modelinde başlama düzeyi evresi düzenlemek deneysel kontrolü kurmak açısından bir zorunluluktur (Tekin-İftar, 2018, s. 29). “Başlama düzeyi evresi grup deneysel araştırmalarda kontrol grubunun gördüğü işlevi görmekte; bağımsız değişken uygulanmadığında bağımlı değişken düzeyinin ne olduğu ve uygulama evresi ile ne ölçüde farklılaştığı böylece karşılaştırılabilmektedir. Tüm tek-denekli modellerde bağımlı değişken sistematik ve yinelenen ölçümlerle (tekrarlı biçimde) uygulama öncesinde, sırasında ya da sonrasında ölçülmektedir” (Tekin-İftar, 2018, s. 17).

Araştırmada araştırmacı aynı zamanda tüm katılımcıların keman öğretmenidir ve her katılımcı öğrenci keman öğretmeni ile derslerini birebir yürütmektedir. Öğrenciler haftada bir gün 45 dakika süre ile keman dersi almaktadır. Araştırma sürecinde toplu şekilde keman dersi işlenmemiştir. Kazanımlara ilişkin genel hedefler, MEB’in özel öğretim kursları için belirlemiş olduğu müfredat (Ek-1) doğrultusunda seçilmiştir. İlgili müfredat incelenmiş, burada bahsedilen metotlar ve öğrencilerin beceri düzeyi gözetilerek araştırma sürecinde kullanılacak olan 10 parça belirlenmiş ve katılımcılar araştırma sürecinde yalnızca bu eserleri çalışmıştır. 10 oturum süren araştırmada öğrenciler her hafta farklı bir eseri çalışmıştır. Seçilen 10 parça eklerde sunulmuştur (Ek-1). Seçilen materyallerin uzun olması nedeni ile etülerin-eserlerin tamamı çalışılmamış, katılımcının ilgili kazanıma ulaşıp ulaşmadığını yansıtaı düşünölen kısımlar seçilerek yalnızca bu ölçüler üzerinde çalışmalar yürütölmüştür. Araştırmacı tarafından uygulamalar öncesinde deney sürecinde kullanılacak tüm eserler video kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlarda araştırmacı ilgili kazanıma yönelik detaylıca anlatım yapmış, hedefe yönelik egzersiz, etüt veya eseri kendisi seslendirerek gösteri tekniğini uygulamış ve bireysel çalışmaya ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bergmann ve Sams (2014), video derslerin ilgili öğretmen tarafından hazırlanmasının daha uygun olduğunu savunmaktadır. Bunun nedeni, “öğrencilerle ilk etkileşimin bu videolar aracılığıyla başlaması ve sınıf içi aktivitelerle devam etmesidir. Bu nedenle, video derslerin öğretmen tarafından hazırlanması, öğretmen-öğrenci

iletişimini başlatacak ve modelin öğrenciler tarafından daha kolay benimsenmesini sağlayacaktır.” 10 ile 20 dakika arasında uzunluğu olan ders videoları YouTube uygulamasına gizli şekilde yüklenmiş, yalnızca araştırmacının bağlantıyı paylaştığı kişiler videoları görüntüleyebilmiştir. Critz ve Knight (2013) da video kayıt derslerin süresinin oldukça önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir. “Derslerin uzun olması, öğrencilerin dersleri takip etmesini zorlaştırabilir. Bu durum, genellikle öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmaktadır.” Uygulamalara başlamadan önce öğrenci ve velilerine araştırma sürecine ilişkin bilgi verilmiş, video ve ses kayıtları için izin alınmış ve bu kayıtların gizli kalacağı belirtilmiş, veli-vasi onay formu doldurularak onayları alınmıştır.



Şekil 1. YouTube uygulamasına yüklenen ders videolarından örnek bir görüntü.

Araştırmacı, birinci başlama düzeyi evresinde (A) öğrencilere ilgili eseri derste geleneksel müzik eğitimi yöntemleri kullanarak anlatmış ve kendisi çalarak seslendirmiştir. Ardından ilgili eserin notasını öğrenciye vermiş ve bir hafta boyunca evde çalışmasını istemiştir. Öğrenci ve velisi öğrencinin ilgili eseri internet ortamında araştırmaması, dinlememesi yalnızca elindeki nota ile çalışması gerektiği konusunda uyarılmıştır. Bir sonraki derste araştırmacı video kayıt öncesinde ve esnasında öğrenciye ilgili eser ile ilgili olumlu ya da olumsuz hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Öğrenci derse geldiğinde ilgili eseri çalması istenmiş ve performansı video ile kayıt altına almıştır. Kayıt esnasında sınıfta yalnızca araştırmacı öğretmen ve ilgili öğrenci bulunmaktadır. Birinci başlama düzeyi evresi iki oturum (iki hafta) devam etmiştir. Ardından birinci uygulama evresine (B) geçilmiştir. Bu evrede, araştırmacı öğrencilere ilgili eseri derste geleneksel müzik eğitimi yöntemleri kullanarak anlatmış ve kendisi çalarak seslendirmiştir. Ardından araştırmacının ters-yüz öğrenme modelinin etkisini sınamak üzere hazırlanmış olduğu YouTube ders videosu ve ilgili eserin notası öğrenci ve velisi ile paylaşılmıştır. Öğrencinin bir sonraki derse gelmeden bir hafta

boyunca bu kaydı izlemesi ve bireysel çalışmalarını videodaki ilgili hedefler doğrultusunda düzenlemesi istenmiştir. Katılımcıların bir hafta boyunca videoyu en az 2 kez izleme zorunluluğunun olduğu bilgisi öğrenci ve velisine iletilmiştir. Bir sonraki derste araştırmacı video kayıt öncesinde ve esnasında öğrenciye ilgili eser ile ilgili olumlu ya da olumsuz hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Öğrenci derse geldiğinde ilgili eseri çalması istenmiş ve performansı video ile kayıt altına almıştır. Kayıt esnasında sınıfta yalnızca araştırmacı öğretmen ve ilgili öğrenci bulunmaktadır. Birinci uygulama evresi iki oturum (iki hafta) boyunca yinelenmiştir. “Yineleme ile görülen değişikliğin şans eseri ya da dış değişkenler nedeniyle değil yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenin uygulanmış olması nedeniyle gerçekleştiği gösterilir. Yineleme, güçlü işlevsel ilişkiyi kurmanın yanı sıra araştırmanın dış geçerliği diğer bir deyişle bulguların genellenebilmesi açısından da önemlidir” (Tekin-İftar, 2018, s. 37).



Şekil 2. Öğrenci performansı esnasında çekilen videolardan örnek bir görüntü.

Araştırmanın ikinci başlama düzeyi evresi (A2) için araştırmacı, katılımcılara ilgili eseri derste geleneksel müzik eğitimi yöntemleri kullanarak anlatmış ve kendisi çalarak seslendirmiştir. Ardından ilgili eserin notasını öğrenciye vermiş ve bir hafta boyunca evde çalışmasını söylemiştir. Öğrenci ve velisi öğrencinin ilgili eseri internet ortamında araştırmaması, dinlememesi yalnızca elindeki nota ile çalışması gerektiği konusunda uyarılmıştır. Bir sonraki derste araştırmacı video kayıt öncesinde ve esnasında öğrenciye ilgili eser ile ilgili olumlu ya da olumsuz hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Öğrenci derse geldiğinde ilgili eseri çalması istenmiş ve performansı video ile kayıt altına almıştır. Kayıt esnasında sınıfta yalnızca araştırmacı öğretmen ve ilgili öğrenci bulunmaktadır. İkinci başlama düzeyi evresi üç oturum (üç hafta) devam etmiştir. “Bu evrede elde edilen veriler birinci uygulama evresindeki

verilerden farklılaşıyorsa ve başlama düzeyindeki evreler ile benzeşiyorsa; araştırmacının birinci uygulama evresinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin yaptığı tahmini doğrulanmış; dolayısıyla, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki ortaya konmuş olur” (Tekin-İftar, 2018, s. 171).

İkinci uygulama evresi (B2) için araştırmacı, öğrencilere ilgili eseri derste geleneksel müzik eğitimi yöntemleri kullanarak anlatmış ve kendisi çalarak seslendirmiştir. Ardından araştırmacının ters-yüz öğrenme modelinin etkisini sınamak üzere hazırlamış olduğu YouTube ders videosu ve ilgili eserin notası öğrenci ve velisi ile paylaşılmıştır. Öğrencinin bir sonraki derse gelmeden bir hafta boyunca bu kaydı izlemesi ve bireysel çalışmalarını videodaki ilgili hedefler doğrultusunda düzenlemesi istenmiştir. Katılımcıların bir hafta boyunca videoyu en az 2 kez izleme zorunluluğunun olduğu bilgisi öğrenci ve velisine iletilmiştir. Bir sonraki derste araştırmacı video kayıt öncesinde ve esnasında öğrenciye ilgili eser ile ilgili olumlu ya da olumsuz hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Öğrenci derse geldiğinde ilgili eseri çalması istenmiş ve performansı video ile kayıt altına almıştır. Kayıt esnasında sınıfta yalnızca araştırmacı öğretmen ve ilgili öğrenci bulunmaktadır. Birinci uygulama evresi üç oturum (üç hafta) boyunca yinelenmiştir. “Bu evrede bağımlı değişkende meydana gelen değişiklik dikkate alınarak birinci ve ikinci başlama düzeyi evrelerindeki veriler ile karşılaştırılır. Ayrıca, birinci uygulama evresindeki veriler ile ikinci uygulama evresindeki veriler birbirleriyle karşılaştırılır. Birinci uygulama evresinde görülen etki ikinci uygulama evresinde de görülürse, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisi olabileceği konusunda yapılan doğrulama yinelenmiş olur. Sonuç olarak, bağımlı değişkende görülen değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığı sonucuna varılır” (Tekin-İftar, 2018, s. 171). Toplamda 10 oturum boyunca devam eden deneysel sürecin her aşamasında video kayıt yolu ile sürekli veri toplanmış ve süreç tamamlandıktan sonra tüm video kayıtları Google Drive uygulamasına gizli şekilde yüklenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu” (KÇBGF), ilgili eserlerin notaları ve Google Drive linki alanında uzman 3 öğretim üyesi ile paylaşılmış, uzmanların öğrenci videolarını izleyerek performansları değerlendirmesi ve gözlem formunu doldurması istenmiştir.

Deneysel süreç tamamlandıktan sonra, araştırmacının nitel boyutuna yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, cevaplarının gizli tutulacağı ve yalnızca bu araştırmada kullanılacağı belirtilmiş, içten ve samimi cevap vermelerinin önemi

vurgulanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni doğrultusunda cep telefonu yolu ile ses kaydına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verileri elde edebilmek amacıyla ilk olarak grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ardından grafiklerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla istatistik işe koşulmuş ve “Wilcoxon işaretli-sıralar testi” uygulanmıştır. Tekin-İftar (2018)’ın aktardığına göre Gast ve Spriggs (2010) tek-denekli araştırmalarda grafiksel analiz yönteminin daha yaygın bir şekilde kullanıldığını ve bu tür bir analizle verilerin değerlendirilmesinin, araştırmacılar ve uygulayıcılar için belirli avantajlar sunduğunu belirtmektedirler:

- 1- “Grafiksel analiz tekil değerlendirme ya da küçük grupların değerlendirilmesinde elverişli bir uygulamadır.
- 2- Dinamik bir süreçtir; uygulama sırasında veriler toplanırken bir taraftan verileri grafiğe işlemeye diğer taraftan da değerlendirme yapmaya olanak sağlar.
- 3- Araştırmacı ya da uygulamacıya araştırma/uygulama boyunca veriye dayalı kararlar alması konusunda olanak sağlar.
- 4- Bireysel farklılıkların özellikle önemli olduğu durumlarda bireysel kararlar ve önlemler alınmasına olanak sağlar.
- 5- Verilerin grafiksel yolla analiz edilmesi sırasında araştırma sorusunun dışında bazı ilginç bulguların da araştırmacı ya da uygulamacılar tarafından fark edilebilmesine zemin sağlar.
- 6- Bulguların bağımsız olarak analiz edilebilmesine ve yorumlanabilmesine olanak sağlar; bu durum özellikle grafik okuyucularına elde edilen bulgunun gerçekliği, sosyal ve ekolojik geçerliği konusunda fikir verir.
- 7- Araştırmaya katılan her bir katılımcı için ayrı grafikler çizilerek analiz yapıldığı için uygulamanın etkileri konusunda ne aşırı abartılı ne de azımsanacak nitelikte bir değerlendirme yapılmasına yol açar”.

“Tek-denekli araştırmalarda veriler esas olarak grafiksel analiz yoluyla analiz edilerek bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulur. Yaygın olarak kullanılan analiz tekniğinin grafiksel analiz olduğu ifade edilebilir. Ancak nadiren de olsa grafiksel analize ek olarak istatistiksel ya da nitel analiz tekniklerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemler grafiksel analize alternatif değil destekleyicidir. Tek-denekli

araştırmalarda uygulamanın etkililiğini değerlendirebilmek üzere hem bir evrede hem de evreler arasında (ardışık evreler, benzer evreler) değerlendirmeler yapılır. Benzer evreler arasında (örn., A-B-A-B modelinde birinci ve ikinci başlama düzeyi evreleri arasında, birinci ve ikinci uygulama evreleri arasında) da bir değerlendirme yapılması bulguları oldukça güçlü kılar ve elde edilen verilerin yorumlanmasını kolaylaştırır” (Tekin-İftar, 2018).

Grafiksel analizden elde edilen verileri desteklemek amacıyla katılımcı öğrencilerin birinci başlama düzeyi evresi puanları ile birinci uygulama evresi puanları ve ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla “Wilcoxon işaretli-sıralar testi” uygulanmıştır. Büyüköztürk vd. (2015, s. 215) Wilcoxon işaretli-sıralar testinin ilişkili iki ölçüm grubuna ait puanlar arasındaki farkı test etmede kullanıldığını ve bağımlı örneklemler t testinin parametrik olmayan karşılığı olduğunu ifade etmiştir. Bu testte normallik varsayımı ve varyansların homojenliği gibi şartlar aranmaz.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan ve ses kaydına alınan veriler, araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Veriler çeşitli temalar altında toplanarak tablolaştırılmıştır. Doğrudan alıntılara yer verilmiştir. “Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 239).

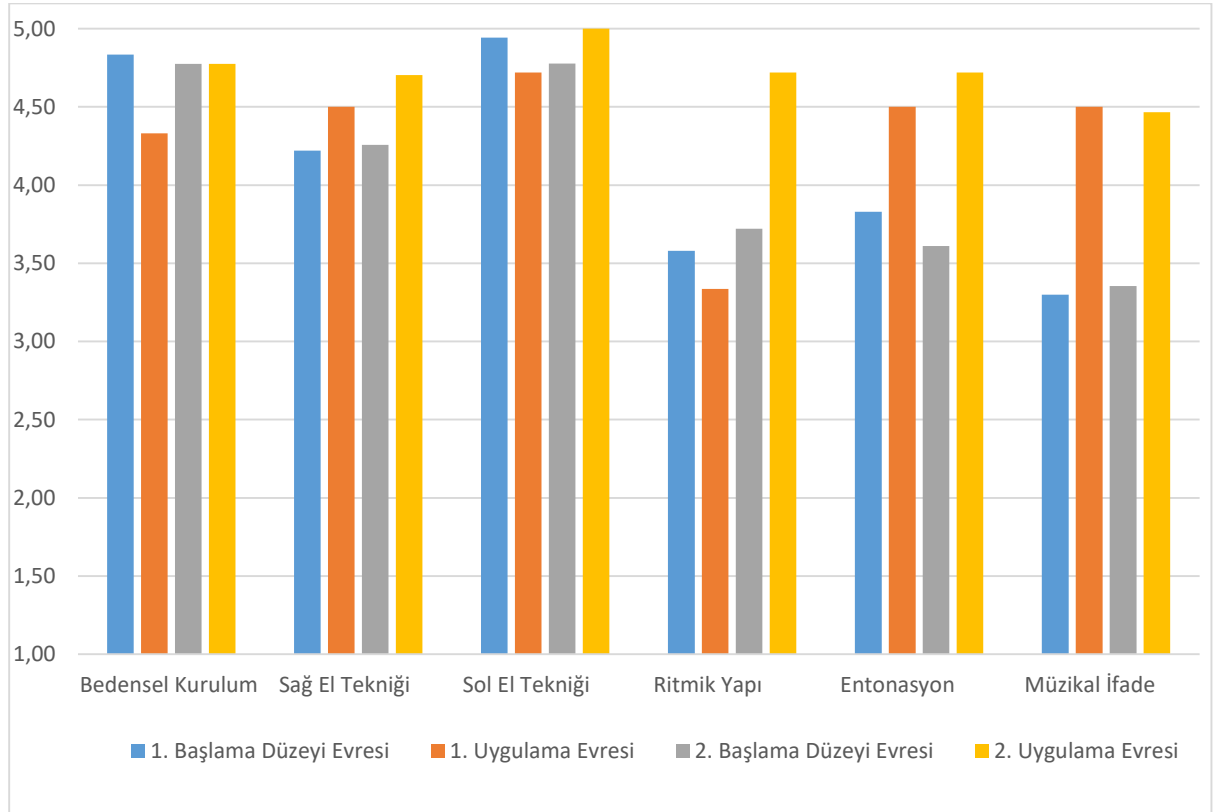
BÖLÜM 4

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

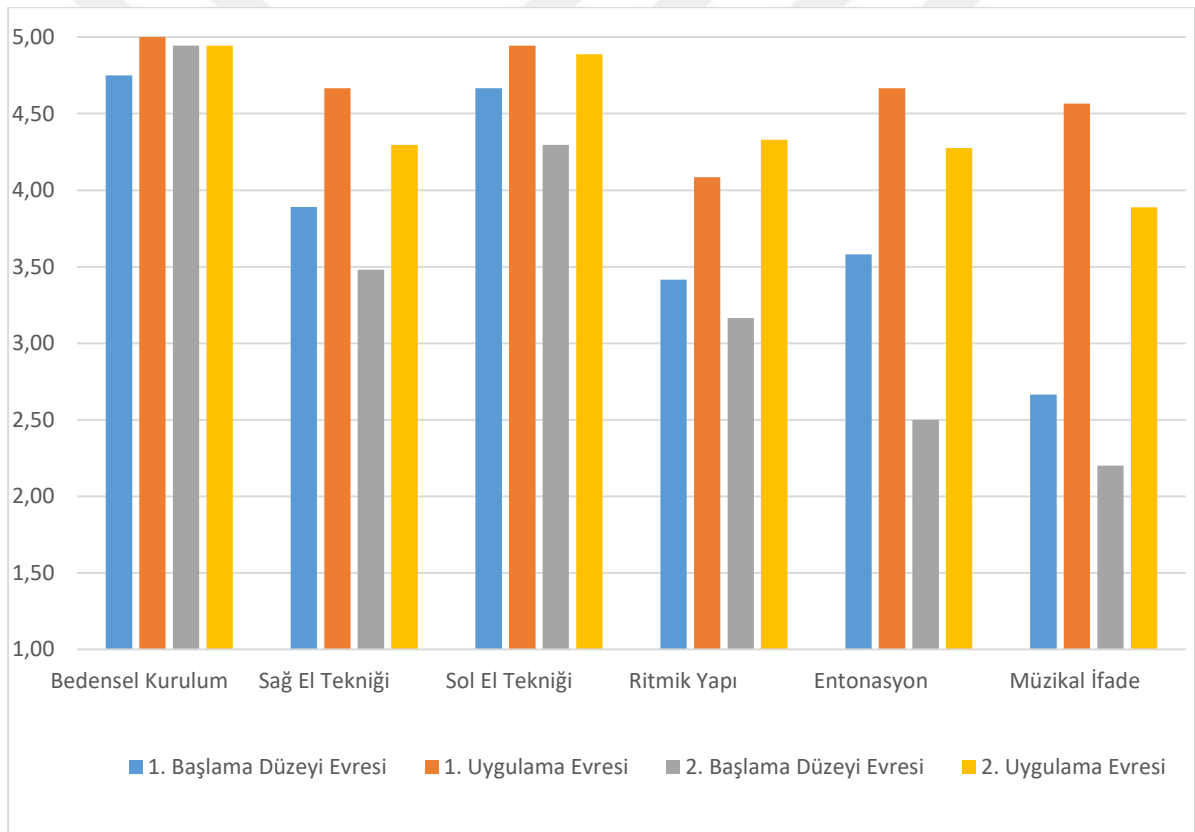
Grafik 3. Öğrenci 1'in Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 1'in bedensel kurulum alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu; birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında düşüş görülse de bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı; sağ el tekniği alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puanların yükseldiği ancak düzey değişikliği olmadığı; sol el tekniği alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda düşüş görülse de bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanların yükselme eğilimi gösterdiği ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı; ritmik yapı alt

boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda minimal bir düşüş olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği olmadığı ve öğrencinin iyi seviyede olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında belirgin bir yükseliş olan öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye yükseldiği; entonasyon alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla belirgin bir puan yükselişi olduğu ve öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı ve müzikal ifade alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla belirgin bir puan yükselişi olduğu ve öğrencinin orta düzeyden çok iyi düzeye çıktığı görülmektedir.

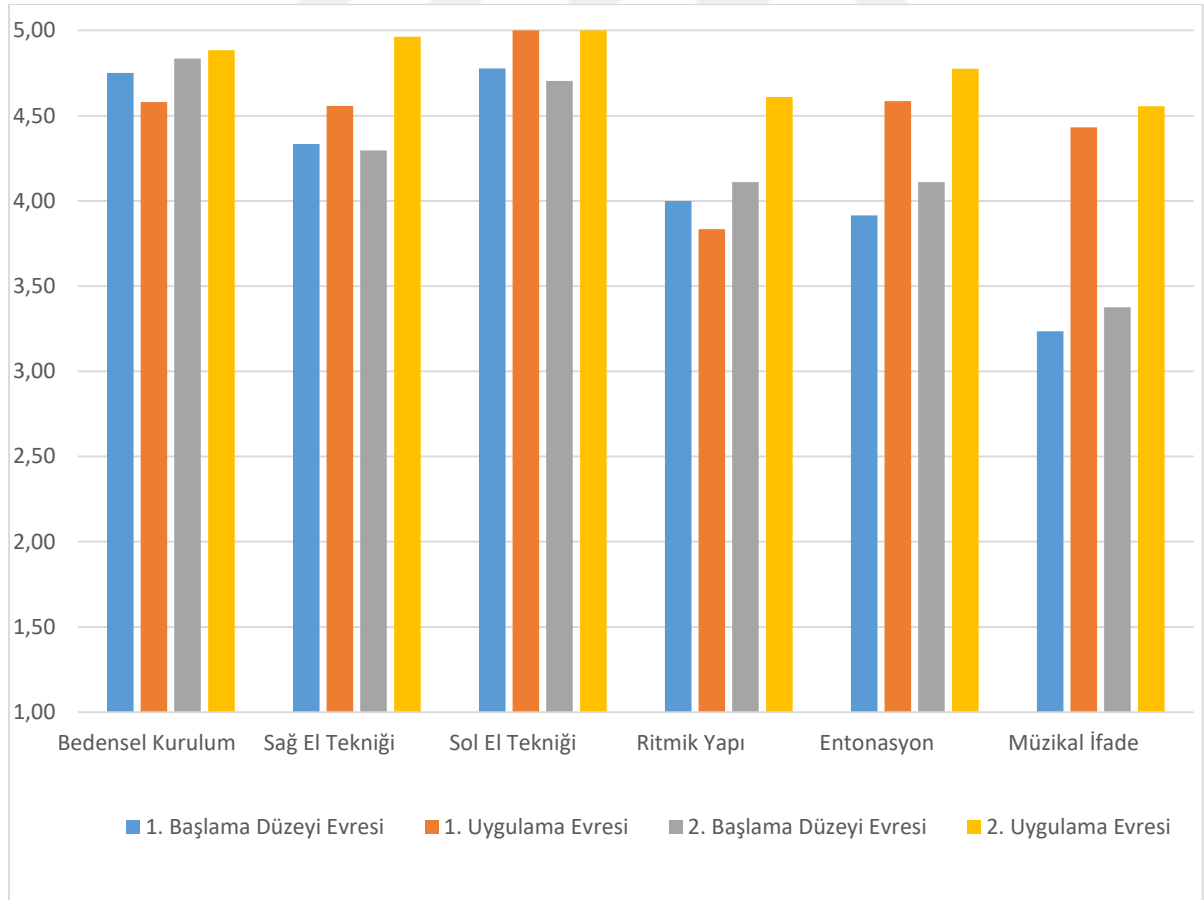
Grafik 4. Öğrenci 2'nin Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 2'nin bedenssel kurulum alt boyutunda bedenssel kurulum alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında yükseliş görüldüğü ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı; sağ el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla belirgin bir puan yükselişi olduğu ve öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; sol el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi

evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin tüm evrelerde çok iyi düzeyde olduğu; ritmik yapı alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde öğrencinin puanlarında yükseliş olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin iyi seviyede olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında belirgin bir yükseliş olan öğrencinin orta düzeyden çok iyi düzeye yükseldiği; entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında yükseliş olan öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde yine puanları yükselen öğrencinin zayıf düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; müzikal ifade alt boyutunda ise birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında yükseliş olan öğrencinin orta düzeyden çok iyi düzeye çıktığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde yine puanları yükselen öğrencinin zayıf düzeyden iyi düzeye çıktığı görülmektedir.

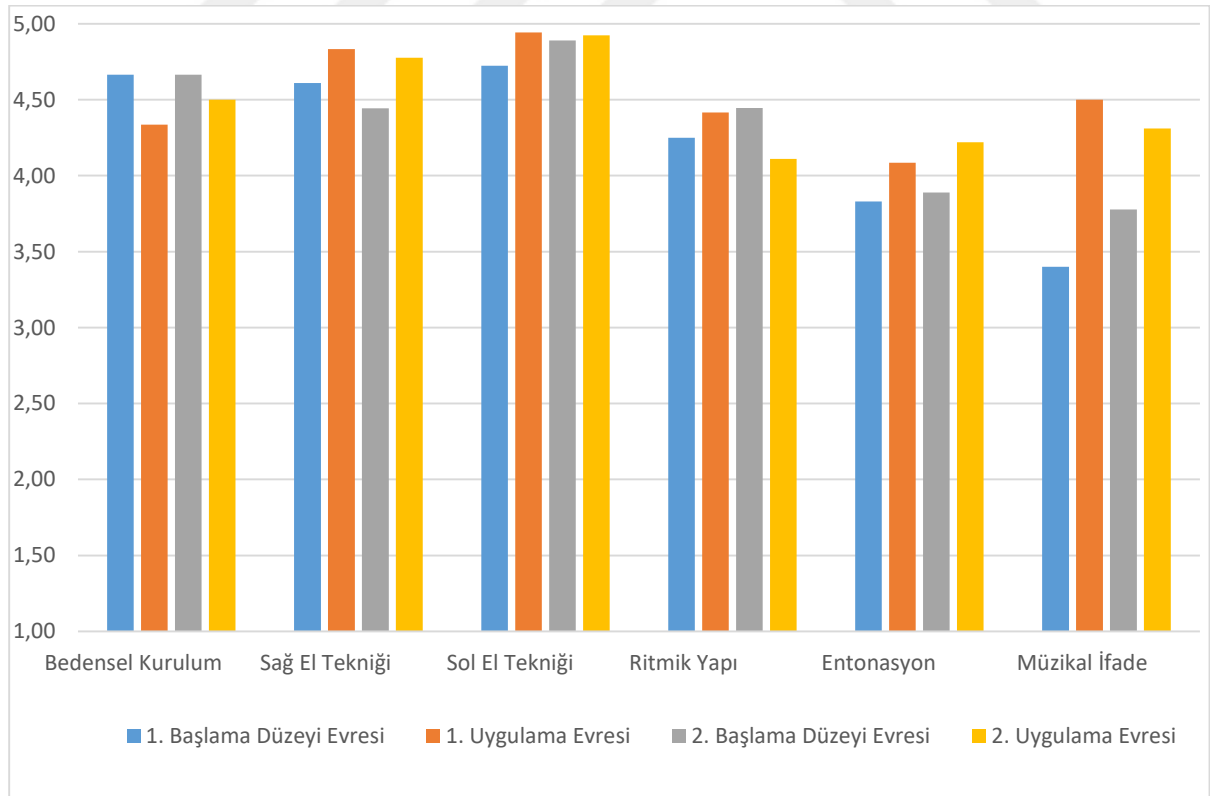
Grafik 5. Öğrenci 3'ün Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 3'ün bedenssel kurulum alt boyutunda bedenssel kurulum alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, birinci başlama düzeyi

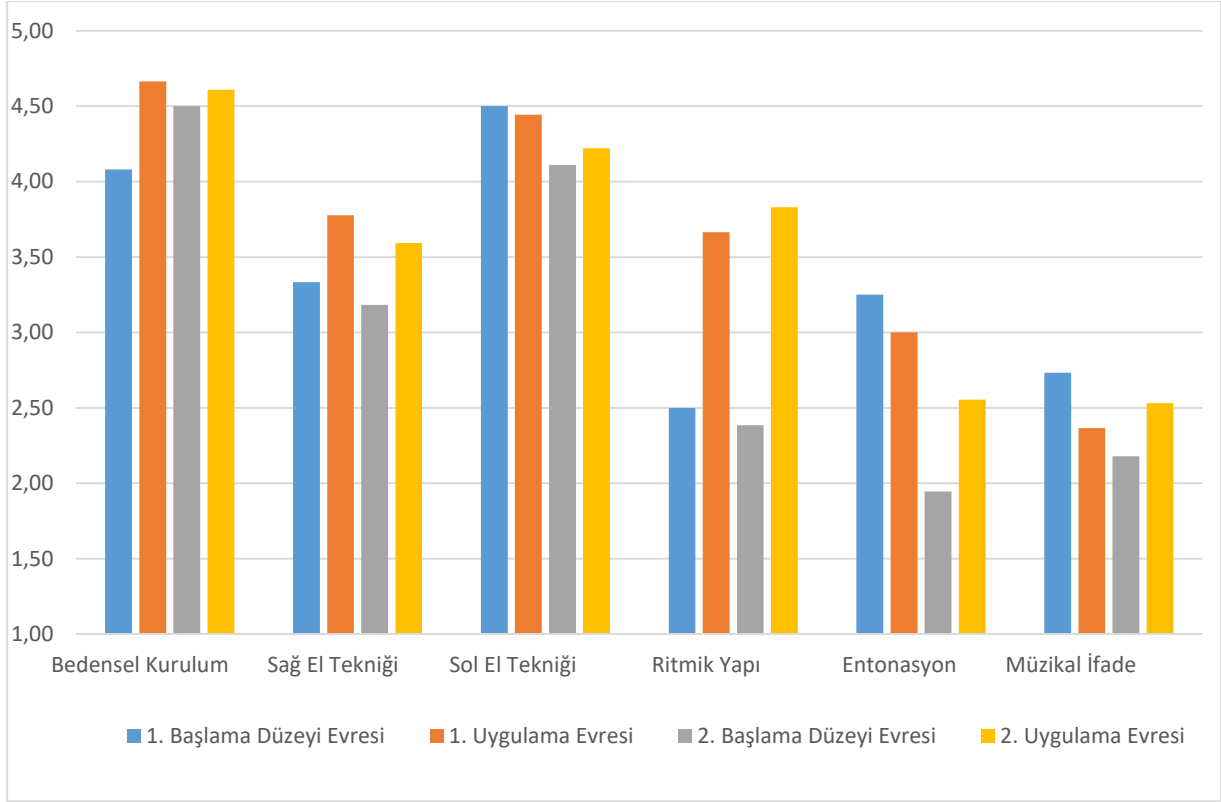
evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında düşüş görülse de bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı; sağ el tekniği ve sol el tekniği alt boyutlarında ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin tüm evrelerde çok iyi düzeyde olduğu; ritmik yapı alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda minimal bir düşüş olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin iyi düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puan yükselişi olduğu ve öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; entonasyon alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; müzikal ifade alt boyutunda ise birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde öğrencinin puanlarında yükseliş olduğu ve orta düzeyden çok iyi düzeye çıktığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde yine puanları yükselen öğrencinin orta düzeyden çok iyi düzeye çıktığı görülmektedir.

Grafik 6. Öğrenci 4'ün Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 4'ün bedensel kurulum alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde ve ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında düşüş görülse de bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı; sağ el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin tüm evrelerde çok iyi düzeyde olduğu; sol el tekniği alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında yükseliş olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı; ritmik yapı alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda yükselme olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin çok iyi düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ve öğrencinin çok iyi düzeyden iyi düzeye düştüğü; entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanların yükseldiği ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin iyi düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanları yükselen öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; müzikal ifade alt boyutunda ise ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı görülmektedir.

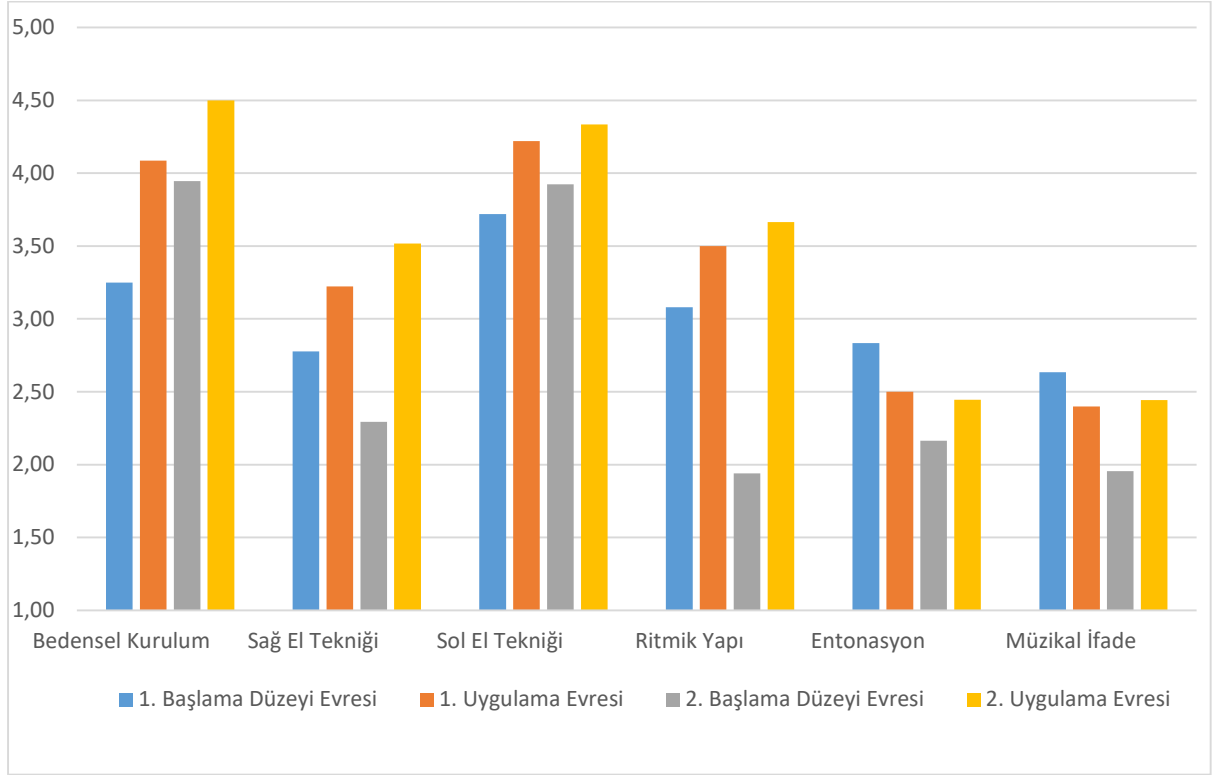
Grafik 7. Öğrenci 5'in Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 5'in bedensel kurulum alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarında yükseliş olduğu ve iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; sağ el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve orta düzeyden iyi düzeye çıktığı; sol el tekniği alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ve birinci uygulama evresinde çok iyi düzeyde olan öğrencinin ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarının yükseldiği ve iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; ritmik yapı alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin zayıf düzeyden iyi düzeye yükseldiği; entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin orta düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda yükseliş görülürken bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin zayıf düzeyde olduğu; müzikal ifade alt boyutunda ise birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ve öğrencinin orta düzeyden zayıf düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresinden

ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanların yükseldiği ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

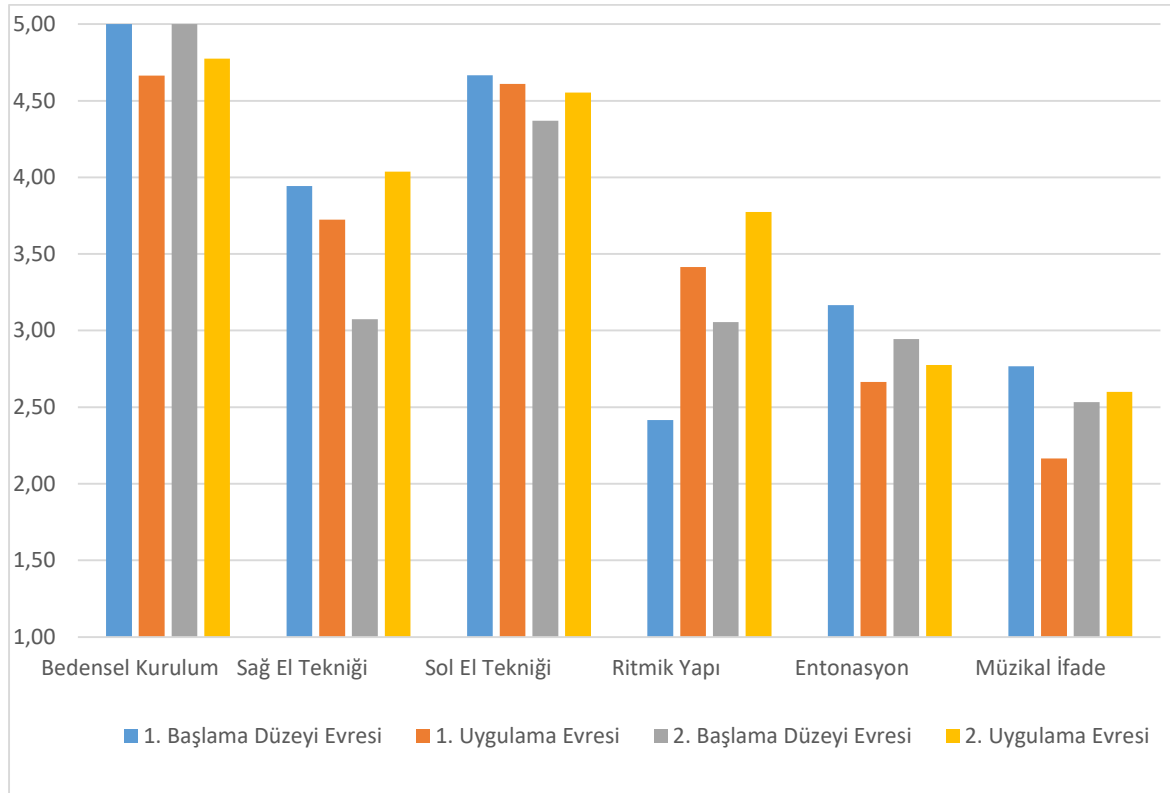
Grafik 8. Öğrenci 6'nın Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 6'nın bedensel kurulum alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde orta düzeyden iyi düzeye çıktığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; sağ el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin birinci başlama düzeyi evresi ve birinci uygulama evresinde orta düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise zayıf düzeyden iyi düzeye çıktığı; sol el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin iyi düzeyden çok iyi düzeye çıktığı; ritmik yapı alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde orta düzeyden iyi düzeye çıktığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise zayıf düzeyden iyi düzeye çıktığı;

entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ve öğrencinin orta düzeyden zayıf düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise puanların yükseldiği ancak bu durumun düzey değişikliği yaratmadığı ve öğrencinin zayıf düzeyde olduğu; müzikal ifade alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ve öğrencinin orta düzeyden zayıf düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanların yükseldiği ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

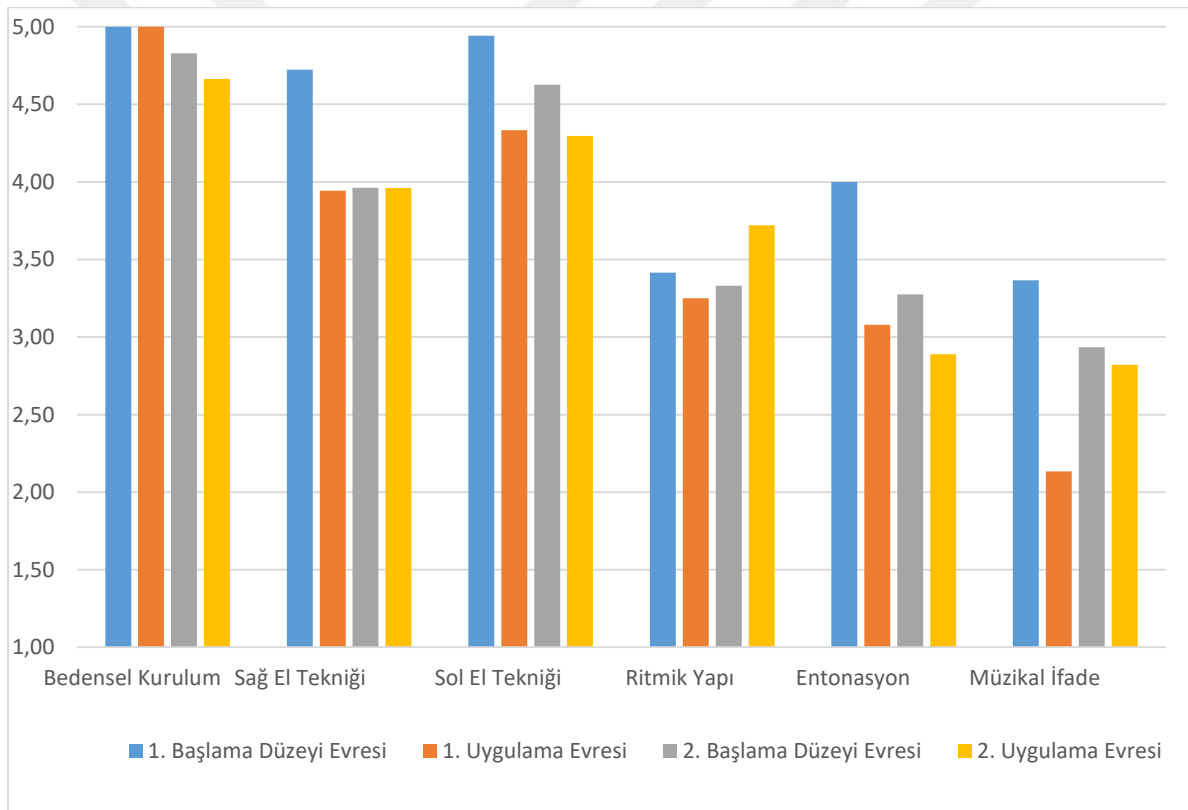
Grafik 9. Öğrenci 7'nin Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 7'nin bedenssel kurulum alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı evrelerde puanlarının düştüğü ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin tüm evrelerde çok iyi düzeyde olduğu; sağ el tekniği alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin iyi düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanların belirgin bir şekilde yükseldiği ve öğrencinin orta düzeyden iyi düzeye çıktığı; sol el tekniği alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu; ritmik yapı alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi

evrelerine kıyasla puan yükselişi olduğu ve öğrencinin birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde zayıf düzeyden iyi düzeye çıktığı, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise orta düzeyden iyi düzeye çıktığı; entonasyon alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı evrelerde puanların düştüğü ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin orta düzeyde olduğu; müzikal ifade alt boyutunda ise birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olduğu ve öğrencinin orta düzeyden zayıf düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresi ve ikinci uygulama evresindeki puanların ise birbirine yakın olduğu ve öğrencinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

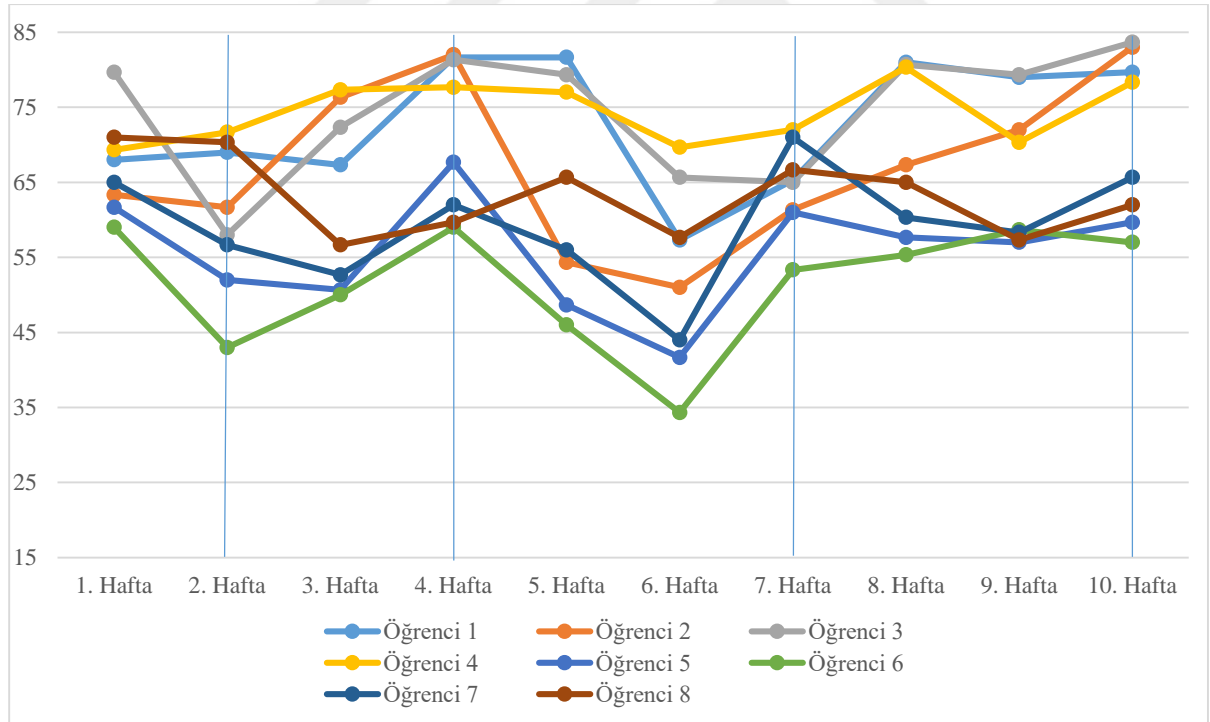
Grafik 10. Öğrenci 8'in Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafik incelendiğinde Öğrenci 8'in bedensel kurulum alt boyutunda tüm evrelerde puanlarının çok iyi düzeyde olduğu, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puan düşüşü olsa da bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı; sağ el tekniği alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda düşüş olduğu ve öğrencinin çok iyi düzeyden iyi düzeye düştüğü ancak sonraki evrelerde puanların birbirine oldukça yakın seyrettiği ve öğrencinin iyi düzeyde olduğu; sol el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı evrelerde puanlarda düşme

eğilimi olduğu ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin çok iyi düzeyde olduğu; ritmik yapı alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanların minimal olarak düştüğü ve öğrencinin iyi düzeyden orta düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise puanların yükseldiği ve öğrencinin orta düzeyden iyi düzeye çıktığı; entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanların düştüğü ve öğrencinin iyi düzeyden orta düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise puanların düştüğü ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin orta düzeyde olduğu; müzikal ifade alt boyutunda ise birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda düşüş olduğu ve öğrencinin orta düzeyden zayıf düzeye düştüğü, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde ise puanların minimal olarak düştüğü ancak bu durumun düzey değişikliğine neden olmadığı ve öğrencinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Grafik 11. Öğrencilerin Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Çizgi Grafiği (Bireysel Toplam Ortalama Puanlar)



Grafikte öğrencilerin 10 haftalık deneysel süreç boyunca aldıkları toplam ortalama puanlar görünmektedir. Grafikte her renk bir öğrenciyi temsil etmektedir. Öğrencilerin gözlem formundan alabilecekleri en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Araştırmada 1. ve 2. hafta birinci başlama düzeyi evresi, 3. ve 4. hafta birinci uygulama evresi, 5., 6. ve 7. haftalar

ikinci başlama düzeyi evresi, 8., 9. ve 10. haftalar ise ikinci uygulama evresi olarak belirlenmiştir.

Grafik incelendiğinde Öğrenci 1'in ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı ilk hafta olan 3. haftada puanlarında minimal bir düşüş olduğu ancak 4. haftada puanlarının belirgin bir şekilde yükseldiği, geleneksel yöntemlerin yeniden uygulandığı haftalarda puanlarında düşme görülen öğrencinin yeniden ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 8. haftadan itibaren ise puanlarının yükseldiği ve kararlılık gösterdiği görülmektedir.

Öğrenci 2'nin ters-yüz öğrenme modelinin uygulanmaya başladığı 3. ve 4. haftalarda puanlarında belirgin bir yükselme görülürken geleneksel öğretim yöntemlerine geri dönülen 5., 6. ve 7. haftalarda puanlarının yine belirgin şekilde düştüğü, ters-yüz öğrenme modelinin yeniden uygulandığı 8., 9. ve 10. haftalarda ise yeniden puanlarının kademeli şekilde yükseldiği görülmektedir.

Uygulamaya oldukça yüksek bir puanla başlayan öğrenci 3'ün geleneksel öğretim yöntemlerinin sürdürüldüğü 2. haftada ciddi bir puan düşüşü yaşadığı, ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 3. ve 4. haftalarda ise puanlarında istikrarlı bir artış olduğu görülmüştür. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmaya başladığı 5. haftaya da oldukça yüksek bir puanla başlayan öğrencinin puanları geleneksel öğretim yöntemlerinin sürdürüldüğü 6. ve 7. haftalarda düşme ve kararlılık eğilimi gösterirken ters-yüz öğrenme modelinin yeniden uygulanmaya başlandığı 8., 9. ve 10. haftalarda puanlarında yükselme ve kararlılık olduğu görülmektedir.

Öğrenci 4'ün ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 3. ve 4. haftalarda puanlarında yükselme olduğu ve kararlılık gösterdiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin yeniden uygulandığı ilk hafta olan 5. Haftada puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı ancak 6. ve 7. haftalarda puanlarının düşme eğiliminde olduğu, ters-yüz öğrenme modelinin yeniden uygulandığı 8. haftada belirgin bir puan yükselişi yaşayan öğrencinin 9. haftada puanının düştüğü ve 10. haftada ise yeniden yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Öğrenci 5'in ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 4. haftada puanının yükselme eğiliminde olduğu, geleneksel öğretim yöntemlerine geri dönülen 5. ve 6. haftalarda puanlarının düştüğü ancak 7. haftada yeniden yükseldiği, ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 8., 9. ve 10. haftalarda ise puanlarının kararlılık gösterdiği görülmektedir.

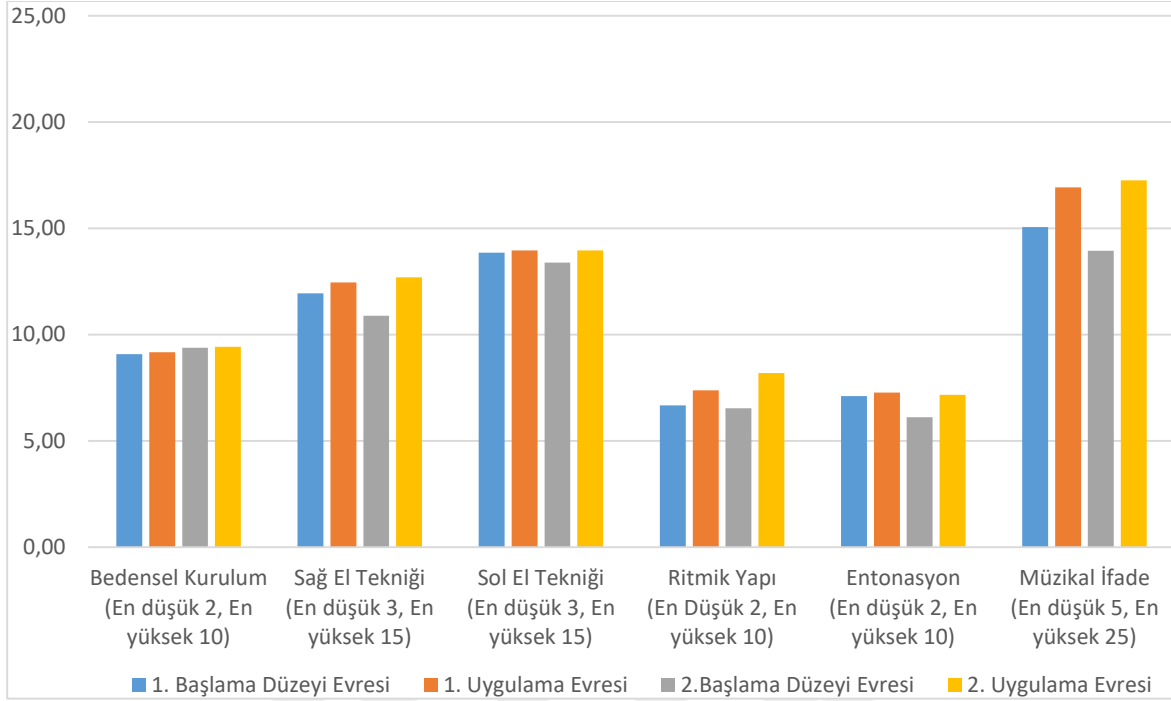
Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ilk iki haftada belirgin bir puan düşüşü yaşayan öğrenci 6'nın, ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 3. ve 4. haftalarda puanlarının yükseldiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin yeniden uygulandığı 5. ve 6. haftalarda puanlarının düştüğü ancak 7. haftada yükseldiği, ters-yüz öğrenme modelinin yeniden uygulandığı 8., 9. ve 10. haftalarda ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı haftalara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı ve puanlarında kararlılık olduğu görülmektedir.

Öğrenci 7'nin geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ilk iki haftada puanları düşme eğilimindeyken, ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 3. ve 4. haftalarda puanlarının yükseldiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı 5. ve 6. haftalarda yeniden düştüğü ancak 7. haftada yükseldiği, ters-yüz öğrenme modelinin yeniden uygulandığı 8., 9. ve 10. haftalarda ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı haftalara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı ve puanlarında kararlılık olduğu görülmektedir.

Öğrenci 8'in ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 3.ve 4. haftalarda puanlarında düşüş olduğu, buna ek olarak geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı 5. haftadan 6. haftaya geçiş puanlarında da belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. 7. haftada puanı yeniden yükselen öğrencinin ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 8. haftadan 9. haftaya geçerken puanlarının düştüğü ancak 10. haftada yeniden yükselişe geçtiği görülmektedir.

Tüm öğrencilerin grafik eğrilerine genel olarak bakıldığında geleneksel öğretim yönteminden (başlama düzeyi evreleri) hemen sonra gerçekleştirilen ters-yüz öğrenme modelinde (uygulama evreleri) grafik eğrilerinin yukarı yönlü seyrettiği görülmektedir.

Grafik 12. Öğrencilerin Deneysel Sürece İlişkin Puanlarını Gösteren Sütun Grafiği (Boyutlara Göre Toplam Ortalama Puanlar)



Grafikte öğrencilerin deneysel süreçte boyutlara göre toplam ortalama puanları sunulmuştur. Grafikte görüldüğü üzere öğrencilerin bedensel kurulum alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 2, en yüksek puan 10; sağ el tekniği alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 3, en yüksek puan 15; sol el tekniği alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 3, en yüksek puan 15; ritmik yapı alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 2, en yüksek puan 10; entonasyon alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 2, en yüksek puan 10 ve müzikal ifade alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Grafik incelendiğinde tüm öğrencilerin genel durumunda bedensel kurulum alt boyutunda birbirine oldukça yakın puanlar olduğu ve verilerin kararlılık gösterdiği; sağ el tekniği alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı birinci uygulama ve ikinci uygulama evrelerinde puanlarda yükseliş olduğu; sol el tekniği alt boyutunda birinci başlama düzeyi ve birinci uygulama evrelerinde puanlar birbirine oldukça yakınken, ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde puanlarda az da olsa yükseliş olduğu; ritmik yapı alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı tüm uygulama evrelerinde puanlarda artış olduğu; entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi puanları birbirine oldukça yakınken ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde belirgin bir puan yükselişi olduğu ve müzikal ifade alt boyutunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı

tüm uygulama evrelerinde başlama düzeyi evrelerine kıyasla puanlarda artış olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcı öğrencilerin bedensel kurulum alt boyutuna ilişkin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Birinci Başlama Düzeyi Evresi-Birinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	4	3,25	13,00	*-,169	,866
	Pozitif Sıra	3	5,00	15,00		
	Eşit	1	-	-		
	Toplam	8	-	-		
İkinci Başlama Düzeyi Evresi-İkinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	3	4,00	12,00	**-,314	,753
	Pozitif Sıra	3	3,00	9,00		
	Eşit	2	-	-		
	Toplam	8	-	-		

*Negatif sıra temeline dayalı

**Pozitif sıra temeline dayalı

Katılımcı öğrencilerin bedensel kurulum alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi sürecindeki keman çalma becerilerinin gelişiminin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=,169,314$, $p<.05$).

Tablo 4. Katılımcı öğrencilerin sağ el tekniği alt boyutuna ilişkin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Birinci Başlama Düzeyi Evresi-Birinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	2	4,50	9	*-1,262	,207
	Pozitif Sıra	6	4,50	27		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		
İkinci Başlama Düzeyi Evresi-İkinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	-	,00	,00	*-2,366	,018
	Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	1	-	-		
	Toplam	8	-	-		

*Negatif sıra temeline dayalı

Katılımcı öğrencilerin sağ el tekniği alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi sürecindeki keman çalma becerilerinin gelişiminin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,366$ $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate

alındığında, bu farkın pozitif sıralar, yani ikinci uygulama evresi puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcı öğrencilerin sol el tekniği alt boyutuna ilişkin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>	
Birinci Başlama Düzeyi Evresi- Birinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	4	3,63	14,50	*-,491	,623
	Pozitif Sıra	4	5,38	21,50		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		
İkinci Başlama Düzeyi Evresi- İkinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	1	6,00	6,00	*-1,680	,093
	Pozitif Sıra	7	4,29	30,00		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		

*Negatif sıra temeline dayalı

Katılımcı öğrencilerin sol el tekniği alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi sürecindeki keman çalma becerilerinin gelişiminin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=,491$, $1,680$, $p<.05$).

Tablo 6. Katılımcı öğrencilerin ritmik yapı alt boyutuna ilişkin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>	
Birinci Başlama Düzeyi Evresi- Birinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	3	2,67	8,00	*-1,407	,159
	Pozitif Sıra	5	5,60	28,00		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		
İkinci Başlama Düzeyi Evresi- İkinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	*-2,380	,017
	Pozitif Sıra	7	5,00	35,00		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		

*Negatif sıra temeline dayalı

Katılımcı öğrencilerin ritmik yapı alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi sürecindeki keman çalma becerilerinin gelişiminin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,380$ $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate

alındığında, bu farkın pozitif sıralar, yani ikinci uygulama evresi puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcı öğrencilerin entonasyon alt boyutuna ilişkin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Birinci Başlama Düzeyi Evresi- Birinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	4	3,88	15,50	*-,350	,726
	Pozitif Sıra	4	5,13	20,50		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		
İkinci Başlama Düzeyi Evresi- İkinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	2	2,50	5,00	*-1,820	,069
	Pozitif Sıra	6	5,17	31,00		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		

*Negatif sıra temeline dayalı

Katılımcı öğrencilerin entonasyon alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi sürecindeki keman çalma becerilerinin gelişiminin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=,350, 1,820, p<.05$).

Tablo 8. Katılımcı öğrencilerin müzikal ifade alt boyutuna ilişkin birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Birinci Başlama Düzeyi Evresi- Birinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	4	3,25	13,00	*-,701	,483
	Pozitif Sıra	4	5,75	23,00		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		
İkinci Başlama Düzeyi Evresi- İkinci Uygulama Evresi	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	*-2,240	0,025
	Pozitif Sıra	7	4,86	34,00		
	Eşit	-	-	-		
	Toplam	8	-	-		

*Negatif sıra temeline dayalı

Katılımcı öğrencilerin müzikal ifade alt boyutunda birinci başlama düzeyi evresi ile birinci uygulama evresi ve ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi sürecindeki keman çalma becerilerinin gelişiminin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,240, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate

alındığında, bu farkın pozitif sıralar, yani ikinci uygulama evresi puanı lehine olduğu görülmektedir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 9. Ters-yüz öğrenme modelinde kullanılan video kayıtlarının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşler	Nedenleri	f
Video kayıtları bana yardımcı oldu.	Bir süre sonra ödevlerimi unutuyordum.	3
	Video kayıtlarda dersler detaylıca anlatılıyordu.	2
	Video kayıtları istediğim zaman, istediğim kadar izleyebiliyordum.	2
	Video kayıtlar olmadan kendim çalışırken zorlanıyordum.	1
	Derse daha özgüvenli geliyordum.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı ters-yüz öğrenme modelinde gönderilen video kayıtlarının kendilerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu durumun nedenlerini bir süre sonra ödevleri unutma, video kayıtlarda derslerin detaylıca anlatılması, video kayıtların istenilen zamanda istenildiği kadar izlenebilmesi video kayıtlar olmadan çalışırken zorluklar yaşanması ve derse daha özgüvenli gelmek olarak ifade etmişlerdir.

Ö-3: “Derste çalıştıktan bir süre sonra insan unutabiliyor, bu nedenle bana yardımcı oldu.”

Ö-5: “Ters-yüz öğrenme modelinde evde videoları istediğim zaman dinleyebiliyordum. Bir şeyi anlamadığımda videoyu başa sarıp tekrar dinliyordum. O yüzden bence daha kolay ve bana katkı sağladı.”

Ö-1: “Videolarda dersler detaylıca anlatılıyordu ve öğretmenimin çalışımı da dinlediğim için daha rahat çalışıyordum. Ne yaptığımı bilerek çalışıyordum ve derse de büyük bir özgüvenle geliyordum.”

Tablo 10. Öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeli sürecindeki keman çalışma alışkanlıklarına yönelik görüşleri

Görüşler	Nedenleri	f
Keman çalışma sürem arttı.	-Daha istekli çalıştım.	1
	-Ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman çalışmak daha kolay.	1
	-Ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman çalışmak daha eğlenceli.	1
	-Emin olmadığım yerleri video yardımıyla çözümledim.	1
Keman çalışma sürem etkilenmedi.	-Keman çalışma sürem ile ilgili bir katkısı olmadı.	2
Keman çalışma sürem azaldı.	-Videolar yokken kendim doğru çalabilmek için çok uğraşıyordum, ters-yüz öğrenme modelinde video yoluyla hemen anlıyordum. Daha kısa çalışmalarla daha iyi çaldım.	1
Keman çalışmalarım daha düzenli ve dengeli oldu.	-Bazen hiç çalışmıyordum, bazen ise çok çalışıyordum. Ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çalışma sürem eşitlendi.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin yarısı, ters-yüz öğrenme modeli ile keman derslerini yürütmeye başladıktan sonra keman çalışma süresinin arttığını, bu durumun

nedenlerini ise “Daha istekli çalıştım.”, “Ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman çalışmak daha kolay.”, “Ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman çalışmak daha eğlenceli.”, “Emin olmadığım yerleri video yardımıyla çözümlerim.” olarak dile getirmiştir. 2 katılımcı keman çalışma süresinin olumlu ya da olumsuz etkilenmediğini belirtmiştir. 1 katılımcı keman çalışma süresinin azaldığını, bu durumun nedenini ise “Videolar yokken kendim doğru çalabilmek için çok uğraşıyordum, ters-yüz öğrenme modelinde video yoluyla hemen anlıyordum. Daha kısa çalışmalarla daha iyi çaldım.” şeklinde dile getirmiştir. 1 katılımcı ise keman çalışmalarının daha düzenli ve dengeli olduğunu, bu durumun nedenini ise “Bazen hiç çalışmıyordum, bazen ise çok çalışıyordum. Ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çalışma sürem eşitlendi.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö-1: “Ters-yüz öğrenme modeli sürecinde parçalara daha çok odaklandım ve istekli çalıştım. Bu süreç daha detaylı, eğlenceli ve güzel bir çalışmaydı.”

Ö-5: “Normalde kemanı günlük olarak çalışıyorum ama video ile çalışmak daha kolay oluyor. Örneğin bir hafta şehir dışına gitmiştik, o zaman kemanım yanımda değildi ama videoyu izleyerek çalışmıştım.”

Ö-8: “Videolar olmadığı zaman çoğu şeyi unutuyordum ama video olduğunda ve bir şeyi unuttuğumda hemen açıp bakabiliyordum. Hatırlayabilme açısından önemli değişiklikler oldu. Çalışma sürem biraz kısaldı çünkü geleneksel yöntemde bir şeyi hatırlamak için çok çalmam gerekiyordu ama ters-yüz öğrenme modelinde öğretmenim videoda söylediği için onu hemen anlayabiliyorum ve daha kısa sürede daha iyi çalabildim.”

Tablo 11. Ters-yüz öğrenme modeli ile yapılan keman derslerinin sürdürülmesine ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşler	Nedenleri	f
Ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman eğitimi almaya devam etmek isterim.	-Çalışırken yaptığım hataları video sayesinde fark edebilirim.	3
	-Ödevimi nasıl çalışacağımı unuttuğum zaman video izleyerek hatırlayabilirim.	1
	-Derste anlayamadığım yerleri videodan tekrar tekrar izleyebilirim.	1
	-Video sayesinde ödevimi kulaktan da çalabilirim.	1
	-Bu yöntemin beni daha çok geliştireceğini düşünüyorum.	1
Ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman eğitimi almaya devam etmek istemem.	-Keman çalışabilmek için az zamanım var, videoları izlemeye vaktim yetmiyor.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin neredeyse tamamı araştırma süreci bittikten sonra da ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman eğitimine devam etmek istediğini dile getirmiştir. Bu durumun nedenlerini ise “Çalışırken yaptığım hataları video sayesinde fark edebilirim.”, “Ödevimi nasıl çalışacağımı unuttuğum zaman video izleyerek hatırlayabilirim.”, “Derste anlayamadığım yerleri videodan tekrar tekrar izleyebilirim.”, “Video sayesinde ödevimi kulaktan da çalabilirim.” ve “Bu yöntemin beni daha çok geliştireceğini düşünüyorum.” olarak ifade etmişlerdir. 1 öğrenci ise keman eğitimine ters-yüz öğrenme modeli yolu ile devam etmek istemediğini, keman çalışabilmek için az zamanı olduğunu ve bu zamanı video izleyerek değil de keman üzerinde pratik yaparak geçirmek istediğini dile getirmiştir.

Ö-5: “Öğretmenimin video göndermesini isterim çünkü derste bir şeyi anlayamazsak videoyu istediğimiz kadar izleyerek daha iyi anlayabiliriz. Bence video ile daha kolay oluyor.”

Ö-8: “Öğretmenimin video göndermesini isterim çünkü bir şeyi unuttuğumda hemen gidip videodan bakabiliyorum ya da çalışırken bir şeyi kaçırıyorum, ertesi gün videodan baktığımda “Ben burayı kaçırmışım” diyerek hatamı fark edebiliyorum. O yüzden iyi olur video gönderilmesi.”

Ö-6: “Hayır öğretmenimin video göndermeye devam etmesini istemem çünkü zaman çok sıkışık oluyor ve yetiştiremeyebiliyorum, videolar yarım kalıyor. Ödevleri çalmayı yetiştiremiyorum. Zaten keman çalışmak için az zamanım var onu da keman üzerinde pratik yaparak harcıyorum, video izlemeye çok zaman kalmıyor.”

Tablo 12. Öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeline ve geleneksel eğitim modeline ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri

		Görüşler	f	
Ters-yüz öğrenme modeli	Olumlu görüşler	-Öğretmenimin çalışını görmek ve dinlemek entonasyon ve tempo konusunda yardımcı oluyor.	2	
		-Parçayı daha doğru çalmama yardımcı oluyor.	1	
		-Videolar dikkat etmemiz gerekenleri detaylıca anlattığı için çok yardımcı oluyor.	1	
		-Videoları istediğim kadar izleyebiliyorum.	1	
		-Video izleyerek çalışmak çok daha kolay.	1	
		-Maddi imkânı kısıtlı kişiler eğitim alabilir.	1	
		-Parçayı unutmamı engelliyor.	1	
		-Ev ortamında da sanki dersteymişim gibi videoları dinleyebiliyorum.	1	
	Olumsuz görüşler	-Hatalarımı kendim düzeltmem gerekiyor.	1	
		-Videoların tamamını izlemek bazen sıkıcı olabiliyor.	1	
		-Videoları izlemek zaman kaybettiriyor.	1	
	Geleneksel eğitim modeli	Olumlu görüşler	-Ödevimi kendim çözmeye çalışıyorum.	3
		Olumsuz görüşler	-Ödevimi unutursam nasıl çalmam gerektiğini hatırlayamıyorum.	3
-Farkında olmadan ödevimi yanlış çalışabilirim.			2	
-Zorlandığım ve takıldığım yerlerde çok fazla uğraşmam gerekiyor.			2	
-Ödevimi unuttuğum ve doğruluğundan emin olmadığım için derste daha kararsız çalışıyorum.			1	

Tabloda öğrencilere göre keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin olumlu yönleri olumsuz yönlerinden daha fazladır. Öğrenciler keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin olumlu yönlerini “Öğretmenimin çalışını görmek ve dinlemek entonasyon ve tempo konusunda yardımcı oluyor.”, “Parçayı daha doğru çalmama yardımcı oluyor.”, “Videolar dikkat etmemiz gerekenleri detaylıca anlattığı için çok yardımcı oluyor.”, “Videoları istediğim kadar izleyebiliyorum.”, “Video izleyerek çalışmak daha kolay.”, “Maddi imkânı kısıtlı kişiler eğitim alabilir.”, “Parçayı unutmamı engelliyor.”, “Ev ortamında da sanki dersteymişim gibi videoları dinleyebiliyorum.” olarak dile getirmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin herhangi bir eksi yanı olmadığını dile getirirken, “Videoların tamamını izlemek bazen sıkıcı olabiliyor.”, “Videoları izlemek zaman kaybettiriyor.”,

“Hatalarımı kendim düzeltmem gerekiyor.” şeklinde az sayıda olumsuz görüş belirten öğrenci de tabloda görülmektedir.

Ö-5: “Ters-yüz öğrenmede de video olduğu için en büyük artısı istediğim kadar videoyu izleyebiliyor olmam. Geleneksel yöntemdeki kadar çok uğraşmama gerek kalmıyor ödevime ama tabii ki yine de çalışmam gerekiyor. Video izlerken çalışmak kat kat daha kolay.”

Ö-4: “Ters-yüz öğrenme modelinde video yoluyla öğretmenimin seslerini dinliyordum, yavaş mı hızlı çalışıyor bakıyordum. Videonun tamamını izlemek bazen sıkıcı olabiliyordu.”

Ö-6: “Ters-yüz öğrenme modelinin artısı unutmamızı engellemesi.”

Tabloya göre öğrenciler keman eğitiminde geleneksel eğitim modelinin olumlu yönünü “Ödevimi kendim çözmeye çalışıyorum.” olarak dile getirmiştir. Öğrenciler geleneksel eğitim modelinin olumsuz yönlerini ise “Ödevimi unutursam nasıl çalmam gerektiğini hatırlayamıyorum.”, “Farkında olmadan ödevimi yanlış çalışabilirim.”, “Zorlandığım ve takıldığım yerlerde çok fazla uğraşmam gerekiyor.” ve “Ödevimi unuttuğum ve doğruluğundan emin olmadığım için derste daha kararsız çalışıyorum.” olarak ifade etmiştir.

Ö-6: “Geleneksel eğitimin artısı kendi kendine çalmayı, çalışmayı öğreniyorsun.”

Ö-1: “Dersteyken bir hata yaptığımızda öğretmenimiz söylüyor ve düzeltiyor ama videoda kendi kendimize düzeltmemiz gerekiyor.”

Ö-5: “Geleneksel yöntemde daha çok çalışmam, uğraşmam gerektiğini hissediyorum çünkü başka bir yerden örnek bakamıyorum sadece çalışarak anlayabiliyorum.”

Ö-8: “Geleneksel yöntemde sadece öğretmenim bana gösteriyor, derste anlatıyor ve ben bir hafta içinde unutamıyorum, bazı yerler aklımdan çıkabiliyor.”

Tablo 13. Ters-yüz öğrenme modelinin farklı derslerde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri

Görüşler	Nedenleri	f
Ters-yüz öğrenme modeli farklı derslerde kullanılabilir.	-Videodan dersi tekrar tekrar dinleyebilmek daha iyi anlamamı sağlar.	2
	-Diğer dersler çoğunlukla konu anlatımı ağırlıklı olduğu için kullanılması uygun olur.	1
	-Bir konuyu unuttuğum zaman videodan izleyerek hatırlayabilirim.	1
	-Videoyu istediğim zaman izleyip ders çalışabilirim.	1
Ters-yüz öğrenme modeli farklı derslerde kullanılamaz.	-Diğer derslerde teknolojik aletlerin kullanılması gerekli değil.	1
	-Video izlemek çok sıkıcı. Evdeki kısıtlı boş vaktimi ders videosu izleyerek geçirmek istemiyorum.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir kısmı, ters-yüz öğrenme modelinin farklı derslerde de kullanılabileceği görüşündedir. Bu durumun nedenlerini ise “Videodan dersi tekrar tekrar dinleyebilmek daha iyi anlamamı sağlar.”, “Diğer dersler çoğunlukla konu anlatımı ağırlıklı olduğu için kullanılması uygun olur.”, “Bir konuyu unuttuğum zaman videodan izleyerek hatırlayabilirim.”, ve “Videoyu istediğim zaman izleyip ders çalışabilirim.” olarak dile getirmişlerdir. 2 öğrenci ise, ters-yüz öğrenme modelinin farklı derslerde kullanılamayacağı görüşündedir. Bu durumun nedenlerini ise “Diğer derslerde teknolojik aletlerinin kullanılması gerekli değil.” ve “Video izlemek çok sıkıcı. Evdeki kısıtlı boş vaktimi ders videosu izleyerek geçirmek istemiyorum.” olarak açıklamışlardır.

Ö-4: “Evet, çünkü evde yanımızda öğretmen olmadığı için videoyu tekrar tekrar izleyip o konuyu anlamamıza yardımcı olabilir.”

Ö-5: “Bence kullanılabilir çünkü kemani kolaylaştırdığı gibi diğer derslerin anlatımını da kolaylaştırabilir. Derste bir kere dinleyebiliyoruz ama videoda daha çok dinleyebiliyoruz, bu durumda öğrencinin daha iyi anlamasını sağlar.”

Ö-6: “Hayır, kullanılamaz. Çünkü çok sıkıcı. Zaten evde az bir süremiz kalıyor onda da ders videosu mu izleyeceğiz?”

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Veli Görüşleri

Tablo 14. Velilerin ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuklarının keman çalışma alışkanlıklarına yönelik görüşleri

Görüşler	Nedenleri	f
Çalışma alışkanlıkları olumlu yönde değişti.	-Daha düzenli ve disiplinli çalıştı, sorumluluk bilinci arttı.	3
	-Çalışma sıklığına daha fazla özen gösterdi, daha çok çalıştı.	2
	-Video yolu ile hatalarını fark etti ve bu hataları düzeltmek için çalışma süresini uzattı.	1
	-Çalgısıyla daha çok vakit geçirmeye ve daha çok çalışmaya başladı.	1
Çalışma alışkanlıklarında herhangi bir farklılık oluşmadı.	-Zaten düzenli çalışıyordu, nasıl çalışıyorsa aynı şekilde çalışmaya devam etti.	2

Tablo 8’de görüldüğü üzere velilerin büyük bir kısmı ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuğunun çalgı çalma alışkanlıklarında olumlu yönde bir farklılık gözlemlediğini dile getirmiştir. Bu durumun nedenlerini ise “Daha düzenli ve disiplinli çalıştı, sorumluluk bilinci arttı.”, “Çalışma sıklığına daha fazla özen gösterdi, daha çok çalıştı.”, “Video yolu ile hatalarını fark etti ve bu hataları düzeltmek için çalışma süresini uzattı.” ve “Çalgısıyla daha çok vakit geçirmeye ve daha çok çalışmaya başladı.” olarak ifade etmişlerdir. 2 veli ise ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuğunun çalgı çalışma alışkanlıklarında herhangi bir farklılık gözlemlemediğini belirtmiş ve bu durumun nedenlerini ise “Önceden nasıl çalışıyorsa aynı şekilde çalışmaya devam etti.” şeklinde açıklamıştır.

V-2: “Video kayıtları ile çalışırken çalışma sürelerinin biraz daha uzadığını fark ettim. Sanırım videodan dönüt alması, o anda yapamadığı bazı şeyleri fark etmesini sağladı ve onu yapabilmek adına tekrar tekrar denemeleri ister istemez çalışma sürelerini uzattı.”

V-4: “Açıkçası çok fazla bir farklılık gözlemlemedim. Eskiden nasıl çalışıyorsa o süreçte de kendi istekli bir şekilde videosunu izleyip egzersizlerini yapıyordu.”

V-7: “Youtube videoları geldikten sonra daha düzenli çalışma alışkanlığı olduğunu ve daha programlı çalıştığını hissettim ve ona göre de gelişim gösterdiğine inanıyorum.”

Tablo 15. Velilerin ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuklarının çalgısına karşı olan ilgi ve hevesine yönelik görüşleri

Görüşler	f	Nedenleri	f
Çalgısına karşı ilgi ve hevesi olumlu yönde değişti.	7	-Ödevlerine büyük bir hevesle çalıştı, başarıma duygusunu hissetti.	2
		-Videoları izleyerek kendisi çözümlenmeye çalıştığı için ilgisi arttı.	2
		-Sorumluluk bilinci arttı.	2
		-Videoları seyrettikten sonraki çalışmasından daha çok keyif aldığını dile getirdi.	1
		-Çalışma süresi arttığı için kendine güveni ve çalgıya karşı ilgisi de arttı.	1
		-Bu süreç daha çok dikkatini çekti, daha çok ilgi gösterdi.	1
Çalgısına karşı ilgi ve hevesinde herhangi bir değişiklik olmadı.	1	-Bu süreçte çeşitli hastalıklar atlattığımız için ve bayram tatili nedeniyle adaptasyon sorunu yaşadık.	1

Tablo 9’da görüldüğü üzere velilerin neredeyse tamamı ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuğunun çalgısına karşı ilgi ve hevesinde olumlu yönde bir farklılık gözlemlediğini dile getirmiştir. Bu durumun nedenlerini ise “Ödevlerine büyük bir hevesle çalıştı, başarıma duygusunu hissetti.”, “Videoları izleyerek kendisi çözümlenmeye çalıştığı için ilgisi arttı.”, “Sorumluluk bilinci arttı.”, “Videoları seyrettikten sonraki çalışmasından daha çok keyif aldığını dile getirdi.”, “Çalışma süresi arttığı için kendine güveni ve çalgıya karşı ilgisi de arttı.”, “Bu süreç daha çok dikkatini çekti, daha çok ilgi gösterdi.” şeklinde ifade etmişlerdir. 1 veli ise ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuğunun çalgısına karşı ilgi ve hevesinde herhangi bir farklılık gözlemlemediğini dile getirmiş ve bu durumun nedenini de “Bu süreçte çeşitli hastalıklar atlattığımız için ve bayram tatili nedeniyle adaptasyon sorunu yaşadık.” olarak açıklamıştır.

V-5: “Olumlu yönde bir farklılık gözlemledim. Çocuğum çok memnun, bu eğitim sayesinde kemana bir kez daha ikna oldu. Zor olanı yapmanın ve çalıştıktan sonra ortaya bir parça çıkartmanın, onu dinlemenin, güzel bir tını ortaya çıkartmanın, bizim onu takdir etmemizin keyfini yaşadı. Bunların hepsi pozitif şeyler çocuğum için. Süreçte hep olumlu dönütler aldık.”

V-7: “Eskiye kıyasla daha düzenliydi ve gelişim gösterdi. Bu süreç sorumluluk bilincini artırdı, bu dikkatimi çekti o yüzden ben öğrenci gelişimi için faydası olduğunu düşünüyorum.”

V-2: “Ters-yüz öğrenme sürecinde çalgısıyla biraz daha fazla vakit geçirdiğini biliyorum. Onu evde kemaniyla beraber daha fazla görmeye başladığımı söyleyebilirim. Eskiye oranla daha fazla çalıştığını ve keman çalma hevesi olduğunu söyleyebilirim. Bu nedenle yapılan çalışmanın etkili olduğunu düşünüyorum.”

V-6: “Bunu çok gözlemleyebildiğimi söyleyemem çünkü çok hastalıklı ve bayram tatilinin araya girdiği karışık bir dönem geçirdik bu süreçte, o yüzden biraz adaptasyon sorunu yaşadık ama ne geriye dönüş ne ileriye gidiş herhangi bir etkisi olmadı.”

Tablo 16. Ters-yüz öğrenme modeli ile yapılan keman derslerinin sürdürülmesine ilişkin veli görüşleri

Görüşler	Nedenleri	f
Modelin sürdürülmesini tercih ederim.	-Çocuğumun becerilerini olumlu yönde etkilediği için tercih ederim.	2
	-Derslerde yapılan çalışmaların unutulabileceğini düşünüyorum.	1
	-Öğretmenini ekran karşısından da olsa tekrar görmesi motivasyonunu artırıyor.	1
	-Öğretmenimizin gönderdiği videolara her an ulaşım sağlayabileceğimiz için videoların devam etmesini isterim.	1
	-Video yoluyla hem işitsel hem de görsel olarak çalışabilmesi hatalarını fark edebilmesini sağlıyor.	1
Modelin sürdürülmesini tercih etmem.	-Şehir dışına sıkça çıktığımız için o süreçlerde kopukluk olmaması adına tercih ederim.	1
	-Daha düzenli ve programlı çalıştığımı, sorumluluk bilincinin geliştiğini düşündüğüm için tercih ederim.	1
Modelin sürdürülmesini tercih etmem.		-

Tablo 10’da görüldüğü üzere velilerin tamamı keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin sürdürülmesini tercih ettiğini dile getirmiştir. Bu durumun nedenlerini ise “Çocuğumu olumlu yönde etkilediği için tercih ederim.”, “Derslerde yapılan çalışmaların unutulabileceğini düşünüyorum.”, “Öğretmenini ekran karşısından da olsa tekrar görmesi motivasyonunu artırıyor.”, “Öğretmenimizin gönderdiği videolara her an ulaşım sağlayabileceğimiz için videoların devam etmesini isterim.”, “Video yoluyla hem işitsel hem de görsel olarak çalışabilmesi hatalarını fark edebilmesini sağlıyor.”, “Şehir dışına sıkça çıktığımız için o süreçlerde kopukluk olmaması adına tercih ederim.”, “Daha düzenli ve programlı çalıştığımı, sorumluluk bilincinin geliştiğini düşündüğüm için tercih ederim.” olarak ifade etmiştir.

V-2: “Tercih ederim. Derslerde yapılan çalışmaların bu yaş grubu öğrencilerde bir gün sonrasında bile unutulabileceğini düşünüyorum, kendi çocuğumda da bunu fark ediyorum. Gelip bazı şeyleri bana sormasından da bunu anlıyorum. Dolayısıyla evde ona dayanak olacak, öğretmeni tarafından hazırlanmış bir görüntünün elinde olabilmesi ve sıkıştığı zamanlarda dönüp o videodan bazı şeyleri izleyip hatırlayabilmesi durumu, hata yapma ihtimalini ortadan kaldıracaktır. Motivasyon anlamında da öğretmenini tekrar ekran karşısında olsa da görmesi, ona kendisini daha iyi hissettiriyor ve çalışma süresini de artırıyor gibi düşünüyorum.”

V-4: “Tercih ederim çünkü her zaman her an bir öğretmeni yanımızda bulamayız ama öğretmenin gönderdiği videolara her an ulaşım sağlayabileceğimiz için bence bu olumlu bir durum. Videoların devam etmesini isterim.”

V-6: “Mantıklı bir yöntem bence çünkü biz şehir dışına sıkça çıkan bir aileyiz, bu tarz durumlarda arada kopukluk olmaması adına tercih edilebilir.”

V-5: “Tercih ederim, bence videodaki anlatımlar onun için çok daha kıymetliydi. Videoda nelere dikkat etmesi gerektiği çok net bir şekilde ifade edildiği için onları duyarak hem işitsel hem görsel olarak videodan faydalanması, nasıl çalışıldığının farkına varması sadece kâğıda bakarak tekrarlamasından çok daha verimli diye düşünüyorum. Çok daha başarılı sonuçlar alacağı için keşke bundan sonra hep ters- yüz eğitim modeli olabilse, videoyu görse, dinlese, eksikliğini fark etse... Yeterince pratiği olmasa bile videoyu dinledikten sonra dersteki çalışmasının daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Ben şu hatayı yaptım diyebiliyor, farkındalık açısından, kemana olan bakış açısı yönünden bence çok daha verimli.”

Tablo 17. Velilerin ters-yüz öğrenme modeline ve geleneksel eğitim modeline ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri

		Görüşler	f
Ters-yüz öğrenme modeli	Olumlu görüşler	-Öğrencinin ödevini unutma ve hata yapma ihtimalini ortadan kaldırıyor.	3
		-Her an derse ulaşım imkânı sağlıyor.	2
		-Teknolojik aletlerin kullanımı çocuklar için farklı bir ilgi ve heyecan oluşturuyor.	2
		-Öğrenci evde çalışırken eskisi kadar zorlanmıyor.	1
		-Öğrencinin daha hızlı gelişim göstermesini sağlıyor.	1
		-Öğrencinin sorumluluk bilincini artırıyor ve daha fazla çalışmasını sağlıyor.	1
	Olumsuz görüşler	-Keman eğitimine yeni başlayan bir öğrenci için faydalı olmayabilir.	1
		-Öğrenci bazen video izlemekten sıkılabilir.	1
Geleneksel eğitim modeli	Olumlu görüşler		-
	Olumsuz görüşler	-Öğrencinin ödevini hatırlayabileceği ve doğruyu-yanlışı ayırt edebileceği herhangi bir dayanak yok.	2
		-Araya zaman girince öğrenci ödevini unutabiliyor.	1
		-Öğrenci daha yavaş gelişiyor.	1
		-Ters-yüz öğrenme sürecine kıyasla çocuğum daha az çalışıyor.	1

Tablo 11’de veliler keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin olumlu yönlerini “Öğrencinin ödevini unutma ve hata yapma ihtimalini ortadan kaldırıyor.”, “Her an derse ulaşım imkânı sağlıyor.”, “Teknolojik aletlerin kullanımı çocuklar için farklı bir ilgi ve heyecan oluşturuyor.”, “Öğrenci evde çalışırken eskisi kadar zorlanmıyor.”, “Öğrencinin daha hızlı gelişim göstermesini sağlıyor.” ve “Öğrencinin sorumluluk bilincini artırıyor ve daha fazla çalışmasını sağlıyor.” olarak ifade etmiştir. 2 veli keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin herhangi bir olumsuz yönü olmadığını ifade ederken, “Keman eğitimine yeni başlayan bir öğrenci için faydalı olmayabilir.” ve “Öğrenci bazen video izlemekten sıkılabilir.” şeklinde olumsuz görüş belirtenler de olmuştur.

V-2: “Video destekli bir öğrenme sürecinde öğrencinin hata yapma ihtimalini tamamiyle ortadan kaldıracak bir durum ortaya çıkar diye düşünüyorum. Bir taraftan da çalışma sürecinde teknolojik aletlerin kullanımı çocuklar için bir cazibe oluşturuyor. Normalde kısıtlı süre ile telefon gibi aygıtları kullanabilirken keman çalışmak için teknolojik aletleri kullanması onu daha motive ediyor.”

V-5: “Ters- yüz eğitim modelinde öğrenci yanlışı daha çabuk fark edebiliyor, bir de çalınmış halini duyuyor, doğru olan kulağına yerleşiyor ve buna anında ulaşabiliyor. Nerde hata yaptım deyince hemen dönüp “Aa evet şu ses bende yanlışı çıkıyor” diyebiliyor. Bu anlamda büyük farklılık var. Tabii ki videolu olan eğitim çok daha verimli.”

V-6: “İki çocuğum da müzik eğitimi alıyor ve küçük kızımda (Ö6’nın küçük kardeşi) özellikle ters-yüz öğrenmenin ihtiyacını çok hissettiğimi söyleyebilirim çünkü araya zaman girdiği zaman unutabiliyor. Bazı dönemlerde şehir dışına gidip gelmiştik ve ders yapamamıştık o zaman ödevini

unuttuğunu gözlemedim. Derse geldiğinde tekrar öğretmenin düzeltmesi ve hatırlatması gerekmişti. Ters-yüz öğrenme o dönemde de olsaydı ödevini unutmazdı. Yaş küçüldükçe unutmaya hızlanıyor ve dikkat çok çabuk dağılıyor. Ters-yüz öğrenme modeli ders aralarında uzun boşluklar olduğunda, öğrenci ödevini tam anlayamadığında ya da yeni ve zor bir ödevi öğrenirken ilk haftalarda unuttuğu yerlere geri dönüp bakabilmesi adına açıkçası günümüzde de kullanılması çok mantıklı bir eğitim şekli. Bu çağda yaşıyorsak eğer bundan faydalanmalıyız. Eksisi bir yanını gözlemedim.”

Tabloya göre hiçbir katılımcı veli keman eğitiminde geleneksel eğitim modelinin olumlu yönleri ile ilgili görüş belirtmemiştir. Katılımcılar keman eğitiminde geleneksel eğitim modelinin olumsuz yönlerini ise “Öğrencinin ödevini hatırlayabileceği ve doğruyu-yanlışı ayırt edebileceği herhangi bir dayanak yok.”, “Araya zaman girince öğrenci ödevini unutabiliyor.”, “Öğrenci daha yavaş gelişiyor.” ve “Ters-yüz öğrenme sürecine kıyasla çocuğum daha az çalışıyor.” olarak dile getirmiştir.

V-5: “Süreçten anladığım kadarıyla geleneksel yöntemlerde yalnızca ödev ver, sen okuyabildiğin kadar nota oku, eve git ve bunu tekrarla demek var. Ama diğer videolu anlatımlarda çok daha farklı. Geleneksel yöntemin eksisi yani öğrencinin hatasını hemen fark edememesi, gördüğü ve notayı okuduğu kadar çalabilmesi, ancak bir sonraki ders öğretmeni ile tekrar çalıştığında hatalarını öğrenebiliyor olması. Ters-yüz öğrenmede hatasını hemen görebildiği ve düzeltebildiği için farklı olduğunu düşünüyorum.”

V-8: “Geleneksel yöntemde bazen keman çalışıyordu, ya da derse gitmeden son anda çalışıyordu. Eskiden çok fazla vakit ayırmadığımı gözlemedim, ters-yüz öğrenme daha olumlu yönde etkiledi.”

V-7: “Geleneksel yöntemde öğrenci biraz daha yavaş gelişiyor, ters-yüz öğrenmede ise daha hızlı gelişiyor ve eğitim sürecine daha adapte olduğunu gözlemedim.”

BÖLÜM 5

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi ile elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda birinci başlama düzeyi evresinden birinci uygulama evresine geçildiğinde bedensel kurulum alt boyutunda üç öğrencinin puanlarının yükseldiği, bir öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve dört öğrencinin puanlarının düştüğü; sağ el tekniği alt boyutunda altı öğrencinin puanlarının yükseldiği, iki öğrencinin puanlarının düştüğü; sol el tekniği alt boyutunda dört öğrencinin puanlarının yükseldiği, iki öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve iki öğrencinin puanlarının düştüğü; ritmik yapı alt boyutunda dört öğrencinin puanlarının yükseldiği, üç öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve bir öğrencinin puanlarının düştüğü; entonasyon alt boyutunda dört öğrencinin puanlarının yükseldiği, dört öğrencinin puanlarının düştüğü; müzikal ifade alt boyutunda dört öğrencinin puanlarının belirgin bir şekilde yükseldiği, dört öğrencinin puanlarının düştüğü görülmektedir. Tekin-İftar (2018, s. 169), tüm tek-denekli araştırma modellerinde en az üç katılımcıyla çalışılmasını önermektedir. Böylece bir katılımcıda görülen değişikliklerin başka katılımcılarda da görülmesiyle elde edilen bulguların genellenmesinin artırılmış olacağını ifade etmişlerdir. *Grafiksel analiz sonuçları, öğrencilerin deneysel sürece ilişkin bireysel puanlarına bakıldığında ters-yüz öğrenme modelinin özengen keman eğitimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.* Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Yılmaz ve Zahal (2023) da gitar öğrencileri ile yaptığı çalışması sonucunda ters-yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Talbert (2014), Franklin Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği bir araştırma sonucunda ters-yüz öğrenme yöntemiyle eğitim alan grubun, geleneksel yöntemle eğitim gören gruba kıyasla daha yüksek başarı elde ettiğini tespit etmiştir.

5.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, birinci uygulama evresinden ikinci başlama düzeyi evresine geçildiğinde bedensel kurulum alt boyutunda üç öğrencinin puanlarının düştüğü, bir öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, dört öğrencinin puanlarının yükseldiği; sağ el tekniği alt boyutunda yedi öğrencinin puanlarının düştüğü, bir öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; sol el tekniği alt boyutunda beş öğrencinin puanlarının düştüğü, iki öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, bir öğrencinin puanlarının yükseldiği; ritmik yapı alt boyutunda dört öğrencinin puanlarının düştüğü, iki öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, iki öğrencinin puanlarının yükseldiği; entonasyon alt boyutunda altı öğrencinin puanlarının düştüğü, iki öğrencinin puanlarının yükseldiği; müzikal ifade alt boyutunda altı öğrencinin puanlarının düştüğü, iki öğrencinin puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. *Grafiklerde öğrencilerin deneysel sürece ilişkin bireysel puanlarına bakıldığında, araştırmadaki bağımsız değişkenin (ters-yüz öğrenme modeli) uygulanmadığı durumda puanların düştüğü görülmektedir. Bu durum ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin evdeki çalgı çalışma mücadelesini kolaylaştırdığının kanıtı niteliğindedir.* Güzel vd. (2020) yılında yapılan “Youtube üzerinden video destekli keman öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri” isimli çalışmada, Youtube videolarının keman eğitimine olumlu katkısı olduğu, öğrencilere keman eğitimine yönelik görsel ve işitsel olarak destek verdiği, öğrencilerin videolar sayesinde ödevlerini kolaylıkla hatırladıkları gibi sonuçlara ulaşmıştır. Yazarlar, keman eğitiminin psiko-motor süreçleri içermesi nedeniyle, video derslerin keman eğitimi için yeterli olmadığı ve bireysel dersler ile desteklenmesi gerektiği düşüncesindedir.

5.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bir başka sonucuna göre bedensel kurulum alt boyutunda yedi öğrencinin birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; sağ el tekniği alt boyutunda altı öğrencinin birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; sol el tekniği alt boyutunda beş öğrencinin birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; ritmik yapı alt boyutunda tüm öğrencilerin birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; entonasyon alt boyutunda altı öğrencinin birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; müzikal ifade alt boyutunda beş öğrencinin birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile

benzerlik gösterdiği görülmüştür. *Grafiklerde öğrencilerin deneysel sürece ilişkin bireysel puanlarına bakıldığında, birinci başlama düzeyi evresi puanlarının, ikinci başlama düzeyi evresi puanları ile büyük oranda benzerlik gösteriyor olması, araştırmadaki işlevsel ilişkiyi güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır.*

5.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuçta ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçildiğinde bedensel kurulum alt boyutunda bir öğrencinin puanlarının yükseldiği, yedi öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; sağ el tekniği alt boyutunda yedi öğrencinin puanlarının yükseldiği, bir öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; sol el tekniği alt boyutunda beş öğrencinin puanlarının yükseldiği, iki öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve bir öğrencinin puanlarının düştüğü; ritmik yapı alt boyutunda yedi öğrencinin puanlarının yükseldiği, bir öğrencinin puanlarının düştüğü; entonasyon alt boyutunda altı öğrencinin puanlarının yükseldiği, bir öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, bir öğrencinin puanlarının düştüğü; müzikal ifade alt boyutunda altı öğrencinin puanlarının belirgin bir şekilde yükseldiği, iki öğrencinin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Tekin-İftar (2018, s. 169)'a göre "ikinci başlama düzeyi ve uygulama evreleri düzenlenerek katılımcı içi yineleme yapılmış olur. Sonuç olarak işlevsel ilişki mükemmel bir şekilde ortaya konulur". *Grafiklerde öğrencilerin deneysel sürece ilişkin bireysel puanlarına bakıldığında, çoğu öğrencinin ikinci başlama düzeyi evresinden ikinci uygulama evresine geçilmesiyle birlikte puanlarında yükselme eğilimi olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulamanın yinelenmesi yoluyla öğrencilerdeki olumlu gelişmelerin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını kanıtlar niteliktedir.*

5.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda bedensel kurulum alt boyutunda altı öğrencinin ikinci uygulama evresi puanlarının, birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; sağ el tekniği alt boyutunda yedi öğrencinin ikinci uygulama evresi puanlarının, birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; sol el tekniği alt boyutunda yedi öğrencinin ikinci uygulama evresi puanlarının, birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; ritmik yapı alt boyutunda altı öğrencinin ikinci uygulama evresi puanlarının, birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; entonasyon alt boyutunda yedi öğrencinin ikinci uygulama evresi puanlarının, birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik gösterdiği; müzikal ifade alt boyutunda beş öğrencinin ikinci uygulama evresi puanlarının, birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. *Grafiklerde öğrencilerin deneysel sürece ilişkin bireysel*

puanlarına bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmının ikinci uygulama evresi puanlarının birinci uygulama evresi puanları ile benzerlik göstermesi, bağımsız değişkenin özgen keman eğitimi sürecine olumlu etkisini kanıtlar niteliktedir.

5.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın grafiksel analizi sonucunda öğrencilerin toplam ortalama puanlarında sağ el tekniği, sol el tekniği, ritmik yapı, entonasyon ve müzikal ifade alt boyutlarında başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde olumlu yönde farklılık olduğu; bedensel kurulum alt boyutunda ise belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. “Teknik Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altında ele aldığımız bedensel kurulum becerileri çalgı eğitiminde bir kez doğrular öğrenildikten sonra değişmeyen, hep aynı şekilde uygulanması gereken becerilerdir. Ancak “Müzikal Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altında ele aldığımız ritmik yapı, entonasyon ve müzikal ifade ile ilişkili beceriler her yeni parçada, her yeni derste değişiklik gösteren, farklı konular içeren ve öğrencinin her hafta çözümlenmesi gereken farklı zorlukları barındırmaktadır. Bu nedenle ters-yüz öğrenme modelinin “Müzikal Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altındaki becerilerde daha belirgin bir puan yükselişi sağlaması beklenen bir durumdur.

5.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın istatistiksel analizi sonucunda bedensel kurulum, sol el tekniği ve entonasyon alt boyutlarında başlama düzeyi evreleri ve uygulama evreleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Teknik Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altında ele aldığımız bedensel kurulum ve sol el tekniği alt boyutunda, her uygulama-çalışma anında herhangi bir değişiklik göstermeksizin benzer davranışların hedeflenmesi ve uygulanması, dolayısıyla puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamaması beklenen bir durumdur. Bedensel kurulum, çalgı eğitiminin başladığı ilk andan itibaren üzerinde çok fazla tekrarın ve pekiştirmenin yapıldığı bir boyuttur. Sol el tekniği alt boyutunda ise öğrencinin sol elini doğru konumlandırabilmesi, tuşe üzerinde parmaklarını doğru şekilde yerleştirebilmesi ve doğru parmak numaraları ile çalabilmesi gibi beceriler yine ilk derslerden itibaren üzerinde durulan ve bir kez doğrular öğrenildikten sonra hep aynı şekilde uygulanması beklenen teknik davranışlar içermektedir. Özellikle bu yaş grubu öğrencilerin tutuş, duruş ve ön hazırlık sürecindeki kas hafızası son derece güçlü olduğundan, deneysel süreç içinde bedensel kurulum ve sol el tekniği alt boyutlarında ters-yüz öğrenme modelinin belirgin bir etkisinin olmaması normal karşılanmaktadır. “Müzikal Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altında ele aldığımız entonasyon alt boyutunda ise, öğrencilerin araştırma sürecinde kullanılan materyallerdeki tonalitelere yönelik çokça etüt, parça, şarkı çalmış olma deneyimlerinden kaynaklı hazırbulunuşluk

durumlarının iyi düzeyde olması, puanlarda anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırmanın istatistiksel analizi sonucunda sağ el tekniği, ritmik yapı ve müzikal ifade alt boyutlarında, ikinci başlama düzeyi evresi ile ikinci uygulama evresi puanları arasında uygulama evresi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Oysa ki araştırmanın grafiksel analizi sonucunda öğrencilerin toplam ortalama puanlarında sağ el tekniği, sol el tekniği, ritmik yapı, entonasyon ve müzikal ifade alt boyutlarında başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde olumlu yönde farklılık olduğu; bedensel kurulum alt boyutunda ise belirgin bir fark olmadığı sonucuna varılmıştı. Tek-denekli deneysel desenlerde öncelikli olan grafiksel analiz yöntemini desteklemek amacıyla istatistiksel yöntemlere de başvurulabileceği çalışmanın daha önceki bölümlerinde açıklanmıştır. Araştırmanın hem grafiksel hem de istatistiksel analizleri sonucunda sağ el tekniği, ritmik yapı ve müzikal ifade alt boyutlarında olumlu bir etki görülmesi, özengen keman eğitiminde uygulanan ters-yüz öğrenme modelinin keman çalma becerilerini geliştirmede bu üç alt boyutta önemli bir etkisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Sağ el tekniği alt boyutu “Teknik Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altında ele alınsa da her parçada değişiklik gösterebilen farklı yay şekilleri ve yay yönleri içerdiğinden ters-yüz öğrenme modelinin bu alt boyutta da öğrencinin çalgı çalışma mücadelesini kolaylaştırdığı düşünülebilir. Müzikal Boyuta İlişkin Beceriler” başlığı altında ele aldığımız ritmik yapı ve müzikal ifade alt boyutları ise, öğrencinin dikkat etmesi gereken önemli detayları kolaylıkla unutabileceği, kendi başına çözümlenmekte zorlanabileceği çeşitli güçlükleri barındıran, daha üst seviye zihinsel ve psikomotor beceriler gerektiren alt boyutlardır. Ters-yüz öğrenme modelinin bu alt boyutlardaki olumlu etkisinin kanıtlanması, özengen keman eğitimi sürecindeki öğrencilerin çalgıdaki beceri gelişimi açısından sevindirici bir sonuçtur.

Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Aksoy (2015) da, “Özengen Keman Eğitiminde Video Destekli Öğretimin Keman Performansına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, video destekli öğretimin özengen keman eğitiminde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, ön hazırlık ve bedensel kurulum alanlarında iki grup arasında belirgin bir fark olmadığını, ancak teknik ve müzikal boyutlarda deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerle yapılan nitel görüşmeler doğrultusunda, video destekli keman öğretiminin keman performansları üzerinde olumlu bir katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada video destekli öğretimin bedensel kurulum alt boyutunda belirgin bir fark yaratmaması ancak teknik ve müzikal boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunması, buna ek olarak nitel görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin

modele ilişkin olumlu görüşler belirtmesi, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın genel sonuçları değerlendirilecek olursa, çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin evde öğretmensiz yaptığı bireysel çalışmalar gelişim açısından son derece önemlidir. Öğrencinin evde ödevini doğru çalışması, derste yapılan uyarıları dikkate alarak çalışmalarını sürdürmesi, bu süreçte daha hızlı yol katedilmesini sağlayacaktır. Keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılması ile öğrencilerin ödevlerini unuttukları zaman hatırlayabilecekleri, dolayısıyla hata yapma ihtimalini ortadan kaldırarak verimli bir çalgı çalışması yapabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca genellikle haftada bir gün 45-60 dakika ile sınırlı olan ders süresi zaman zaman yetersiz kalırken, ters-yüz öğrenme modeli yolu ile öğrenci ders videolarını dilediği zaman dilediği kadar izleyip eğitimine her ortamda devam edebilmektedir. Orhan ve Akkoyunlu (1999), eğitimde kitle iletişim araçlarının kullanılmasıyla öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığını, zaman ve mekân sınırlamalarının ortadan kaldırıldığını ve eğitim hizmetlerinin öğrencilere daha ulaşılabilir hale geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, teknoloji sayesinde farklı yerlerde bulunan öğrenci ve öğretmen arasında etkili bir etkileşim ortamı oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. "Video ve televizyon, görsel ve işitsel olarak öğrenciye anında hitap edebilen ve böylece öğrenmeye karşı ilgi ve dikkat uyandırarak öğrenme sürecinin etkisini artıran güçlü iletişim araçlarıdır. Bunun yanı sıra, öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı sunarak zaman ve mekân açısından esneklik sağlayan etkili öğretim materyalleri olarak da kullanılır." Erim (2009), "Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi" adlı çalışmasında, video derslerinin öğrencilerin tekrar yapma süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, video model desteğinin, özengen gitar öğretiminde öğrenme sürecini hızlandırmaya ve haftalık ders saatlerinin yetersizliğini aşmaya yardımcı olabileceğini vurgulamıştır.

5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının ters-yüz öğrenme modelinde gönderilen video kayıtlarının kendilerine yardımcı olduğunu düşündüğü görülmüştür. Özengen müzik eğitimi kurumlarında çalgı derslerinin genellikle haftada bir gün ve 45 dakika süre ile gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu kısıtlı ders süresi özellikle küçük yaş grubu öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Çalgı eğitiminde öğrencinin yaşı küçüldükçe ailenin de çalgı eğitimine dahil olması, öğrenciye müzikal yönden destek olabilmesi oldukça önemlidir. Aile desteği müzikal açıdan yetersiz olan küçük yaş grubu öğrencilerin ödevlerini

unutması ve evde çalışırken zorlanması beklenen bir durumdur. Ters-yüz öğrenme modelinde öğrencilere gönderilen video kayıtlarının istenilen zamanda, istenildiği kadar izlenmesi yoluyla derste anlatılanların evde tekrarlanması öğrencilere büyük kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Erim (2009) de özengen çalgı öğretiminde derslerin genellikle haftada bir kez yapıldığını ve bu durumun öğrenmeyi yavaşlatabildiğini, ayrıca ders aralıklarının uzun olmasının derste öğrenilenlerin unutulmasına yol açabileceğini dile getirmiştir. Güzel vd., (2020) de özengen çalgı öğretiminde derslerin genellikle haftada bir kez yapılması ve ders aralıklarının uzun olmasının derste öğrenilenlerin unutulmasına neden olduğunu ve çalgı öğrenimini yavaşlattığını ifade etmiştir. Onur (2024), ters-yüz öğrenme modelinin eğitimde zaman ve mekân ilişkisini esneterek her zaman her yerde bilgiye ulaşım imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Ay ve Açılmış (2023), ters-yüz öğrenme modelinin öğrencinin ödevlerle dersten sonra yalnız kalmasını engellediğini ve ödevlerde yardım edemeyen ebeveyn problemini de ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Davis vd. (1989) öğrencilerin haftada sadece iki kez çalgı eğitimi aldığını ama video kayıtların ev ortamında her zaman erişilebilir ders imkânı sunduğunu belirtmiştir. Ülkemize çalgı derslerinin genellikle haftada bir kez yapıldığı daha önceki çalışmalarda tespit edilmiştir. Yurt dışında ülkemize kıyasla öğrenciler çalgı öğretmenlerini daha sık görebilmekte ve Davis vd. (1989)'nin de belirttiği gibi haftada iki kez ya da daha fazla çalgı eğitimi yapılmaktadır. Çalgı ders saatlerinin ülkemize kıyasla daha fazla olmasına rağmen araştırmacıların bu durumu yeterli bulmaması ve video kayıtlardan faydalanma gereksinimi duyması ters-yüz öğrenme modelinin önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucunda öğrencilerin neredeyse tamamının ters-yüz öğrenme modeli sürecinde keman çalışma alışkanlıklarına ilişkin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. “Keman çalışma sürem azaldı.” şeklinde görüş belirten öğrenci dahi ters-yüz öğrenme modelinin evdeki çalışmalarını kolaylaştırdığını, daha az zorlandığını bu nedenle daha az sürede daha iyi iş çıkarabildiğini belirtmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak özengen keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasının öğrencinin evdeki çalgı çalışma mücadelesini oldukça kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Davis vd. (1989) de, videoların öğrencilerin kendi hatalarını fark etmesini ve çok daha az tekrarla düzeltilmesini sağladığını, öğrencilerin çoğunlukla kendi başlarına çalgı çalıştığını, video kayıtlar sayesinde yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Gökbudak (2004) da video sayesinde performans esnasındaki yanlışlıkların veya davranışların düzeltilebileceğini ve videonun öğretimi hızlandırdığını ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin neredeyse tamamının araştırma süreci bittikten sonra da ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman eğitimine devam etmek istemesi araştırma değişkeninin etkililiği açısından sevindirici bir sonuçtur. Dolayısıyla özengen keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin sürdürülmesi, öğrencilerin evde yaptıkları bireysel çalışmalardan üst düzeyde verim almasını sağlayabilir. Aksoy (2015) da özengen keman eğitiminde videonun kullanılmasının eğitim sürecine olumlu katkıları olacağını, sürecin daha hızlı, verimli ve maliyeti düşük şekilde yürütülmesine katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Voltz'un (2016) doktora tezinde ise ortaokul yaylı çalgı sınıfındaki başlangıç düzeyi öğrencilerin çoğunun ters-yüz öğrenme modelinden ziyade geleneksel yöntemleri tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucu ile zıtlık göstermektedir. Tokatlı ve Mustul (2020) yaptığı çalışmada, özengen müzik eğitimi kurumlarında keman eğitimi alan öğrencilerin çalgı çalışmak için oldukça kısıtlı zamanının olduğunu ortaya koymuştur. Okuldan geç saatte eve gelen ve ertesi güne yetiştirmesi gereken ev ödevleri olan ilkökul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin çalgılarına ayırabildikleri vaktin oldukça sınırlı olması, bu çalışmada da bir öğrencinin ters-yüz öğrenme modeli yolu ile keman eğitimine devam etmek istememesinin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin geleneksel keman eğitimi sürecinde ödevlerini unuttuklarını, hatırlayamadıklarını ya da doğruluğundan emin olamadıklarını, farkında olmadan yanlış çalışabildiklerini ve zor pasajlarda çok fazla uğraştıklarını dile getirmesi, keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasının gereksinimini gözler önüne sermektedir. Güzel vd. (2020), rutin öğretim süreçlerinde çalgı eğitimi faaliyetlerinin öğrencilere çoğunlukla yeterli gelmediğini ve öğrencilerin evde yaptıkları bireysel çalışmalarda yanlış öğrenmelerin olabildiğini, video derslerin ise bireysel çalışmalar esnasında oluşabilecek yanlış öğrenmeleri en aza indirdiğini ve öğrencilerin bireysel öğrenmelerini kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Özengen keman eğitimi süreci ters-yüz öğrenme modeli yoluyla desteklendiğinde, öğrencilerin yaşadığı bu zorlukların büyük oranda ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Ünlü (2014), öğrencinin her zaman yanında bir eğitimci bulamayacağını, video kayıtların ilgili konunun anlaşılması için defalarca izleme olanağı sağlamasının zaman ve maliyet açısından önemli katkıları olduğunu ifade etmiştir. Erim (2009), özengen müzik eğitiminde videonun kullanılmasının, öğrenmeyi zaman-mekâna bağlı olmaktan kurtarma özelliği nedeniyle oldukça önemli avantajlar sağladığını, öğrenen kişinin video sayesinde herhangi bir mekânda ve zamanda öğrendiklerini tekrarlayabildiğini ve pekiştirme imkânı bulunduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının ters-yüz öğrenme modelinin diğer derslerde de kullanılabileceğini düşündüğü görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun benzer araştırmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Avcı Akbel'in (2022) Türk müziği teorisi derslerinde ters-yüz öğrenme modelinin etkisini sınıadığı çalışmasında da katılımcılar ters-yüz öğrenme modelinin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini öne sürmüştür. Güzel vd.'nin (2020) çalışmasında da öğrenciler Youtube'da diğer derslerin öğretimine ilişkin videoların da yararlı olabileceğini belirtmiştir. Ters-yüz öğrenme modelinin müzik eğitimi alanına kıyasla özellikle teoriye dayalı olan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi gibi alanlarda sıkça kullanıldığı bilinmesine rağmen çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bu yönde fikirleri merak edilmiştir. Bahsi geçen derslerin test kitapları günümüzde soru çözüm videoları ile birlikte satılmaktadır. Bu videolar sayesinde öğrenci yapamadığı soruların cevabını video izleyerek öğrenebilmektedir. Diğer yandan özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin bir kısmı evdeki kısıtlı sürelerini dinlenerek, oyun oynayarak ve farklı aktiviteler ile geçirmek istemektedir. Uzun saatler boyu okulda kalan ve özel derslere giden öğrencilerin, evde geçireceği süre içerisinde video izleyerek ders çalışma fikrine pek sıcak bakmadığı görülmektedir. Tokatlı ve Mustul (2020) araştırmasında küçük yaş grubu öğrencilerinin okulda çok uzun zaman geçirdiklerini, ertesi güne yetiştirilmesi gereken çok fazla ev ödevi olduğunu, dinlenmek, oyun oynamak ya da çalgı çalışmak için oldukça kısıtlı sürelerinin olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, ters-yüz öğrenme modelinin diğer derslerde kullanılamayacağına yönelik görüş belirten öğrencilerin böyle düşünmelerinin sebeplerinden biri olarak görülebilir.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda velilerin büyük bir kısmının, ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuklarının çalgı çalışma alışkanlıklarında olumlu yönde değişiklik olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu sonuç, gelişim gösterebilmek için sabırlı, düzenli ve disiplinli bir şekilde bireysel çalışmaları sürdürmeyi gerektiren çalgı eğitimi süreci için oldukça sevindiricidir. Razon (1987), "Öğrenmenin iyi ve kalıcı olması ancak alıştırma ve tekrar ile mümkün olur. Tekrar sayısı arttıkça, öğrenmede ilerleme görülür. Alıştırma ve tekrar, öğrenmeyi kuvvetlendirir, pekiştirir ve kalıcı kılar" diyerek öğrenmede alıştırma ve tekrar yapmanın önemini vurgulamıştır. Diğer yandan hali hazırda keman eğitimi sürecinde motivasyonu yüksek, düzenli çalışan ve gelişim kaydeden öğrencilerde ters-yüz öğrenme modelinin herhangi bir etkisi olmadığını dile getiren veliler de olmuştur. Bu durumun söz konusu öğrencilerin sorumluluk bilincinin yüksek olması ve keman eğitimi sürecinin her aşamasında özverili bir şekilde çalışmalarını sürdürmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Aydın (2016)

çalışmasında ters-yüz eğitim modelinin dijital materyaller yoluyla öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmesini sağladığını, sınıf içerisinde aktif öğrenme etkinliklerine zaman kazandırdığını ve öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimi artırdığını ifade etmiştir. Akademik başarıya da olumlu etkisi olan ters-yüz eğitim modelinin, ödev veya görev ile ilgili stres düzeylerini azaltmada da olumlu yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Gannod vd. (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da, Miami Üniversitesi'nde ters-yüz öğrenme modeliyle yürütülen yazılım mühendisliği dersinde öğrencilerin uygulama yazılımı geliştirme ve sorumluluk alma becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise velilerin neredeyse tamamının ters-yüz öğrenme modeli sürecinde çocuğunun çalgısına karşı ilgi ve hevesinde olumlu yönde değişiklik gördüğünü belirtmiş olmasıdır. Çalgı eğitimi sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için öğrencinin çalgısını sevmesi, çalgısına karşı ilgi ve hevesinin yüksek olması oldukça önemlidir. Uzun soluklu çalgı eğitimi sürecinde öğrenci çalgısını severse sabırla bireysel çalışmalarını sürdürecektir, karşılaştığı zorluklar karşısında pes etmeyecek ve dolayısıyla başarılı olması mümkün olacaktır. Topalak (2016) da piyano öğretiminde ters-yüz öğrenme modelinin öğrencinin motivasyonunu artırdığını ve unutmayı önlediğini tespit etmiştir. Chen (2023) de çalgı eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasının öğrencilerin daha çok ilgisini çekeceğini, öğrenci coşkusunu artıracak ve dolayısıyla öğretimin daha etkili olacağını ifade etmiştir. İşman (2005) ve Yalın (2003), teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının, daha fazla duyu organına hitap ettiği için geleneksel yöntemin aksine öğrencinin ilgisini daha fazla çekip öğretimi kolaylaştırarak zevkli hale getirdiğini ve dolayısıyla öğrenmenin hızlanmasını sağladığını ifade etmiştir (Akt: Gençer vd., 2014). “Ters- yüz öğrenme modeli çevrimiçi öğrenme ortamı ile desteklendiğinde öğrenci için çok daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. İşbirlikçi bir öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenci bilgiye dilediği zaman dilediği yerde erişme imkanına sahip olmaktadır. Ayrıca çevrimiçi ortamlar doğru bir şekilde kullanıldığında öğretimi özelleştirip geliştirdiği için eğitimin verimini artırır ve geleneksel yönteme kıyasla daha etkili bir eğitim sunar” (Seamen ve Gaines, 2013). Davis vd. (1989), video kayıtlarının her seviye ve alandaki müzik derslerinde kullanılabileceğini, öğrencilerin görsel öğelere olumlu tepki verdiğini ve motivasyonlarını artırdığını, hızlı ve etkili öğrenmeyi sağladığını dile getirmiştir. Kol (2012), okul öncesi etkinliklerinde teknolojik araç gereçlerin kullanımının çocukları üst düzeyde güdülediğini ve bu durumun en önemli nedenlerinden birinin çocuğun teknolojik araç gereçlere olan ilgisi olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucunda velilerin tamamının, keman eğitimi sürecinde ters-yüz öğrenme modelinin faydalı olduğunu ve sürdürülmesi gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin keman dersinden sonra ödevlerini unuttukları ve evde çalışırken zorlandıkları bilinmektedir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı çocuğa yardımcı olabilecek müzikal bilgiye sahip değildir. Öğrencinin evde keman çalışırken karşılaştığı zorlukları aşmasına yardımcı olması nedeniyle ters-yüz öğrenme modelinin tercih edildiği düşünülebilir. Ayrıca bir velinin şehir dışına sıkça çıkma nedeniyle derslerde kopukluk yaşanmaması adına ters-yüz öğrenme modelini tercih ettiği görülmektedir. Çalgı eğitimi sürecinde gelişim gösterebilmek için öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmesi gereklidir. Sıkça şehir dışına çıkan ailelerin öğrencilerinde ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasının, çalgı eğitiminin her an her yerde aksamadan devam edebilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Erim (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre, videoların öğrenmeyi belirli bir zaman ve mekânla sınırlamaktan kurtarma özelliği, özengen müzik öğretimi için önemli faydalar sunmaktadır. Video dersler aracılığıyla, öğrenciler öğrenme süreçlerini istedikleri her ortamda ve zamanda gözden geçirebilir, öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulabilirler. Aksoy (2015) da videoların, öğrenmeyi zaman ve mekân kısıtlamalarından bağımsız hale getiren bir özelliği olduğunu ve bu özelliğin özengen müzik eğitimi açısından önemli faydalar sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri istedikleri yer ve zamanda gözden geçirebileceğini ve öğrenmeye devam edebileceğini ifade etmiştir. Özellikle, keman gibi zihinsel ve bedensel beceriler gerektiren bir çalgının eğitiminde, görsel ve işitsel destek sağlayan videoların kullanımının oldukça faydalı olacağına dikkat çekmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucunda ise, velilere göre keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu durum velilerin keman eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinin olumlu etkilerini çocukları üzerinde gözlemleyebildiklerini düşündürmektedir. Ayrıca velilerin keman eğitiminde geleneksel eğitim yöntemlerinin olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri olduğu da görülmektedir. Yıllardan beri süregelen geleneksel eğitim yöntemlerine teknolojinin entegre edilmesi gerekliliği çağımızın zorunluluklarından biridir. Teknolojiyi lehimize kullanmanın ve teknolojinin olumlu yönleri sayesinde eğitimde eksik kaldığını düşündüğümüz noktaları tamamlamanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Tecimer (2006), teknolojinin öğrenme deneyimini bireye özel hale getirerek, kişiyi en yüksek seviyede motive ettiğini ifade etmiştir. Bireyler, yaşamlarının her aşamasında istedikleri konuya, istedikleri zaman erişerek öğrenme fırsatına sahiptir. Özellikle geleneksel eğitim yöntemlerinde zorluk yaşayan çocuklar ve yetişkinler için teknoloji, öğrenmenin

dışarıdan yargılanmasının önüne geçer ve kişiye kendi hızında öğrenme imkânı sunar. Gökbudak (2004), görsel ve işitsel araçların eğitimde önemli bir yeri olduğunu, gözleme dayalı öğretimde video kullanımının pozitif etkilerinin oldukça fazla olduğunu dile getirmiştir. Pekdağ (2010) da, videoların eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasının yararlarını bilişsel fayda (çok ve iyi öğrenme, bellekte tutma, hatırlama), psikolojik fayda (motivasyon, öğrenme zevki ve bilgileri görselleştirme kolaylığı) şeklinde ifade etmiştir.

5.3. Öneriler

-Aile desteği müzikal açıdan yeterli olmayan ve öğrendiklerini hızlıca untabilen küçük yaş grubu öğrencilerin çalgı eğitiminde ters-yüz öğrenme modelinden faydalanılabilir.

-Daha geniş çalışma grupları ve daha uzun deneysel süreçler ile araştırma tekrarlanabilir.

-Bu araştırma orta düzeyde keman çalma becerilerine sahip öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın benzeri başlangıç seviyesinde ya da ileri seviyedeki öğrenciler için tekrarlanabilir.

-Bu çalışmada ters-yüz öğrenme modelinin etkisi keman eğitimi üzerinde incelenmiştir. Çalışma farklı çalgılar üzerinde tekrarlanabilir.

-Özengen müzik eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmaların MEB'e bağlı kurumların çatısı altında yürütülmesi önerilmektedir.

-Bu çalışmada ters-yüz öğrenme modelinin etkisine yönelik veli ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Eğitimcilerin konuya ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

-Eğitimciler bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, ters-yüz öğrenme modeli gibi konularda bilgilendirilmeli, eğitici seminerler düzenlenerek eğitimde teknolojiden faydalanılması konusunda desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (1999). *Çalgı eğitiminde davranışların önemi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Sempozyumu, Denizli.
- Aksoy, Y. (2015). *Özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman performansına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=X-M9ZoLuIoNTj2P7iY13hf3aNrwUScSdZReIDNEvUVsAqidT--3meyOlzIqrxeDc>
- Avcı Akbel, B. (2018). Students' and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in Turkish music. *Journal of Education and Training Studies*. Vol 6(8). Published by Redfame Publishing.
- Avcı Akbel, B. (2022). Review of the effectiveness of flipped classroom model in Turkish music theory classes. *Ege Eğitim Dergisi* 23(3). 281-300. Doi: [10.12984/egeefd.1106640](https://doi.org/10.12984/egeefd.1106640)
- Ay, N. ve Açılmış, H. (2023) Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenmelerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 109-130. Doi: 10.55605/ejedus.1353149
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEi tuTYLqMYrw82bHvIdyfDK9U4iSQFXlvF08EEz_oPuY
- Aydın, O. (2024). Rise of single-case experimental designs: A historical overview of the necessity of single-case methodology. *Neuropsychological Rehabilitation*. 34(3), 301-334. Doi: 10.1080/09602011.2023.2181191.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). Flip your classroom. Reach every student in every class every day. *ISTE & ASCD Publications*, United States of America.
- Brownlow, A. (2017). *A new approach to music history pedagogy using iPad technology and flipped learning*. College Music Symposium, 57. <https://www.jstor.org/stable/26574460>
- Büyükköse, A., Yıldırım Orhan, Ş., Şeren, M. (2016). Amatör müzik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. (Kırıkkale ili örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Vol 11(21)*, 565-582.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2015). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (15. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Chen, X. (2023). Applying the flipped teaching method in group piano lessons to the first-year dance-studies undergraduate students. *Art and Design Review*. 11: 140-149. Doi: 10.4236/adr.2023.112011

- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Critz, C.M ve Knight, D. (2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse Educator*. 38(5): 210-3. <https://doi.org/10.1097/nne.0b013e3182a0e56a>
- Davis E. M., Doerken, E. W., Evans, J. R., Eberle, K., Odegaard, D., Moore, D., Hadfield, R. (1989). Idea bank. Videotape techniques for the music educator. *Music Educators Journal*, Vol. 76(2): 41-44. <https://doi.org/10.2307/3400942>
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., Yağcı E. (2004) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Doi, C. (2016). Applying the flipped classroom methodology in a first-year undergraduate music research methods course. *Music Reference Services Quarterly*, 19(2): 114-135. <https://doi.org/10.1080/10588167.2016.1167427>
- Erim, A. (2009). *Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi*. [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=CwVIqqBuz1VkysVpueogAQ9otVZRRj-IgKNWdVV8E60bX3_w1XnHqe9YvjsE4TgS
- Fischer, S. (1997). *Basics: 300 Exercises and Practice Routines for the Violin*. London: Peters Edition Limited.
- Fu, J. (2020). Analysis on the piano teaching mode of flipped class in higher education. *Frontiers in Educational Research*, 3(14). Doi: [10.25236/FER.2020.031421](https://doi.org/10.25236/FER.2020.031421).
- Gannod, G., Burge, J. E., Helmick, M, T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. Conference paper in Proceedings – International Conference on Software Engineering.
- Gençel Ataman, Ö. ve Güler, İ. (2020). Özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26 (Müzik Özel Sayısı), 294-305. Doi: 10.32547/ataunigsed.650270
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., Adıgüzel, T. (2014). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi*. International Teacher Education Conference.
- Gökbudak, Z. S. (2004). *Video teknolojisinin piyano eğitimindeki rolü*. [Bildiri sunumu]. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, Isparta.
- Grant, C. (2013). First inversion: A rationale for implementing the ‘flipped approach’ in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*. 1(3): 3-12.
- Güzel, B.B., Çakır, H., Çelen, Y. (2020). Youtube üzerinden video destekli keman öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(1), 31-43.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching*. A practical guide to better teaching and learning. Heinemann Educational Publishers.

- Juntunen, P. (2016). *Enjoy playing! Introducing a new technology-based together playing approach to complement traditional teaching in music schools: A study of an audio supported practice aid for first and second grade string instrument students*. University of Helsinki Faculty of Behavioral Sciences Department of Teacher of Education Research Report 392.
- Kanca, M. ve Albuz, A. (2023). Viyolonsel öğretiminde flipped learning öğretim yönteminin işlevsellik durumuna ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(136): 329-350. Doi: [10.29228/ASOS.66247](https://doi.org/10.29228/ASOS.66247)
- Karabulut, B. (2013). Çalgılar. Z. Nacakçı ve A. Canbay. (Ed.) *Müzik kültürü*. (s. 83-121). Pegem Akademi, Ankara.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., Seferoğlu, S.S. (2011). *Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi*. [Bildiri sunumu]. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kim, J.H. (2020). Student teachers' perceptions of flipped learning in music education. *The Korean Society* 43: 91-107. Doi: [10.30832/JMES.2020.43.91](https://doi.org/10.30832/JMES.2020.43.91)
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt: 20(2), 543-554.
- Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri. R.Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 99-125). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, 5. Basım.
- Kuyumcu, K. (2022). *Mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modelinin klasik gitar eğitimindeki işlevselliğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=CG8WvdvwxJP04Unr7Yecf-REnSJTrPcW2WvcFrfc6UW_g1zd8wGkzvUCPiADzOYo
- Lage, M. J., Platt, G. J., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1): 30-43. Doi: [10.1080/00220480009596759](https://doi.org/10.1080/00220480009596759)
- Li, L. (2022). Teaching mode of basic piano course in colleges based on students' application ability under fc environment. *Journal of Environmental and Public Health*. 7: 1-10. Doi: [10.1155/2022/4710520](https://doi.org/10.1155/2022/4710520)
- Liu, X., Ma, K., Dong, Y. (2024). The application of flipped classroom based on the fias analysis model in the online teaching of piano art instruction. *Journal of Electrical Systems*. Vol 20(5), 2403-2416. <https://doi.org/10.52783/jes.2673>
- Lv, H.Z. (2023). Innovative music education: Using an AI-based flipped classroom. *Education and Information Technologies*. Vol 28, 15301- 15316. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11835-0>
- Ma, R. (2021). Stimulating students' learning motivation: A case study of music education and pedagogy course based on flipped classroom. *Psychology and Education Journal*. 58(2): 109-114. Doi: 10.17762/pae.v58i2.1059

- Nergiz, E. (2022). *Kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği*. [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5XiSE4yCP_gmnukpMEp65e3cLQdkq_0iUD9aFFy6Uj66cyVNtFbWz2pmIp3-yQ4p
- Ng, D.T.K., Ng, E.H.L., Chu, S.K.W. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Educ Inf Technol (Dordr)* 2; 27 (1): 45-64. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10568-2>
- Oktay, C. (2017). *Türkiye’de özengen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpdtJ9-HE9AdsUb223dvEqArtyvxkcT3ApcnlHvr5QXR4>
- Onur, E.B. (2024). Müzik ve çalgı eğitiminde flipped classroom (ters yüz edilmiş sınıf) modelinin kullanımına yönelik alanyazın taraması. *Uluslararası Hisarlı Ahmet Müzik Araştırmaları Dergisi 1(1)*, 43-53. Doi: 10.70431/UHAMAD.2024.5
- Orhan, F. ve Akkoyunlu B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim I. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16-17*: 134-141.
- Özbek, A. (2021). *Ters yüz edilmiş sınıf (Flipped Classroom) nedir?* <https://abdulkadirozbe.com.tr/ters-yuz-edilmis-sinif-nedir/>
- Özdamar, F.D. ve Yavuz Konokman, G. (2024). Piano teaching within the framework of the flipped classroom model: Planning, implementation and evaluation. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614241279234>
- Özdemir, S. (2015). *Amatör keman eğitiminde amaç ve hedeflere göre keman öğretim metotlarının ve tekniklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEqcmxkc4MQ7DqyifyD_Lc29iQ5QqQMB47-FaqC7yC6dF
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi. v.7(2)*, 79-110.
- Punch, K. F. (2020) *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Siyasal Kitabevi, Ankara. (Orijinal yayım tarihi 2005).
- Razon. N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*. [S.I.], v. 11(63), ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/13469>>. Erişim Tarihi: 02 Eylül 2024.
- Sakar D., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online, Volume: 3(5)*. <https://doi.org/10.24289/ijsser.348068>

- Sarıtaş, M. T. ve Yıldız, Ö. (2015). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters-yüz sınıflar*. [Bildiri sunumu]. Akademik Bilişim Konferansı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <https://ab.org.tr/ab15/bildiri/416.docx>
- Say, A. (2012). *Müziğin kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara. (Orijinal yayın tarihi 2001).
- Seamen, G. ve Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*. 1. 25-27.
- Serrano, R. M. ve Casanova, O. (2017). Flipped learning in music education at university. *Edulearn17 Proceedings* 5370- 5374. Doi: [10.21125/edulearn.2017.2216](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2216)
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 2(2): 27-42. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m>
- Sever, S. ve Sever, G. (2017). Müzik dersinde çevrilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin özdeğerlendirme durumlarına etkisi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12(18), p. 505-522. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12048>
- Sever, S. ve Sever, G. (2018). Müzik dersinde çevrilmiş öğrenmeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1): 105-117. Doi: 10.30964/aubfd.405036.
- Shu, T. (2018). Application of mooc-based flipped classroom in the teaching reform of piano course. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Vol* 18(5), 2494-2500. Doi: 10.12738/estp.2018.5.150
- Sönmez V. ve G. Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık 7. Baskı. Ankara.
- Şahin, Ç. (2017). Veri toplama teknikleri. R. Y. Kıncal (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 125-183). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, Ankara.
- Şeker, S. S. (2011). *9-11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, özyeterlik, özgüven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Talbert, R. (2014). Inverting the linear algebra classroom. *PRIMUS*, 24(5), 361-374. <https://doi.org/10.1080/10511970.2014.883457>
- Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. *MÜZED*, 15: 8-9.
- Tekin- İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tokatlı, B. ve Mustul, Ö. (2020). Özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı çalışmalarını etkileyen faktörler. *Gece Kitaplığı. Güzel Sanatlar*

Alanında Akademik Çalışmalar II. Editör Prof. Dr. Mehmet Gönül.
https://www.gecekitapligi.com/Webkontrol/uploads/Fck/guzelsntlryayin_2.pdf

- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi.* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=DPTyuy3wRPq_qvCPSqUB67WBHdteLEQqyOZuKlnzzJXG5pBojHY6ELWXfpzXzVn7
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi.* (2. Baskı). Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Uslu, M. (2006). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi, Sayı 5.* 1-10.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitime yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Sayı 4* (1).
- Ünlü, L. (2014). *Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş Türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=gyLHMouPes-CvnhRcjQsKWs6TOHdQxb0z9CwW_aZsST2oDhwoUOPHHN6BBgnT0z1
- Voltz, E. A. (2016). *Is flipped instruction in the string class an effective teaching strategy?* [Doctoral Thesis, Trevecca Nazarene University].
- Wang, H. (2018). The application of flipped classroom in colleges and universities piano collective classes. *Creative Education* 09 (07): 1021-1026. Doi: [10.4236/ce.2018.97075](https://doi.org/10.4236/ce.2018.97075)
- Weiger, E.A. (2020). Flipped lessons and the secondary-level performance-based music classroom: A review of literature and suggestions for practice. *National Association for Music Education. Volume 39*(2). <https://doi.org/10.1177/8755123320953629>
- Xin, H. (2018). Feasibility analysis on the application of ‘flipped class’ teaching mode to music teaching in colleges and universities. *Proceedings of the 2018 4th International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering (ESSAEME 2018).* Vol 204: 481-485. Doi: [10.2991/essaeme-18.2018.90](https://doi.org/10.2991/essaeme-18.2018.90)
- Yaltur, N. (2006). *İlköğretim 6. sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG4zSGFI3TMdvaWm_6NFGWDNagJjos49c2kv49ODmcjQw-
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara. (Orijinal yayın tarihi 2005).
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi.* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vbVkJXe1KChYWNElr1MuLZlB4AhAHQ-vCM6vzBQ0J1-2LtcqKbY9lY8TPa_vw6ug

Yılmaz, H. (2021). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşliklemeye etkisi*. [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=v7BkNnnepTnbhn8rNR77Lc28Do6YJN-_mleREqKP9UKvLZcCZDIoTjD8IjOnpZ5O

Yılmaz, H. ve Zahal, O. (2023). Effects of flipped learning-based guitar instruction on motivation, attitude, and accompaniment skills. *Journal of Pedagogical Research Vol 7(1)*. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319000>



EK-1 MEB KEMAN KURS PROGRAMI

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**

Sayı	22	Konu: Keman Kursu Programı (528 saat süreli)
Tarih	05/05/2016	
Kurulda Gör. Tarihi	28/04/2014	
Önceki Kararın Tarih ve Sayısı		

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünün 08/03/2016 tarihli ve 35235946/410.03/2726968 sayılı yazısı üzerine Kurulumuzda görüşülen **Keman Kursu Programı (528 saat süreli)** nın ekli örneğine göre uygulanması hususunu uygun görüşle arz ederiz.

Doç. Dr. Ali YILMAZ
ÜYE

Kâmil YEŞİL
ÜYE

Dr. Mehmet SÜRMEİ
ÜYE

**Doç. Dr. Güray
KIRPIK**
ÜYE

Dr. İbrahim DEMİRCİ
ÜYE

Doç. Dr. Hatice YILDIZ
ÜYE

Dr. Hüseyin ŞİRİN
Kurul Başkan V.

UYGUNDUR
.../05/2016

Nabi AVCI
Millî Eğitim Bakanı

KEMAN KURSU PROGRAMI (528 saat süreli)

KURUMUN ADI:

KURUMUN ADRESİ:

KURUCUNUN ADI:

PROGRAMIN ADI: KEMAN KURSU (528 saat süreli)

PROGRAMIN DAYANAĞI: 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 14.08.2015 tarihli ve 72 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilen Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programı.

PROGRAMIN SEVİYESİ: 7 Yaş ve üzeri bireyler için hazırlanmıştır

PROGRAMIN AMAÇLARI:

Bu program, Keman Anasanat Dalı alanında eğitim görmek ve yorumcu ya da eğitici olarak kariyer sahibi olmak isteyen en az 7 yaş ve üzeri bireyler için hazırlanmıştır.

Bu Kurs Programı ile kursiyerlerin;

1. Gizil kalmış yeteneklerini ortaya çıkartarak, sanatsal anlamda zihin ve beden gelişimlerine yön vermeleri,
2. Temel müzik ve keman bilgisine sahip olmaları,
3. Keman repertuarını ve tekniklerini kavramaları,
4. Eğitim süresi içerisinde Keman çalma tekniğini edinmeleri ve sürekli geliştirmeleri; uluslararası alanda kabul görmüş Suzuki, Schradieck ve Sevcik Metotlarını takip etmeleri,
5. Eğitim süresi içerisinde Solo keman repertuarını tanımaları, temel keman eserlerini öğrenip çalabilmeleri,
6. Birden fazla enstrüman ile birlikte çalabilme becerisini geliştirilmeleri ve keman için önemli genel Oda Müziği Repertuarını tanımaları ve çalabilmeleri,
7. Eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve deneyimleri müzik dünyasında bir yorumcuya da bir eğitici olarak kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.

PROGRAMIN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR:

1. Bu program ile kursiyerlere Klasik Müzik ve Keman Anasanat Dalı konularında teorik ve entelektüel bilgiler verilerek sanatsal donanımları oluşturulacak ve bu bilgiler pratiğe transfer edilerek bütünsel bir müzik eğitimi verilecektir.
2. Konunun derste öğrenilmesine özen gösterilecektir. Yakından uzağa, kolaydan zora, ulusaldan evrensele, bilinenden bilinmeyene, çözümlene, tüme varım, alıştırma, uygulama gibi yöntem ve teknikler kullanılacaktır.
3. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken; korrepetisyon, ansamble, oda müziği, orkestra, müziksel işitme okuma ve yazma (solfej) programlarıyla kursiyerlere çok sesli duyma,

birlikte çalabilme ve söyleyebilme yetileri kazandırılacaktır.

4. Kursiyerlere; gam, arpej ya da çalıştıkları eserlerin teknik anlamda zor olan pasajları çalmakta yaşayacakları zorlukları daha kolay ve kısa yoldan giderebilecekleri özel çalışma stilleri öğretilecektir.

5. Kursiyerlere; eğitim sürecinde ve sonunda yapılan resital, konser ve gösterilerle topluluk karşısına çıkabilme, özgüven, sahne disiplini ve sahne heyecanı duyguları yaşatılacak ve bunlara bağlı olarak duygu kontrol mekanizması geliştirilecektir.

6. Sanatta disiplin kurallarını kursiyerlere eğitim sürecinde hissettirerek ve yaşatarak öğrenmeleri sağlanacak ve bu öğretinin okul ve ev yaşantılarına da transfer edilerek genel başarılarının yükselmesi sağlanacaktır.

7. Derslerde ve ev ödevleri aracılığı ile tekrar ve egzersiz yapma alışkanlığının kazandırılmasının fayda ve sonuçları konusunda farkındalık oluşturarak, bu farkındalığı eğitim süreci sonrasında sanatsal yaşamlarına da uygulamalarına aracılık edilecektir.

8. Gerekliğinde uzman ve kaynak kişilerden derslerde yararlanılacaktır.

9. Kursa kayıta yapılacak seviye tespit sınavı sonucuna göre seviye sınıfları oluşturulacaktır.

10. Her seviye sonu sınav yapılır, başarılı olanlara kurs yönetimince seviye başarı belgesi verilir, bir seviyede yeterli olmayan öğrenci o seviyeyi tekrar eder.

11. Kurs programı öğretim sürecinde konuya ve amaca uygun olarak egzersiz, çalışma ve repertuar metot kitapları (LCM metot kitabı, Carulli etüt kitabı, Crickboom etüt kitabı, Kayser op. 20. Kitabı, Kreutzer 42 studies kitabı, Aria Antique kitabı, Dotzauer etüt kitabı, Stutschovsky etüt kitabı, Fevillard günlük egzersizler kitabı, Sevcik egzersiz kitabı, Crossmann egzersiz kitabı, popper egzersiz vb.) Öğrenci/kursiyerin bireysel gelişimleri dikkate alınarak kullanılabilir.

12. Derslerimiz haftada bir branş dersi ve bir solfej dersi olmak üzere iki saattir.

13. Keman Kurs Programı özet olarak 8 seviyeden oluşmaktadır ve istenilen seviyelerde programda yer alan metotlardan biri yerine London College of Music (LCM) Keman Metodu eşdeğer metot olarak kullanılabilir.

1. Seviye: Kemanın tanıtımı, tarihsel evreleri, keman ve arşe tutuş tekniği çalışmaları, temel müzik terimleri, gamlar ve arpejleri, Suzuki 1, Sevcik ve Schradieck metotları ya da seçmeli olarak Crickboom etüt kitabı ve London College of Music (LCM) keman metodu,

2. Seviye: Gamlar ve arpejleri, Bach menuet no.1-2 ya da no: 3, Suzuki 1, Sevcik ve Schradieck metotları ya da Crickboom etüt kitabı, LCM metodu,

3. Seviye: Gamlar ve arpejleri, Suzuki metodu no. 2 Crickboom etüt kitabı, LCM metodu,

4. Seviye: Melodik minör gamları ve arpejleri, Seitz Concerto no:2-1. Bölüm, Seitz Concerto no:5-1. Bölüm, Suzuki metodu no:3, Sevcik ve Schradieck metotları, LCM metodu,

5. Seviye: Vivaldi Concerto sol minör, Seitz Concerto no:5, Kayser etütleri, Schubert lullaby, Brahms lullaby, LCM metodu,

6. Seviye: Kayser op. 20 etütleri, Weber "Country dance", Dittersdorf "German dance", genel orkestra soloları, Handel sonat no:3, Bach Concerto duo re minör, Sevcik metodu, LCM metodu,

7. Seviye: Genel oda müziği repertuarı, Kayser op. 20 etütleri, Kreutzer 42 studies etütleri, Fiocco allegro, Rameau gavotte, Handel sonat no.1, Handel sonat no. 5, LCM metodu,

8. Seviye: Kreutzer 42 studies etütleri, Flesch scale system, Schradieck metodu, Sevcik metodu, LCM metodu, genel orkestra soloları, Bach Concerto no. 1, Eccles sonat sol minör yer alır.

PROGRAMIN SÜRESİ

Haftalık ders saati sayısı: 2

Programın haftalık dağılımına göre yılda: 33

hafta Kurs süresi: 8 seviyede Toplam: $2 \times 33 \times 8 = 528$

saat

PROGRAM İÇERİĞİNİN TOPLAM KURS SÜRESİNE GÖRE HAFTALIK DAĞILIMI:

BAŞLANGIÇ 1. SEVİYE 1. DÖNEM

1. HAFTA:

- 1) Kemanın Tanımı
- 2) Kemanın Tarihsel Evreleri
- 3) Kemanın Farklı Dönemlerde ve Toplumlarda Kullanılan Türleri

2. HAFTA:

- 1) Kemanın Farklı Türlerdeki Müziklerde Konumu ve Önemi
- 2) Keman ve Arşe Tutuş Pozisyonu
- 3) Boş Tellerde Yay Çalışmaları

3. HAFTA:

- 1) Keman ve Arşe Tutuş Pozisyonu
- 2) Boş Tellerde Yay Çalışmaları

4. HAFTA: Genel Tekrar

5. HAFTA:

1) Temel Müzik Terimleri

- a. Moderato
- b. Legato
- c. Ritardando
- d. Largo

2) Ölçü Birimleri

3/4'lük ve 4/4'lük çeşitleri

6. HAFTA: Boş Tellerde Ritmik Yay Çalışmaları

7. HAFTA: Parmak Pozisyonları

La –mi tellerinde birinci ikinci ve üçüncü parmakları basma çalışmaları

8. HAFTA: Tekrar

7. Hafta dersini bağımsız ve çeşitli ritmik şekillerde tekrarlama

9. HAFTA:

1) La Majör Gamı

Dizi üzerinde 1 oktavlık yay çalışmaları

2) Suzuki Metodu

10.HAFTA: SUZUKİ Metodu

Varyasyonlar A-B-C-D deşifre ve teknik çalışmaları

11. HAFTA: SUZUKİ Metodu

1. Theme (Tema) deşifre ve teknik çalışmaları

12. HAFTA: SUZUKİ Metodu

- a. 1.2.3.4. parçalar deşifre ve teknik çalışmaları
- b. Pozisyon atlamaları segmentel sistemden geçirilecek
- c. Pasajlar şekilli ritm sisteminden geçirilecek

13. HAFTA:

1) Yay Çalışmaları

Bağımsız ve ritmik varyasyonlar ile çalışılması

2) LCM Keman Metodu

14. HAFTA:

1) SUZUKİ Metodu

5-6. Parçalar ile parmak ve yay çalışmaları

2) LCM Metodu

15. HAFTA: SUZUKİ Metodu

7-8. Parçalar ile parmak ve yay çalışmaları

- 16. HAFTA:** Parmak Pozisyonu
La-mi tellerinde 4. parmağı basma çalışmaları
- 17. HAFTA:** Yay Balansı Çalışmaları
Yayın kökünde, ucunda ve ortasında denge çalışmaları
- 18. HAFTA:**
1) Ezber Tekniği
Parçaları ezberleme teknikleri, önceki parçalar üzerinde tatbik yapılması
2) LCM Metodu
- 19. HAFTA:** SEVCİK Metodu
“School of bowing techniques” op.2 seçili egzersizler ile teknik çalışmalar
- 20. HAFTA:** Aralıklar
Tampere sistemde ikili, üçlü, dördü aralıkların çalışılması

BAŞLANGIÇ 1. SEVİYE 2. DÖNEM

- 21. HAFTA:**
1) SEVCİK Metodu
“School of bowing techniques” op.2 seçili egzersizler ile teknik çalışmalar
2) Sınav Parçası
“Twinkle twinkle little star, lightly row, song of the wind, go tell aunt rhody, o come children ve may song “ parçaları arasından seçili parçaların çalışılması
- 22. HAFTA:**
1)Aralıklar
Tampere sistem beşli, altılı, yedili ve oktav aralıkları çalışmaları
2) LCM Metodu
- 23. HAFTA:** SCHRADİECK Metodu
“School of music technique” 1. kitaptan seçili egzersizler
- 24. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
10-11. Parçaların deşifre ve teknik çalışmaları
- 25. HAFTA:**
1) Sol Majör Gamı
2) Re Majör Gamı
Gamların şekilli ritim sisteminden ve gerektiğinde segmentel sistemden geçirilmesi
- 26. HAFTA:**
1) Gam Teknik Çalışmaları
2) Sol Majör ve Re Majör Tonlarında Parçalar
- 27. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
12-13-14. Parçaların deşifre ve teknik çalışmaları

- 28. HAFTA:** SEVCİK Metodu
“School of bowing techniques” op.2 seçili egzersizler ile teknik çalışmalar
- 29. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
15-16-17. Parçaların deşifre ve teknik çalışmaları
- 30. HAFTA:** SCHRADIECK Metodu
“School of music technique” 1. kitaptan seçili egzersizler
- 31. HAFTA:**
- 1) Gam Teknik Çalışmaları
 - 2) Sınav Parçası
“Twinkle twinkle little star, lightly row, song of the wind, go tell aunt rhody, o come children ve may song” parçaları arasından seçili parçaların pekiştirilmesi
- 32. HAFTA: Sınav**
- 33. HAFTA: Sınav Değerlendirmesi**
- a) Kemanın ve yayın doğru pozisyonlarda kullanılıp kullanılmadığı ile ilgili bilgilendirme yapılması
 - b) Temel müzik terimleri konusuna yeterince hâkim olunup olunmaması ile ilgili bilgilendirme
 - c) La majör, re majör ve sol majör gamlarının teknik ve ritim açılarından doğru biçimde çalınıp çalınmadığı konusunda bilgilendirme
 - d) Suzuki, Sevcik, Schradieck, Crickboom ya da LCM metotlarından seçili olanların nota, nüans, teknik ve müzikalite açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmadığı konusunda bilgilendirme yapılması

2. SEVİYE 1. DÖNEM

- 1. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
BAYLY “Long, long ago” parçasının deşifre ve teknik çalışmaları
- 2. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
BAYLY “Long, long ago” parçasının müzikal ve teknik çalışmaları
- 3. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
“Allegro” parçasının teknik ve deşifre çalışmaları
- 4. HAFTA:**
- 1) SUZUKİ Metodu
“Allegro” parçasının müzikal ve teknik çalışmaları
 - 2) LCM Metodu
- 5. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
“Perpetual motion” parçasının deşifre ve teknik çalışmaları
- 6. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
“Perpetual motion” parçasının müzikal ve teknik çalışmaları

7. HAFTA: La Majör Gamı ve Arpeji
Teknik çalışmaları, şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

8. HAFTA: Re Majör Gamı ve Arpeji
Teknik çalışmaları, şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

9. HAFTA:

- 1) Sol Majör Gamı ve Arpeji
Teknik çalışmaları, şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 2) LCM Metodu

10. HAFTA: SUZUKİ Metodu
“Allegretto” parçasının teknik ve deşifre çalışmaları

11. HAFTA: SUZUKİ Metodu
“Allegretto” parçasının müzikal ve teknik çalışmaları

12. HAFTA: SUZUKİ Metodu
“Andantino” parçasının teknik ve deşifre çalışmaları

13. HAFTA: SUZUKİ Metodu
“Andantino” parçasının müzikal ve teknik çalışmaları

14. HAFTA: SUZUKİ Metodu
“Etude” deşifre ve teknik çalışmaları ve ilgili çalışmaları

15. HAFTA: SUZUKİ Metodu
J.S. BACH “Minuet” No. 1 deşifre ve teknik çalışmaları

16. HAFTA: SUZUKİ Metodu
J.S. BACH “Minuet” No. 1 müzikal ve stil çalışmaları

17. HAFTA:
1) SUZUKİ Metodu
J.S. BACH “Minuet” No. 2 deşifre ve teknik çalışmaları
2) LCM Metodu

18. HAFTA: SUZUKİ Metodu
J.S. BACH “Minuet” No. 2 müzikal ve stil çalışmaları

19. HAFTA: SUZUKİ Metodu
J.S. BACH “Minuet” No. 3 deşifre ve teknik çalışmaları

20. HAFTA: SUZUKİ Metodu
J.S. BACH “Minuet” No. 3 müzikal ve stil çalışmaları

2.SEVİYE 2. DÖNEM

21. HAFTA: SUZUKİ Metodu

- SCHUMANN “The happy farmer” parçası deşifre ve teknik çalışmaları
- 22. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
SCHUMANN “The happy farmer” parçası müzikal ve stil çalışmaları
- 23. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
GOSSEE “Gavotte” deşifre ve teknik çalışmaları
- 24. HAFTA:** SUZUKİ Metodu
GOSSEE “Gavotte” müzikal ve stil çalışmaları
- 25. HAFTA:**
- a. Gam ve Arpejlerinin Pekiştirilmesi
b. LCM Metodu
- 26. HAFTA:**
- a. SEVCİK Metodu
“School of bowing techniques” op.2 seçili egzersizler ile teknik çalışmaları
b. LCM Metodu
- 27. HAFTA:** SEVCİK Metodu
“School of bowing techniques” op.2 seçili egzersizler ile teknik çalışmaları
- 28. HAFTA:** SCHRADIECK Metodu
“School of music technique” 1. kitaptan seçili egzersizler
- 29. HAFTA:** SCHRADIECK Metodu
“School of music technique” 1. kitaptan seçili egzersizler
- 30. HAFTA:** Sınav Repertuarı
- 31. HAFTA:** Sınav Repertuarı 2
- 32. HAFTA:** Sınav
- 33. HAFTA: Sınav Değerlendirilmesi**
- a) La Majör re majör ve sol majör gam ve arpejlerinin teknik ve ritim açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması hakkında değerlendirme
b) Suzuki metodundan seçili parçanın teknik akort ve müzikal anlamda doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
c) Sevcik, Schradieck, Crickboom ya da LCM metotlarından seçili olanının teknik akort ve müzikal anlamda doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
d) Bach ya da Schumann’a ait seçilmiş bir eserin teknik akort ve müzikal anlamda doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme

3. SEVİYE 1. DÖNEM

1. HAFTA:

- 1) SUZUKİ Metodu No. 2
- 2) LCM Metodu

2. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

HANDEL “Chorus from judas maccabaeus” deşifre ve teknik çalışmaları

3. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

HANDEL “Chorus from judas maccabaeus” müzikal ve stil çalışmaları

4. HAFTA:

- 1) Re Minör Gamı ve Arpeji
Teknik çalışmaları
- 2) LCM Metodu

5. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

J.S.BACH “Musette” deşifre ve teknik çalışmaları

6. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

J.S.BACH “Musette” müzikal ve stil çalışmaları

7. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

WEBER “Hunters’ chorus” deşifre ve teknik çalışmaları

8. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

WEBER “Hunters’ chorus” müzikal ve stil çalışmaları

9. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

BAYLY “Long, long ago” ve varyasyonu deşifre ve teknik çalışmaları

10. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

BAYLY “Long, long ago” ve varyasyon müzikal ve stil çalışmaları

11. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

BRAHMS “Waltz” deşifre ve teknik çalışmaları

12. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

BRAHMS “Waltz” müzikal ve stil çalışmaları

13. HAFTA:

- 1) Do Majör Gamı ve Arpeji
- 2) La Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 3) LCM Metodu

14. HAFTA:

- 1) Sol Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Mi Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 3) LCM Metodu

15. HAFTA:

- 1) Re Majör Gam ve Arpeji
- 2) Si Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 3) LCM Metodu

16. HAFTA:

- 1) La Majör Gam ve Arpeji
- 2) Fa Diyez Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 3) LCM Metodu

17. HAFTA:

- 1) Mi Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Do Diyez Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 3) LCM Metodu

18. HAFTA:

- 1) Si Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Sol Diyez Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi
- 3) LCM Metodu

19. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

HANDEL “Bourree” deşifre ve teknik çalışmaları

20. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

HANDEL “Bourree” müzikal ve stil çalışmaları

3. SEVİYE 2. DÖNEM

21. HAFTA:

- 1) Fa Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Re Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

22. HAFTA:

- 1) Si Bemol Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Sol Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

23. HAFTA:

- 1) Mi Bemol Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Do Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

24. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

SCHUMANN “The two grenadiers” teknik ve müzikal çalışmaları

25. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

PAGANINI “Theme from witches’ dance” teknik ve müzikal çalışmaları

26. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

THOMAS “Gavotte from mignon” teknik ve müzikal çalışmaları

27. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

LULLY “Gavotte” teknik ve müzikal çalışmaları

28. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

BEETHOVEN “Minuet in g” teknik ve müzikal çalışmaları

29. HAFTA: SUZUKİ Metodu No. 2

BEETHOVEN “Minuet” teknik ve müzikal çalışmaları

30. HAFTA:

- 1) La Bemol Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Fa Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

31. HAFTA:

- 1) Re Bemol Majör Gamı ve Arpeji
- 2) Si Bemol Minör Gamı ve Arpeji
Şekilli ritim sisteminden geçirilmesi

32. HAFTA: Sınav

33. HAFTA: Sınav Değerlendirmesi

1. Sınav için seçili gam ve arpejlerinin nota ritim entonasyon açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
2. Suzuki Metodu no. 2 ‘den Handel, Bach, Weber ya da Brahms eserlerinden ya da LCM metodundan seçili olanın nota, ritim, entonasyon, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
3. Suzuki Metodu no. 2 ‘den Schumann, Paganini, Lully ya da Beethoven eserlerinden seçili olanın nota, ritim, entonasyon, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme

4. SEVİYE 1. DÖNEM

1. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
MARTİNU “Gavotte” deşifre ve teknik çalışmaları
2. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
MARTİNU “Gavotte” stil ve müzikal çalışmaları
3. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Minuet” deşifre ve teknik çalışmaları
4. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Minuet” müzikal ve teknik çalışmaları
5. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Gavotte in g minor” deşifre ve teknik çalışmaları
6. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Gavotte in g minor” stil ve müzikal çalışmaları
7. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
DVORAK “Humerosque” deşifre ve teknik çalışmaları
8. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
DVORAK “Humerosque” stil ve müzikal çalışmaları
9. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BECKER “Gavotte” deşifre ve teknik çalışmaları
10. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BECKER “Gavotte” stil ve müzikal çalışmaları
11. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Gavotte in d major” deşifre ve teknik çalışmaları
12. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Gavotte in d major” stil ve müzikal çalışmaları
13. **HAFTA:** SUZUKİ Metodu No. 3
BACH “Bourre” deşifre ve teknik çalışmaları
14. **HAFTA:** Aralıklar
Akort aleti ile aralık çalışmaları
15. **HAFTA:**
 - 1) SEVCİK
“School of bowing technique” seçili egzersizler ile çalışmalar
 - 2) LCM Metodu
16. **HAFTA:**
 - 1) SEVCİK
“School of bowing technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

2) LCM Metodu

17. HAFTA:

1) SCHRADIECK

“School of violin technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

2) LCM Metodu

18. HAFTA:

1) SCHRADIECK

“School of violin technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

2) LCM Metodu

19. HAFTA: Melodik Minör Gamları 1

Tüm öğrenilen armonik minör gamların melodik inici ve çıkıcı hallerinin şekilli ritm sisteminden geçirilmesi

20. HAFTA: Melodik Minör Gamları 2

Tüm öğrenilen armonik minör gamların melodik inici ve çıkıcı hallerinin şekilli ritm sisteminden geçirilmesi

4. SEVİYE 2. DÖNEM

21. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 2

1. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları

22. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 2

1. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları

23. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 2

1. Bölüm korrepitasyon çalışmaları

24. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

1. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları

25. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

1. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları

26. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

1. Bölüm korrepitasyon çalışmaları

27. HAFTA: SEVCİK

“School of bowing technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

28. HAFTA: SEVCİK

“School of bowing technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

29. HAFTA: SCHRADIECK

“School of violin technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

30. HAFTA: SCHRADIECK

“School of violin technique” seçili egzersizler ile çalışmalar

31. HAFTA: Sınav Repertuarı

32. HAFTA: Sınav

33. HAFTA: Sınav Değerlendirmesi

- a) Sınav için seçili melodik minör gamların ve arpejlerinin nota, ritim, teknik ve entonasyon açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
- b) Suzuki metodu no. 3 ‘ten Bach, Dvorak, Martinu, Becker’a ait seçilmiş bir eserin ya da LCM metodundan seçilmiş bir eserin nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
- c) Seitz Concerto no. 2 ya da no.5 1. bölümünün nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme

5. SEVİYE 1. DÖNEM

1. HAFTA:

- 1) Barok Yay Çalışmaları
Yaya nefes aldırma
- 2) LCM Metodu

2. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

2. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları

3. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

2. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları

4. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

3. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları

5. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

3. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları

6. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

Korrepetisyon tüm bölümler

7. HAFTA: SEİTZ Concerto No. 5

Korrepetisyon tüm bölümler

8. HAFTA:

- 1) KAYSER 36 Studies Opus 20
Seçili etütler
- 2) LCM Metodu

9. HAFTA:

- 1) KAYSER 36 Studies Opus 20
Seçili etütler
- 2) LCM Metodu

- 10. HAFTA: KAYSER 36 Studies Opus 20**
Seçili etütler
- 11. HAFTA: SCHUBERT “Lullaby”**
Deşifre ve teknik çalışmaları
- 12. HAFTA:**
1) SCHUBERT “Lullaby”
Stil ve müzikal çalışmaları
2) LCM Metodu
- 13. HAFTA:**
1) BRAHMS“Lullaby”
Deşifre ve teknik çalışmaları
2) LCM Metodu
- 14. HAFTA: BRAHMS “Lullaby”**
Stil ve müzikal çalışmaları
- 15. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
1. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları
- 16. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
1. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları
- 17. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
2. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları
- 18. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
2. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları
- 19. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
3. Bölüm deşifre ve teknik çalışmaları
- 20. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
3. Bölüm müzikal ve stil çalışmaları
- 5. SEVİYE 2. DÖNEM**
- 21. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
Korrepetisyon tüm bölümler
- 22. HAFTA: VIVALDİ Concerto Opus 3 No: 6**
Korrepetisyon tüm bölümler
- 23. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör**
1. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları

24. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör

1. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları

25. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör

2. Bölüm adagio deşifre ve teknik çalışmaları

26. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol minör

2. Bölüm adagio deşifre ve teknik çalışmaları

27. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör

3. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları

28. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör

3. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları

29. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör

Korrepetisyon tüm bölümler

30. HAFTA: VIVALDİ Concerto Sol Minör

Korrepetisyon tüm bölümler

31. HAFTA:

- 1) Entonasyon Temizliği Çalışmaları
- 2) LCM Metodu

32. HAFTA: Sınav

33. HAFTA: Sınav Değerlendirmesi

- a) Vivaldi Concerto Sol Minör ya da Seitz Concerto no:5 eserlerinden seçili olanın nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
- b) Kayser op. 20 kitabından ya da LCM metodundan seçili olan etüdün nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme

6. SEVİYE 1. DÖNEM

1. HAFTA: KAYSER 36 Studies Opus 20
Seçili etütler

2. HAFTA: KAYSER 36 Studies Opus 20
Seçili etütler

3. HAFTA:

- 1) WEBER "Country dance"

- Teknik ve deşifre çalışmaları
2) LCM Metodu
- 4. HAFTA:**
1) WEBER“Country dance”
Müzikal ve stil çalışmaları
2) LCM Metodu
- 5. HAFTA:** DITTERSDORF “German dance”
Teknik ve deşifre çalışmaları
- 6. HAFTA:** DITTERSDORF “German dance”
Müzikal ve stil çalışmaları
- 7. HAFTA:**
1) Standart Orkestra Repertuarı
2) LCM Metodu
- 8. HAFTA:**
1) Standart Orkestra Repertuarı 2
2) LCM Metodu
- 9. HAFTA:**
1) Standart Orkestra Repertuarı 3
2) LCM Metodu
- 10. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Adagio
Teknik ve deşifre çalışmaları
- 11. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Adagio
Müzikal ve stil çalışmaları
- 12. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Allegro
Teknik ve deşifre çalışmaları
- 13. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Allegro
Müzikal ve stil çalışmaları
- 14. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Largo
Teknik ve deşifre çalışmaları
- 15. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Largo
Müzikal ve stil çalışmaları
- 16. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Allegro
Teknik ve deşifre çalışmaları
- 17. HAFTA:** HANDEL Sonata No. 3 Allegro
Müzikal ve stil çalışmaları

18. HAFTA: HANDEL Sonata
Korrepetisyon tüm bölümler

19. HAFTA: HANDEL Sonata
Korrepetisyon tüm bölümler

20. HAFTA: HANDEL Sonata
Korrepetisyon tüm bölümler

6. SEVİYE 2. DÖNEM

21. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
1. Bölüm vivace deşifre ve teknik çalışmaları

22. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
1. Bölüm vivace müzikal ve stil çalışmaları

23. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
2. Bölüm largo ma non tanto deşifre ve teknik çalışmaları

24. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
2. Bölüm largo ma non tanto müzikal ve stil çalışmaları

25. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
3. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları

26. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
3. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları

27. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
Birliktelik çalışmaları ve korrepetisyon

28. HAFTA: J.S. BACH Concerto Düet Re Minör
Birliktelik çalışmaları ve korrepetisyon

29. HAFTA:
1) SEVCIK Trill Studies
2) LCM Metodu

30. HAFTA:
1) SEVCIK Trill Studies 2
2) LCM Metodu

31. HAFTA: Sınav Repertuarı

32. HAFTA: Sınav

33. HAFTA: Sınav Değerlendirmesi

- a) Kayser etüt kitabı ya da LCM metodundan seçilmiş bir eser ya da etüdün olanın nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
- b) Handel sonat no:3 ya da Bach Concerto duo re minör eserinin nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme

7. SEVİYE 1. DÖNEM

1. HAFTA:

- 1) Oda Müziği Repertuarı
- 2) LCM Metodu

2. HAFTA:

- 1) Oda Müziği Repertuarı
- 2) LCM Metodu

3. HAFTA:

- 1) Oda Müziği Repertuarı
- 2) LCM Metodu

4. HAFTA: KAYSER 36 Studies Opus 20 Seçme etüt çalışmaları

5. HAFTA: KAYSER 36 Studies Opus 20 Seçme etüt çalışmaları

6. HAFTA: FİOCCO Allegro Teknik ve deşifre çalışmaları

7. HAFTA: FİOCCO Allegro Müzikal ve stil çalışmaları

8. HAFTA: RAMEAU Gavotte Deşifre ve teknik çalışmaları

9. HAFTA: RAMEAU Gavotte Müzikal ve stil çalışmaları

10. HAFTA: HANDEL Sonata No.4 Re Majör 1. Bölüm affetuoso deşifre ve teknik çalışmaları

11. HAFTA: HANDEL Sonata No.4 Re Majör 1. Bölüm affetuoso müzikal ve stil çalışmaları

12. HAFTA: HANDEL Sonata No.4 Re Majör 2. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları

13. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
2. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları
14. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
3. Bölüm larghetto deşifre ve teknik çalışmaları
15. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
3. Bölüm larghetto müzikal ve stil çalışmaları
16. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
4. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları
17. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
4. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları
18. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
Korrepetisyon
19. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.4 Re Majör
Korrepetisyon
20. **HAFTA:** SEVCIK “School of bowing technique”
Seçili egzersizler

7. SEVİYE 2. DÖNEM

21. **HAFTA:**
 - 1) KREUTZER 42 Studies
Seçili etütler
 - 2) LCM Metodu
22. **HAFTA:**
 - 1) KREUTZER 42 Studies
Seçili etütler
 - 2) LCM Metodu
23. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
1. Bölüm andante deşifre ve teknik çalışmaları
24. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
1. Bölüm andante müzikal ve stil çalışmaları
25. **HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
2. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları

- 26. HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
2. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları
- 27. HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
3. Bölüm adagio deşifre ve teknik çalışmaları
- 28. HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
3. Bölüm adagio müzikal ve stil çalışmaları
- 29. HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
4. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları
- 30. HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
4. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları
- 31. HAFTA:** HANDEL Sonata No.1 La Majör
Korrepetisyon
- 32. HAFTA: Sınav**
- 33. HAFTA: Sınav Değerlendirmesi**
- a) Kayser op. 20, Kreutzer 42 studies etüt kitabı ya da LCM metodlarından seçilmiş bir etüdün nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
- b) Handel sonat no:1 ya da Handel sonat no.4 eserinin nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme

8. SEVİYE 1. DÖNEM

- 1. HAFTA:** FLESCH Scale System
- 2. HAFTA:** FLESCH Scale System
- 3. HAFTA:**
- 1) KREUTZER 42 Studies
Seçili etütler
- 2) LCM Metodu
- 4. HAFTA:**
- 1) KREUTZER 42 Studies
Seçili etütler
- 2) LCM Metodu
- 5. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
1. Bölüm allegro deşifre ve teknik çalışmaları
- 6. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
1. Bölüm allegro müzikal ve stil çalışmaları
- 7. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
2. Bölüm andante deşifre ve teknik çalışmaları

- 8. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
2. Bölüm andante müzikal ve stil çalışmaları
- 9. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
3. Bölüm allegro assai deşifre ve teknik çalışmaları
- 10. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
3. Bölüm allegro assai müzikal ve stil çalışmaları
- 11. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
Korrepetisyon
- 12. HAFTA:** J. S. BACH Concerto No.1 La Minör
Korrepetisyon
- 13. HAFTA:** SCHRADİECK
“School of violin technique” seçili egzersizler
- 14. HAFTA:** SCHRADİECK
“School of violin technique” seçili egzersizler
- 15. HAFTA:**
1) SEVCİK Shifting Opus 8
Seçili egzersizler
2) LCM Metodu
- 16. HAFTA:**
1) SEVCİK Shifting Opus 8
Seçili egzersizler
2) LCM Metodu
- 17. HAFTA:** Orkestra Repertuarı
- 18. HAFTA:** Orkestra Repertuarı
- 19. HAFTA:** Orkestra Repertuarı
- 20. HAFTA:**
1) FLESCH Scale System
Seçili egzersizler
2) LCM Metodu

8. SEVİYE 2. DÖNEM

- 21. HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Grave, courante deşifre ve teknik çalışmaları
- 22. HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör

Grave, courante müzikal ve stil çalışmaları

23. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Allegro con spirit deşifre ve teknik çalışmaları
24. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Allegro con spirit müzikal ve stil çalışmaları
25. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Adagio deşifre ve teknik çalışmaları
26. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Adagio müzikal ve stil çalışmaları
27. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Vivace deşifre ve teknik çalışmaları
28. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Vivace müzikal ve stil çalışmaları
29. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Korrepetisyon
30. **HAFTA:** ECCLES Sonata Sol Minör
Korrepetisyon
31. **HAFTA:** Sınav Repertuarı
32. **HAFTA:** Sınav
33. **HAFTA:** Sınav Değerlendirmesi
 - a) Eccles sonat sol minör eserinin nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
 - b) J.S.Bach Concerto no:1 eserinin nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
 - c) Seçmeli olarak LCM metodundan seçilebilecek eserin nota, ritim, müzikalite ve stil açılarından doğru şekilde çalınıp çalınmaması ile ilgili değerlendirme
 - d) Mezuniyet sonrası devamlılık gerektiren teknik çalışmalar ve repertuar önerileri

DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ESASLAR:

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı çerçevesinde değerlendirme yapılacaktır. Her seviye sonunda kursiyerlere uygulamalı sınav yapılır. Kurs sonunda kursiyerlerin program çerçevesinde edindikleri bilgi ve kazanımlarını ölçmek amacıyla teorik ve uygulamalı bir sınav düzenlenir. Sınav değerlendirmesi, MEB Özel Kurslar Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri dikkate alınarak yapılır. Aşağıda belirtilen puanlama esaslarına göre yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olan kursiyerlere "Kurs Bitirme Belgesi verilir.

<u>Puan</u>	<u>Not</u>	<u>Derece</u>
0-64	D	Başarısız
65-69	C	Orta
70-84	B	İyi
85-100	A	Pekiyi

PROGRAMIN UYGULANMASINDA KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER:

1. Keman
2. Suzuki Keman Metodu
3. Sevcik Keman Metodu
4. Schradieck Keman Metodu
5. Crickboom Etüt Kitabı
6. Metronom
7. Öğretim Levhaları
8. CD Çalar
9. CD
10. Video

EK-2 GÖZLEM FORMU

Öğrenci:
Gözlemci:

Hafta:

GÖZLEM FORMU MADDELERİ

MADDELER			1	2	3	4	5
TEKNİK BOYUTA İLİŞKİN BECERİLER	BEDENSEL KURULUM	Kemanı doğru tutma (Kemanı omuz ve çene arasına doğru yerleştirme)					
		Yayı doğru tutma (Sağ el parmaklarını doğru yerleştirme)					
	SAĞ EL TEKNİĞİ	Yayın farklı bölümlerini kullanabilme					
		Parçadaki yay yönlerini doğru uygulama					
		Parçadaki farklı yay tekniklerini doğru uygulayabilme					
	SOL EL TEKNİĞİ	Sol elini doğru konumlandırabilme					
		Tuşe üzerinde sol el parmaklarını doğru konumlandırabilme					
		Doğru parmak numaraları ile çalabilme					
	MÜZİKAL BOYUTA İLİŞKİN BECERİLER	RİTMİK YAPI	Parçadaki tartımları doğru çalabilme				
Parçadaki sus işaretlerini doğru uygulayabilme							
ENTONASYON		Parçayı temiz çalabilme					
		Güzel ses üretebilme					
MÜZİKAL İFADE		Artikülasyon işaretlerini doğru uygulayabilme					
		Nüans işaretlerini doğru uygulayabilme					
		Parçayı uygun tempoda çalabilme					
		Parçayı akıcı çalabilme					
		Parçayı doğru ve bütün olarak çalabilme					

EK-3 GÖRÜŞME SORULARI

ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Ters-yüz eğitim modelinde öğretmeninizin gönderdiği video kayıtlarının size yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.
- 2- Ters- yüz eğitim modeli ile keman derslerini yürütmeye başladıktan sonra keman çalışma alışkanlıklarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Detaylıca bahsediniz.
- 3- Araştırma süreci bittikten sonra da ters- yüz eğitim modeli yolu ile öğretmeninizin size video göndermeye devam etmesini ister misiniz? Nedenini açıklar mısınız?
- 4- Keman eğitiminde geleneksel eğitim yöntemleri ile ters- yüz eğitim modelini size göre artıları ve eksileri ile kıyaslayabilir misiniz?
- 5- Sizce ters yüz eğitim modeli diğer derslerde de kullanılabilir mi? Nedenini açıklayınız.

VELİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Ters- yüz eğitim modeli ile eğitim almaya başladıktan sonra çocuğunuzun çalgı çalışma alışkanlıklarında bir değişiklik fark ettiniz mi? Detaylıca anlatınız.
- 2- Ters- yüz eğitim modelinin uygulanması ile birlikte çocuğunuzun çalgısına karşı olan ilgi ve hevesinde bir farklılık gözlemlediniz mi? Detaylıca açıklayınız.
- 3- Araştırma süreci bitmiş olsa bile çocuğunuzun ters- yüz eğitim modeli yolu ile keman eğitimine devam etmesini tercih eder misiniz? Nedenini açıklayınız.
- 4- Keman eğitiminde geleneksel eğitim yöntemleri ile ters- yüz eğitim modelini size göre artıları ve eksileri ile kıyaslayabilir misiniz?

EK-4 DENEYSSEL SÜRECİN HAFTALIK DERS MATERYALLERİ

1. HAFTA

Score

The Little Rogue - El Diablillo

Violin

Vln.

The image shows the musical score for 'The Little Rogue - El Diablillo'. It consists of two staves of music. The first staff is labeled 'Violin' and the second 'Vln.'. Both staves are in 4/4 time and G major. The first staff starts with a violin bowing mark 'v' and contains measures 1-4. The second staff starts with measure 5 and contains measures 5-8. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and various fingering numbers (0, 4) and bowing marks.

2. HAFTA

Gavotte

P. Martini

Violin

Vln.

Vln.

Vln.

The image shows the musical score for 'Gavotte' by P. Martini. It consists of four staves of music. The first staff is labeled 'Violin' and the others 'Vln.'. The music is in 4/4 time and G major. The first staff starts with the tempo marking 'Allegro moderato' and the dynamic 'mf'. It contains measures 1-4. The second staff contains measures 5-8. The third staff contains measures 9-12. The fourth staff contains measures 13-16. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and various fingering numbers (0, 1, 2, 3, 4) and bowing marks. Dynamics include 'mf', 'p', and 'sf'.

3. HAFTA

2 Oktav La Majör Gam

Musical notation for the 2 Oktav La Majör Gam exercise. It consists of two staves in 4/4 time, key of A major (three sharps). The first staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. The second staff starts with a bass clef and a 4/4 time signature. The melody is: A3, G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1. Dynamics are marked *p* (piano) and *f* (forte).

2 Oktav La Majör Arpejler

Musical notation for the 2 Oktav La Majör Arpejler exercise. It consists of four staves in 4/4 time, key of A major (three sharps). Each staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. The second staff starts with a bass clef and a 4/4 time signature. The melody is: A3, G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1. Dynamics are marked *p* (piano) and *f* (forte).

YAY ŞEKİLLERİ

Musical notation for the YAY ŞEKİLLERİ exercise. It consists of one staff in 4/4 time, key of A major (three sharps). The melody is: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. The exercise is divided into four parts, each starting with a treble clef and a 4/4 time signature. Part 1: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. Part 2: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. Part 3: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. Part 4: A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6. Dynamics are marked *by* and *o.*

4. HAFTA

8

1

Concerto No. 2
3rd Movement

協奏曲 第2番 第3楽章

F. Seitz
サイツ

Allegretto moderato

Solo
p
grazioso
ff
p

5. HAFTA

Sevcik No. 5

Violin

4
6

YAY ŞEKİLLERİ

1
yaym yay
2
by
3
by
o.
4
by
5
by
by

2

Concerto No. 5 1st Movement

協奏曲 第5番 第1楽章

F. Seitz
サイツ

Allegro moderato

9 *rall.*

15 *a tempo*
Solo
f risoluto *mf* *f* *mf*

22 *p* *cresc.*

28 *ritard.* *a tempo*
f *p*

32

Humoresque

ユーモレスク

Poco lento e grazioso

A. Dvořák
ドヴォルジャーク

p leggiero

dim. *rit.*

mf *f*

rit.

8. HAFTA

2 Oktav Si Bemol Majör Gam

Violin 

Vln. 

2 Oktav Si Bemol Majör Arpejler

Violin 

Vln. 

Vln. 

Vln. 

YAY ŞEKİLLERİ



1 ortada (o) 2 by by 3 ortada 4 ortada

9. HAFTA

J.F. Mazas - 12 Little Duets Op. 38 Part 1

Andante non troppo lento

Violin *p*

Vln. *p*

Vln. *p*

10. HAFTA

Sitt — 100 Studies, Op. 32, Book 1

Moderato.

11.