



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

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI GİTAR EĞİTİMİ VE
EŞLİKLEME DERSİNİN MOTİVASYONA, TUTUMA VE
EŞLİKLEMeye ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin YILMAZ

Malatya-2021

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

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI
GİTAR EĞİTİMİ VE EŞLİKLEME DERSİNİN MOTİVASYONA,
TUTUMA VE EŞLİKLEMeye ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Onur ZAHAL

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Onur ZAHAL'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Gitar Eğitimi ve Eşlikleme Dersinin Motivasyona, Tutuma ve Eşliklemeye Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hüseyin YILMAZ

ÖN SÖZ

Doktora öğrenimim boyunca her aşamada yanımda olan, sabırla yaklaşan, karşılaştığım her türlü zorlukta içtenlikle yaklaşıp, yardımcı olan, değerli bilgi ve deneyimlerini sunarak araştırmanın doğru bir şekilde yürütmesini sağlayan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Onur ZAHAL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın tez izleme kurulunda yer alarak araştırmanın içerik ve biçim açısından şekillenmesine katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ 'ye, Prof. Dr. Turan SAĞER'e, Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ'a, Prof. Cemal YURGA'ya, Doç. Dr. Ali AYHAN'a, Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Ayrıca, araştırma sürecinde emekleri olan Sayın Prof. Dr. Murat TAŞDAN'a, Sayın Doç. Dr. Gökhan YALÇIN'a, Sayın Doç. Dr. Tuba YOKUŞ'a, Sayın Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA'ya, Doç. Dr. Adnan TAŞKIN'a, Doç. Dr. Şükrü İLGÜN'e, Doç. Dr. Şule Fırat DURDU KOCA'ya, Dr. Öğr. Üyesi. Cihan TABAK'a, Sayın Doç. Dr. Kürşad BOZKIRLI'ya, Dr. Mehtap AKTAŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi. Şevki Özer AKÇAY'a, Dr. Öğr. Üyesi. Ali İbrahim Can GÖZÜM'e, Sayın Öğr. Gör. Murat AKÇELİK'e, Sayın Öğr. Gör. Ramazan OĞUL'a, Sayın Öğr. Gör. Şerif GAYRETLİ'ye Sayın Arş. Gör. Z. Halit İPEK'e, Sayın Arş. Gör. Emine ER'e, Sayın Haşim VAPUR'a, Sayın Murat Can YILMAZ'a bende emeği olan bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Çalışma grubunda gönüllü katılım sağlayan Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 3. sınıf lisans öğrencilerine şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca, beni bir an bile yalnız bırakmayan, sevgili eşim Zehra YILMAZ'a ve dünyalar güzeli kızım Ahsen Sarya'ya, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Mülkiye YILMAZ, Kardeşlerime ve her zaman desteğini hissettiğim rahmetli babam Turan YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hüseyin YILMAZ

Kars, 2021

ÖZET

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI GİTAR EĞİTİMİ VE EŞLİKLEME DERSİNİN MOTİVASYONA, TUTUMA VE EŞLİKLEMeye ETKİSİ

YILMAZ, Hüseyin

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

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Onur ZAHAL

Temmuz - 2021, XVI+ 225 sayfa

Bu araştırmanın amacı; ters-yüz öğrenme modeli'ne dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinde öğrenim gören öğrencilerin, motivasyon, tutum ve eşliklemeye etkisini tespit etmektir. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerden oluşan karma yöntem çeşitlerinden açıklayıcı sıralı yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmanın nitel boyutu ters yüz öğrenme modeli'ne dayalı gitar eğitiminin öğrencilerin eşliklemelerine, çalgı motivasyonlarına ve tutumlarına ne gibi etkilerde bulunduğu ortaya çıkarmayı amaçladığı için durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve derse devam eden 26 öğrenci oluşturmuştur. 3. sınıf gitar eğitimi ve eşlikleme dersine düzenli bir şekilde devam eden 14 öğrenci deney grubuna, 12 öğrenci kontrol grubuna seçkisiz örneklem yöntemi ile rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için; Girgin (2015) tarafından hazırlanan “Çalgı Motivasyon Ölçeği”, Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen “Gitar Eşlikleme Değerlendirme Formu” ölçme araçları kullanılmıştır. Bu ölçme araçları ön test – son teste dayalı kontrol gruplu deneysel desen yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise bağımsız değişkenin etkilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmış açık uçlu sorulardan elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. 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 eşlikleme dersi için, Milli Eğitim Bakanlığınca ilk, orta ve lise müzik eğitimi ders için belirlenen repertuar içerisinde uzman görüşleri alınarak seçilmiştir. Seçilen eşlik şarkılarının ve teorik bilgilerin

öğretimi, hazırlanan öğretim programı doğrultusunda gitar eğitimi ve eşlikleme ders çalışma saatinde bir saat kontrol grubuyla bir saatte deney grubuyla on iki hafta boyunca çalışılmıştır. Derslerin uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ders saatlerinde video kayıtları alınmıştır. On iki haftalık uygulama sürecinden sonra, son test olarak deney ve kontrol gruplarına “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği”, “Gitar Eşlikleme Değerlendirme Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği”, uygulanmış ve testin sonuçları öğrenci videoları da izletilerek alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arasındaki puan uyumu için Kendall’ın Uyum Katsayısı uygulanmış ve puanlayıcılar arası uyumun anlamlı olduğu ($p<0.05$) saptanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin eşlikleme başarısı kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Gitar eğitimi ve eşlikleme eğitimi alan çalışma grubuna uygulanan Ters Yüz Öğrenme Modeli’nin 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.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme, Cevrilmiş Öğrenme, Ters Yüz Sınıf, Gitar, Eşlikleme, Çalgı Motivasyon ve Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT ON ACCOMPANYING AND ATTITUDE, MOTIVATION OF GUITAR EDUCATION AND ACCOMPANYING LESSON BASED ON FLIPPED LEARNING MODEL

YILMAZ, Hüseyin

Phd, Inonu University – The Institute of Education Sciences – The Department of The Education of Fine Arts – The Department of Music Teaching

Thesis Supervisor: Assoc. Doç. Dr. Onur ZAHAL

July - 2021, XVI+225 pages

The purpose of this research is to determine the effect of students studying in guitar education and accompaniment lesson based on flipped learning model on motivation, attitude and accompaniment. In this research, the exploratory sequential method, one of the mixed methods consisting of both quantitative and qualitative methods, was used. The qualitative dimension of this study was designed as a case study as it aims to reveal the effects of guitar education based on flipped learning model on students' accompaniment, instrument motivation and attitudes. The study group of this research consisted of 26 students who were studying at the Atatürk University Fine Arts Education Music Teaching Department in the 2020-2021 academic year. 14 students who regularly attend the 3rd grade guitar education and accompaniment lesson were selected randomly from the experimental group and 12 students from the control group by random sampling method. In the quantitative dimension of the research; more than one scale was used to deeply examine the guitar training based on the flipped learning model. In this study, measurement tools such as “Instrument Motivation Scale” prepared by Girgin (2015), “Attitude Scale towards the Instrument” developed by Topoğlu and Erden (2012), and “Guitar Accompaniment Evaluation Form” developed by the researcher by taking expert opinions were used according to the purpose of the research. These measurement tools were analyzed according to control group experimental design method based on pretest-posttest. In the qualitative aspect of the research, a semi-structured interview form was created, which was prepared by the researcher by taking expert opinions, in order to measure the effects of the independent variable. Participants were randomly assigned to the experimental and control groups using the random sampling method. The flipped learning model was applied to the

experimental group, and the traditional teaching method was applied to the control group. The works, songs and theoretical information to be studied in the experimental and control groups were prepared for the 2020-2021 academic year guitar education and accompaniment course, by taking expert opinions from the repertoire in the primary, secondary and high school music education course in the Ministry of National Education. Teaching process of the selected accompaniment songs and theoretical knowledge, guitar training and accompaniment was done in line with the prepared curriculum. These practices were studied for one hour with the control group and one hour with the experimental group for twelve weeks. The implementation of the lessons was done by the researcher. Video recordings were taken during class hours. After the twelve-week implementation process, the "Individual Instrument Lesson Motivation Scale", "Guitar Accompaniment Evaluation Form", "Attitude Scale Towards the Instrument" were applied to the experimental and control groups as a post-test, and the results of the test were evaluated by the field experts by watching the student videos. Kendall's Coefficient of Concordance was applied for the score concordance among the experts and it was determined as a result of the analysis that the concordance between the raters was significant ($p < 0.05$). In order to obtain the qualitative data of the research, a semi-structured interview form student opinion questionnaire consisting of open-ended questions created by the researcher by taking expert opinions was used.

According to the results of the study, the success of accompanying students in the experimental group was significantly higher than the control group. It was concluded that the flipped learning model program applied to the study group who received guitar training and accompaniment training was a more effective program than traditional learning. They expressed a positive opinion about the flipped learning model of the experimental group. Students stated that the learning model motivates them to play an instrument and allows them to learn faster.

Keywords: Flipped Learning Model, Flipped Learning, Invented Learning, Flipped Classroom, Guitar, Accompaniment, Instrument Motivation and Attitude.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 .Eğitim	7
2.2. Sanat Eğitimi	7
2.3. Müzik Eğitimi	8
2.4. Çalgı Eğitimi	8
2.5. Gitar ve Tarihi Gelişimi	10
2.6. Gitar Eğitiminde Eşlik ve Eşlikleme	13
2.7. Motivasyon	15
2.8. Tutum	16
2.9. Öğrenme	17

2.10. Aktif Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım	18
2.11. Harmanlanmış Öğrenme	20
2.12. Ters Yüz Öğrenme Modeli (Flipped Learning Model).....	22
2.12.1. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Bileşenleri	25
2.12.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Avantajları	28
2.12.3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Dezavantajları	28
2.12.4. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması.....	29
2.12.5. Ters Yüz Öğrenme için Kullanılabilecek Video ve Platformlar	32
2.3. İlgili Araştırmalar	33
2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar	33
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar.....	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni/Modeli.....	45
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	46
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	49
3.4. Deneysel İşlem Basamakları	52
3.4.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Geleneksel Öğrenim Modelinin Uygulanma Sürecinde Araştırmacının Rolü	53
3.5. Veri Toplama Araçları	54
3.5.1. Gitar Eşlikleme Değerlendirme Formu	55
3.5.2. Eşliklenecek Eser Formunun Oluşumu	57
3.5.3. Motivasyon Ölçeği	57
3.5.4. Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği	57
3.5.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	58
3.5.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	58
3.6. Verilerin Analizi.....	60

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	63
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Ön test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarını Eşikleme Becerisi Toplam Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?	66
4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Eşikleme Değerlendirme Formu Puanlarına İlişkin Şarkıların Ön Test – Son Test Puanlarının Bulgular ve Yorum.....	67
4.1.7. Deney ve Kontrol Grubunun, Eşikleme Değerlendirme Formu Puanlarına İlişkin Şarkıların Son Test Bulguları ve Yorum.....	72
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	78
4.2.1. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Bulguları ve Yorumu.....	78
4.2.2. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin (Flipped Learning) Geleneksel Öğretime Göre Olumlu Görüşleri.....	79
4.2.3. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin (Flipped Learning) Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Olumsuz Görüşleri	80
4.2.4. Öğrencilerin Gitar Eğitimi Sürecinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin (Flipped Learning) Hazırlık, Uygulama ve Değerlendirme ile İlgili Görüşleri.....	81
4.2.5. Öğrencilerin Uygulamalı veya Teorik Olan Derslerin Ters Yüz Öğrenme Modeli İle İşlenmesi Hakkındaki Görüşleri	83
4.2.6. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinde (Flipped Learning) Derslerin Yürütülmesi Sürecinde Kullanmış Olduğu Uygulamalar ile İlgili Görüşleri.....	84
4.2.7. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelini Öğretmenlik Yaşamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri	85
4.2.8. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelini Daha Etkili Bir Şekilde Kullanımına Yönelik Önerileri.....	87

4.2.8.1. Sınıf içi ve Sınıf dışı öğrenme sürecine yönelik öneriler.....	88
4.2.8.2. Uygulamalar ve öğretim programına ilişkin öneriler	88

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar	95
5.3. Öneriler	100
KAYNAKÇA.....	102
EKLER	124
Ek 1. Gitar Eşlikleme Gözlem Formu.....	125
Ek 2. Çalgı Motivasyon Ölçeği.....	126
Ek 3. Çalgı Motivasyon Ölçeği Kullanımı İzin Yazısı	128
Ek 4. Çalgı Tutum Ölçeği	129
Ek 5. Çalgı Tutum Ölçeği İzin Yazısı.....	130
Ek 6. Gitar Eğitimi ve Eşlikleme I Dersi Ders Planı.....	131
Ek 7. Eşliklenecek Eser Değerlendirme Formu	178
Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	179
Ek 9. Uygulama İzin Dilekçesi	181
Ek 10. Etik Kurulu İzin Belgesi	182
Ek 11. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Formu	183
Ek 12. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Formu (Düzeltilmiş hali).....	184
Ek 13. Öğrenci Gönüllük (izin) Belgesi.....	185
Ek 14. Uzman Görüş İzinleri (mail üzerinden).....	198
Ek 15. Uzman Puanlayıcı Formu (imzalı).....	202
Ek. 16. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	214
Ek 17. Video Derslerin Ekran Görüntüleri	215
Ek 18. Online Derslerin Ekran Görüntüleri	218
Ek 19. Whatsapp İletişim Ekran Görüntüleri.....	221

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmada Bulunan Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Frekans Dağılımları.....	48
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön-test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Eşikleme Becerisi Ön-test Betimsel İstatistik Sonuçları	50
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Şarkıların Ön-test Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	50
Tablo 6. Puanlayıcıların Değerlendirme Formu Puanları Arasındaki Uyumu	56
Tablo 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri.....	58
Tablo 8. Çalgı Motivasyon, Çalgı Tutum ve Gitar Eşikleme Normallik Testi Analizi	61
Tablo 9. Deney ve kontrol Gruplarının Motivasyon Ön Test - Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	63
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 11. Deney ve kontrol Gruplarının Tutum Ön Test - Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	64
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çalgı Tutum Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarını Çalınan Şarkıların Toplam Eşikleme Başarı Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarını Bir Sevmek Bin Defa Şarkısının Ön Test -Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Deniz Üstü Köpürür Şarkısının Eşikleme Ön Test - Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	69
Tablo 16. Deney Grubunun Gül Nihal Şarkısının Ön Test ve Son Test Eşikleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	70

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Ilgaz Anadolu Şarkısının Ön Test ve Son Test Eşikleme Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaz Dostum Şarkısının Ön Test ve Son Test Eşikleme Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	72
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bir sevmek Bin Defa Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Deniz Üstü Köpürür Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Gül Nihal Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Analizi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ilgaz Anadolu Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Yaz Dostum Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 25. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumsuz sonuçları	80
Tablo 26. Ters yüz öğrenme modelinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme ile ilgili sonuçlar.....	81
Tablo 27. Uygulamalı veya teorik olan derslerin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesi ile ilgili sonuçlar.....	83
Tablo 28. Ters Yüz öğrenme modelinde (flipped learning) derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamalar ile ilgili sonuçlar	84
Tablo 29. Ters Yüz öğrenme modelinin öğretmenlik yaşamlarında kullanımına yönelik sonuçlar	85
Tablo 30. Ters yüz öğrenme modelinin daha etkili bir şekilde kullanımına yönelik sonuçlar	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme Psikolojisi	18
Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Modeli	22
Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme Modeli Bileşenleri.....	25
Şekil 4. Geleneksel Eğitim Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması	30
Şekil 5. Bloom Taksonomisine Göre Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması.....	31
Şekil 6. Geleneksel sınıf ile ters yüz sınıf modelini karşılaştırması	32
Şekil 7. “ön-test-son-test kontrol gruplu desen sembollerle gösterilmiştir”	46
Şekil 8. Deney Deseni.....	47
Şekil 9. Ters Yüz Öğrenme Modeli	54
Şekil 10. Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen Veri Toplama Araçları.....	55

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Deney ve kontrol grubu çalgı tutum ön test-son test puanlarının çizgi grafiği.....	66
Grafik 2. Şarkıların ön test-son test toplam puanlarının çizgi grafiği	67
Grafik 3. Bir sevmek bin defa şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği	74
Grafik 4. Deniz üstü köpürür şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği.....	75
Grafik5. Gül Nihal şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği.....	76
Grafik 6. Ilgaz Anadolu şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği.....	77
Grafik 7. Yaz Dostum şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği.....	78



KISALTMALAR LİSTESİ

N: Toplam Sayı

f: Frekans

%: Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Cohen's d: Etki Büyüklüğü

α : Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

S-W: Shapiro-Wilk

Ss: Standart Sapma

S.O: Sıra Ortalaması

S.T: Sıra Toplamı

p: Anlamlılık Düzeyi

sd: Serbestlik Değeri

K-W: Kendall'ın Uyum Katsayısı

U: Many Whitney U Testi Testi

Z: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

N.S: Negatif Sıralar

P.S: Pozitif Sıralar

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hayatın her evresinde müzik ve çalgı insanların ortak iletişim dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak iletişim dili içerisinde farklı kültürlerden etkilenme, her ulusun oluşturduğu bilim, teknoloji ve sanat alanındaki gelişmeleri takip edebilme isteği müzik ve müzik öğrenmeyi önemli bir durum hâline getirmektedir. Bundan dolayı yeni öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır.

21. yüzyıl eğitim anlayışında farklı öğrenme modelleri ile bireysel öğrenme ön planda tutulmuş ve bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım içerisinde yeni öğretim modelleri uygulanmıştır (Boyraz, 2014).

Bireysel öğrenme kişinin hiçbir şeyin etkisi altında kalmadan, kendi çabaları ile zaman içerisinde deneyim kazanma ve istedik bir şekilde davranış değiştirme olarak ifade edilebilir. Günümüz teknolojisinde her bilgiye istenildiği zaman belli araçlar aracılığı ile rahatlıkla ulaşılabilir. Eğitim teknolojileri yardımıyla da farklı sosyoekonomik gruplardan insanlar eğitim alabilme ve kendilerini akademik olarak geliştirebilme imkânına kavuşmuştur.

Bilim ve teknoloji, yaşamın her sahasında önemli buluşlar ortaya çıkarmış ve bireylerin bilgiye ulaşma ve iletişim şekillerinin farklılaşmasına önayak olmuştur. Bilgi üretimi internet aracılığı ile yayılım göstermiştir. Bilgisayar ve akıllı mobil araçların popülaritesinin artışı, günümüzün bilgi çağı olarak nitelenlendirilmesini sağlamıştır. Tüm dünyada eğitim, teknolojik gelişmelerden etkilenmiş ve teknolojik araçların kullanımını yaygınlaştırmıştır. Diğer alanlarda kullanılan teknolojik araçlarda olduğu gibi eğitim alanında kullanılan teknolojiler de son on yıl içerisinde büyük değişiklikler geçirmiştir. Dünyada yaşanan bu gelişmeler, öğrenci profilini ve eğitimden beklenen ihtiyaçları da farklılaştırmıştır (Turan, 2015: 1).

Bilginin kalıcılığı yerine ezbere dayalı öğretim yöntemlerinde, öğretmenin ön planda olduğu eğitim-öğretim yaklaşımı giderek yok olmaktadır. Yeni öğrenme yaklaşımında aktif rol öğrencinindir. Öğrencinin ön planda olduğu eğitim yaklaşımı

benimsenmiştir. Bu amaçla diğer eğitim dallarındaki gibi müzik eğitiminde de yeni öğrenme modelleri uygulanmaktadır. Çevrim içi veya çevrim dışı dijital ve açık eğitsel kaynaklar giderek artmaktadır. Müzik alanında öğrencinin kalıcı bir şekilde öğrenebilmesi ve aktif olarak rol alabilmesi için teknoloji destekli öğrenme modelleri oluşturulmuştur. Bu modellerden biri de son zamanlar da orta ve yüksek eğitim kurumlarında popülaritesi artan, Harmanlanmış Öğrenme Modeli'nin çatısı altında yer alan “Ters-Yüz Öğrenme Modeli” (Flipped Learning Model) dir (Yıldız, 2017: 2).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de etkili olup öğrenme ortamlarına yeni yaklaşımlar getirmiştir. Kişilerin kazanım ve becerileri birbirinden farklıdır. Bilgiye ulaşmak geçmişe göre daha rahattır. Bilginin nasıl öğretilceği ve düzenleneceği önemli hâle gelmiştir. Aktif öğrenme ön plandadır. Kişinin ulaşmak istediği bilgiyi araştıran, muhakeme eden ve üretebilen kişilere ihtiyacının olması ve kişinin kendi öğrenmesinden mesul olduğu yapılandırmacı yaklaşımları ön plana çıkarmaktadır. Bu amaçla öğrenme çevreleri, öğrenenlerin hedef ve kazanımlarına uygun duruma getirilmelidir. Öğrencilerinin eğitime yönelik yeni öğrenme modellerine ulaşabilmeleri ve teknoloji aracılığı ile bu öğrenme ortamların hazır hâle gelmelerine ihtiyaç duyar (Kara, 2016).

Eğitim-öğretim etkinlikleri teknoloji ile büyük değişimler yaşamıştır. Önceden bilgiye okulda öğretmen acılığı ile ulaşılırken günümüzde bilgiye, iletişim teknolojileriyle ulaşmak mümkündür. Dolayısıyla öğretmenin eğitim ve öğretimde bilgi aktaran rolüyle yer alması onun etkisini azaltmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin rolleri sınıflarda sadece bilgi aktarmak değil aynı zamanda öğrencilere rehberlik etmek ve onları yapılandırmacı yaklaşımla kendi öğrenme sorumluluğunu kazandırmaktır (Özdemir, 2016: 10). Özdemir'e göre geleneksel öğrenmede öğretmen her zaman bilgiyi aktaran olmuştur. Fakat geçmişte eğitim-öğretim sadece sınıfta yapılırken artık uzaktan eğitim ile de eğitim-öğretim interaktif ortamlarda yapılabilmektedir.

Teknoloji, zaman ve yerin önemi olmadan her bilgiye istenilen anda ulaşma imkânı sağlamıştır. Bilgiye ulaşmak teknolojik araçlar sayesinde iletişim materyalleri aracılığıyla daha kolay olmuştur.

21. yüzyılda bilgi bireylerin, toplumların ve ülkelerin en vazgeçilmez hazinelerinden biri hâline gelmiştir. Kalkınmanın, ilerlemenin ve başarının temeli bilgi

ile var olmuştur. Bireylerin bilgiye ulaşmasında teknolojik araçların önemi artmıştır. Eğitimde yeni yaklaşımlar ile bilgiye ulaşmak için teknolojiyi kullanma zorunluluğu vardır. Teknolojiyi kullanarak kaliteli bir eğitimi bireylerine kazandırmak, gelişmiş ülkeler dâhil tüm ülkelerin amaçları arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte karma (harmanlanmış) öğrenme modelleri eğitimde önemli hâle gelmiştir. Bu amaçla yeni eğitim modellerinde teknolojik gelişmeler ön plandadır. Teknoloji yardımıyla kişiye hızlı ulaşabilmek ve geri dönüt almak için internet kullanımı yaygınlaşmış ve yeni araçlar üretilmiştir. İnternetin ve mobil araçların kullanımlarının yaygınlaşmasıyla birlikte kişi istediği zaman ve istediği yerde bilgiye kolaylıkla ulaşabilir. Geçmiş zamanlara bakıldığında devamlı bilgiyi aktaran öğretmendir. Aktif öğrenme sınıf içerisinde yapılıyordu, fakat teknoloji sayesinde yeni yüzyılda artık öğretme ve öğrenme boyutlarında yeni değişimler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde değil sınıf dışında öğrenmeleri ön plandadır. Burada çabuk ve kalıcı öğrenme amaçlanmıştır. Programa uyularak yeni bir tasarım oluşturulmuştur. Bu tasarım ise bilgisayar ya da mobil destekli araçlarla öğretim biçimlerini ortaya çıkarmıştır. Dünyanın neredeyse tüm orta ve yükseköğretim kurumlarında web tabanlı olarak, uzaktan eğitim, çevrim içi öğrenme, videolu öğrenme gibi birçok model bilinmektedir. Bu modellerden biride harmanlanmış öğrenme modeli içerisinde yer alan “Ters-Yüz Öğrenme Modeli” (Flipped Learning Model) dir.

Ters yüz öğrenme modeli popülerliği artan yeni bir öğretim modelidir. Geleneksel öğrenim modelinden ziyade dijital ortamda öğrencinin aktifleştirilmesi benimsenmiştir. Bu model öğretmen merkezli değil öğrenci merkezlidir. Eğitim sadece okulda değil evde devam eden bir süreç olmuştur. Burada zamandan kazanma amaçlanmıştır. Ev ödevi ile ders anlatımının yer değiştirmesiyle öğrencinin sınıf dışında aktif olması ön planda tutulmuş yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, gitar eğitimi ve eşikleme dersini alan müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine uzaktan eğitim ortamlarında uygulanan “Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Öğretim Yönteminin” öğrencilerin motivasyon, tutum ve eşiklemelerinde anlamlı farklılığı incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ters yüz öğrenme modelinin (TYÖM) uygulanabilirliğine etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, son zamanlarda hem ortaöğretim hem de yükseköğretimde kullanılmaya başlanan ters-yüz öğrenme yöntemini konu alması bakımından teknolojik tabanlı bir öneme sahiptir. Ters yüz öğrenme modelinde (TYÖM) öğrenciler sürecin başında bilgiyi edinme sürecine katılmaktadır. Öğrenciler derse farklı bakış açısı geliştirmekte, hazırbulunuşluklarını ve öğrenme ortamını anlayacakları bir durum kazanmaktadır. Son zamanlarda eğitimde üzerinde durulan konulardan biri de öğrencilerin sadece okulda değil her yerde öğrenmesini sağlamaktır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumunun yapılandırıcı bir eğitim anlayışının benimsemesi sebebiyle eğitim teknolojisi alanındaki yeniliklere önem verilmiştir. Bu eğitim anlayışında öğretim müfredatlarının aktif öğrenmeyi esas alması, öğrencinin öğrenme merkezinde olması, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi ve teknolojiyi açık olarak kullanması araştırma açısından önemlidir. Teknoloji ile birlikte yeni öğrenme modeli olarak benimsenen Ters Yüz Öğrenme Modeli, çalgı eğitiminde aktif olarak kullanılabilir. Bu çalgılardan biri de gitar eğitimi ve eşlikleme dersinde kullanılan gitar çalgısıdır. Literatüre bakıldığında Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin kullanıldığı müzik ve çalgı eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Araştırmanın ters-yüz öğrenme modeli ile yapılması müzik eğitimi alanına farklı bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Çalgı ve eşlik eğitiminde, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin olumlu etkisinin görülmesi müzik bölümlerinde ve Yükseköğretim kurumlarda bu modelin uygulanmasının araştırma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı ilgili ve farklı alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde konuya ilişkin deneysel çalışmanın sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin kullanıldığı araştırma sayısının kısıtlı olması sebebiyle literatür taraması açısından da önemli bir araştırma olacaktır. Bu durum özgünlük açısından önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini; Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşliklemenin motivasyona, tutuma ve eşliklemeye etkisi var mıdır? sorusu oluşturmuştur.

1.4. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir:

- Deney ve kontrol gruplarının motivasyon, tutum ve eşikleme ön test tanımlayıcı değerleri nasıldır?

Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşikleme dersine göre;

- Deney ve kontrol gruplarının motivasyon ön test - son test puanlarında,
- Deney ve kontrol gruplarının motivasyon son test puanlarında,
- Deney ve kontrol gruplarının çalgı tutum ön test - son test puanlarında,
- Deney ve kontrol gruplarının çalgı tutum son test puanlarında,
- Deney ve kontrol gruplarının toplam eşikleme başarı puanlarının ön test ve son test puanlarında,
- Deney ve kontrol gruplarının eşikleme ön test - son test puanlarında,
- Deney ve kontrol gruplarının eşikleme son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Ters yüz öğrenme modeline dayalı yöntemin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sayılıları

Bu araştırmada;

- Puanlayıcıların değerlendirmede tarafsız ve samimi olduğu sayılısıyla gerçekleştirilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği bölümünde 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile,
2. Lisans eğitimi gitar eğitimi ve eşikleme dersi deney ve kontrol grubunda olan 26 öğrenci ile,
3. Deney ve kontrol grubu için, ders müfredatı ve derste verilen eserler ile,

4. Deneysel uygulama için planlanan 12 hafta süre ile,
5. Pandemi nedeniyle deney ve kontrol gruplarına uzaktan eğitim ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Müzik Eğitimi: Müzik eğitimi, “Temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir” (Uçan, 2018:11).

Ters Yüz Öğrenme Modeli: Eğitim sürecinin tersine çevrildiği, okulda yapılacak olan işlerin evde evdekilerin ise okulda olması gerektiğini, öğrencinin bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak yapılan öğretim modelidir (Lage vd. 2000; Aydın ve Demirel 2016; Görü Doğan 2005).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Öğretmenin önderliğinde sunuş yoluyla aktarılan düz bir anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi metotların kullanıldığı bir uygulama biçimidir (Gürses, 2010). Öğretmenin dersi nasıl işleyeceği, öğrencinin nasıl yönlendirileceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar verdiği, sunuş yoluyla gösterilip yaptırılan öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir.

Motivasyon: Motivasyon Latince kökenli “movere” kelimesinden gelmekte olup insanları harekete geçiren, hareketlerinin doğrultusunu belirleyen gereksinim ve korkuları ifade eder (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013: 38).

Tutum: Kişilerin her hangi bir olay karşısında gösterdiği duygu, düşünce ve davranışlarındaki eğilimidir. “Tutum statik bir durum olmaktan çok, süreklilik arzeden, dinamik, hassas ve algısal bir süreçtir” (Chapman, 2011: 4).

Eşlik: “İnsan sesi ya da çalgı için yazılmış bir eserde, asıl sesi desteklemek amacıyla eşlik eden ses ya da seslerdir” (Say, 2002, s.186).

Eşlikleme: Sözlü veya sözsüz yapılan bir ezgiye armonisel olarak eşlikli uyumdur.

Gitar: Klavye üzerinde en az 17 ses perdesinde sahip, altı veya daha fazla teli olan, parmakla veya pena ile çalınabilen, akort yapmak için burgu, teller için üst eşik, alt köprü, alt eşik ve ses deliği olan, kasası sekize benzeyen, yan kısımları oval, telli bir çalgı türüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim, kişilere ve toplumlara şekil verme, yön verme, onları değiştirme ve geliştirme sürecidir. Kişilerin bedensel, devinişsel, duyuşsal ve bilişsel yönleriyle dengeli birer birey olmaları eğitim ile olur (Uçan, 1997: 59-60). Eğitim, bir toplumun gelişimlere ve yeniliklere açık olmasıdır. Kişinin kendini ifade etmesidir. İnsana yapılan paha biçilmez bir yatırımdır (Özsoy, 2003: 25). Eroğlu (1998:47)'na göre eğitim, kişinin bütün vasıflarını geliştirerek onun daha üretken olmasını sağlayan, yaşam içerisinde var olan bilgi, beceri, sanat vb. her şeyi inceleyip sorgulayan, kişilerin bir birey olarak toplum içerisinde sosyalleşmesini sağlayan bir gelişim sürecidir.

Yukarıda yazılan ifadelerden anlaşılacağı üzere eğitim insanoğlunun hayatında her zaman olacaktır. İnsanoğlu dünyaya ilk göz açtığı andan itibaren, kendi düşünce ve davranışlarında değişim istemektedir. Bu sebeple kişiler tarih boyunca bilgi ve becerilerini geliştirmek için farklı arayışlar içinde olmuşlardır. Eğitim, bu bağlamda bireyi zamanla bir kalıba sokmakta, bununla beraber formal veya informal boyutları ile birlikte bireyi belli bir amaç doğrultusunda kendisine yeterli olabilmek için belli özelliklere sahip olmasını zorlamaktadır. Bu özellikler ise sürecin bir sonucu olarak bir meslek şeklinde ortaya çıkmaktadır.

2.2. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, tüm alanları içinde barındırdığı bilim, felsefe ve dokunma duyusu olan, kişisel ve toplumsal bir yönelimdir. Sanat eğitimi, hedef ve içerik gibi farklı bileşenlerden oluşan disiplinlerarası bir yönelimdir (Mercin ve Alakuş, 2007: 15) .

Sanat eğitimi, kişinin yeteneklerini geliştirmek için merak edilen konulara yönelik özgün bir davranış farkındalığı oluşturmayı amaçlar. Sanat eğitiminde bireyin toplum içerisinde kendisi ile barışık, öz güvene sahip, üretken, kararlı, uygar ve estetik olması eğitim açısından çok önemli bir yere sahiptir (Çaşka, 2008:2).

Başka bir tanımıyla sanat eğitimi, “Yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, iraksak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biri” (Buyurgan ve Buyurgan, 2018: V) olarak tanımlanmıştır.

Sanat eğitimi bireyin iç dünyasındaki değişme sürecidir. Bu süreç insanların duygu ve düşüncelerinin değişimi, yeteneklerinin ortaya çıkması veya gelişmesidir. Bu kategoriler içerisinde iletişim vardır. İletişim sanat ve sanat eğitiminin bir parçasıdır. İletişim, konuşma becerisi dışında ses ve görsellerle kendini gösteren resim, müzik, tiyatro ve dans gibi iletişim araçlarıyla da yapılır. Bu araçlar sanatın kusursuz güzelliğini insanlara gösterir.

2.3. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, çok kapsamlı ve geniş bir eğitim sürecidir. Müzik eğitimi; “genel, özengen (amatör) ve meslekî (profesyonel) olmak üzere üç ana türden oluşur” (Uçan, 1997). “Genel müzik eğitimi herkes için gerekli ve zorunludur, bu nedenle ayırım yapılmaksızın herkese yöneliktir. Özengen müzik eğitimi bir düşkü (hobi) olarak müzik yapmak isteyen, müziğe ilgili, istekli, gönüllü ve yatkın olanlara, yani amatörlere yöneliktir. Mesleksi müzik eğitimi ise müziği sürekli bir görev, iş veya uğraş alanı olarak seçen ve bunun gerektirdiği yeterlikleri kazanmaya yetenekli olduğunu kanıtlayanlara, yani profesyonellere yöneliktir” (Uçan, 2018).

Genel müzik eğitiminde, toplumlar kendi aralarında var olan kültürleri paylaşır. Ortak kültürlerin oluşumu nesiller arasında geleceğe aktarılır. Genel müzik eğitimi alan kişiler sanatçı olmayabilir fakat müziğin ne olduğu ile ilgili bilgi sahibi olabilirler. Eğer kişinin müziğe karşı yeteneği varsa çevresi tarafından müziğe amatör ya da mesleki olarak yönlendirilebilir. Özengen müzik eğitimi, kişiler için zorunlu değildir. Birey isteği doğrultusunda herhangi bir müzik kursunda derinlemesine eğitim alma imkânı ve müzik eğitim alanını daha kapsamlı öğrenme fırsatı yakalayabilir. Meslekî müzik eğitimi isminden de anlaşılacağı üzere, müziğin eğitimini müziğin tüm dallarında bir meslek olarak almak isteyen yetenekli kişilere yönelik müziksel davranış kazanmadır (Uçan, 1997: 30). Müzik eğitimi bireyde bilişsel, duyuşsal ve duyumsal becerileri istedik yönde kazanma sürecidir.

2.4. Çalgı Eğitimi

Çalgılar müzik eğitiminin üç ana türü olan mesleki, genel ve özengen müzik eğitiminde etkin bir role sahiptir (Yılmaz ve Şen, 2016). Çalgı eğitimi kişinin çalgı çalmaya yönelik teknik becerilerini geliştirmek için müzik alanındaki istendik değişimlerdir (Uslu, 2006; Tarman, 2006; Akkuş, 1996). Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, öğrenme süreci ve çalgıyı çalmak için bir takım becerilerin sistemli olarak kazanılması, bilgi beceri ve davranışlarda estetik yön gelişimi edinme süreci (Yılmaz, 2015, Schleuter, 1997; Akkuş,1996, Uludağ, 2012) olarak ifade edilebilir.

Çalgı eğitimi, kişinin kendini bilmesi, yeteneğini ortaya çıkarması, eğitim aracılığıyla var olan becerilerini eğitim ile geliştirmesidir (Uslu, 2006). Özmenteş (2004: 8)'e göre çalgı eğitimi zorlu ve uzun bir süreçtir. Bu süreç içinde çalgı çalmanın gerçekleştirilmesi için gerekli becerilerin uzman bir eğitimcinin desteğiyle alınması gerektiğini, çalgı türüne göre farklı kazanım ve gereksinimlere uygun bir şekilde tasarlanmış bir program dâhilinde planlı olarak gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca temel anlamda çalgı çalabilmek için kazanılması gereken en önemli becerilerin doğru duruş-tutuş, tınının özgün ve entonasyonun temiz olması gerektiğinin ifade etmiştir.

Topalak (2013: 117) “Eğitimsel iş görünümünün en temel basamağı olan çalgı eğitimi; insanın kendi sesi, bedensel devinimi ve çeşitli çalgılar aracılığıyla oluşturduğu ses ve ritimleri kapsayan bir eğitim aracı olan müziğin ve müzik eğitiminin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Birey, çalgı eğitimi yoluyla müziği, müzikle birlikte müziksel yaşamı ve sanatsal bakışı daha iyi algılayıp yorumlayabilecektir.” şeklinde ifade etmiştir.

Çalgı eğitimi, müzik bölümü öğrencileri ve öğretmen adayları için çok önemli ve temel bir boyuttur. Bu boyutta çalgıda olabildiğince gelişmeyi amaçlamak için her türlü imkânın kullanılması, her gün sistemli olarak uzun saatler boyu çalışılması zorunludur. Birey, aldığı çalgı eğitiminin yardımıyla; oluşturacağı eğitim müziği repertuarı dışında, ulusal ve evrensel düzeydeki müzik yapıtlarından derlenmiş seçkin bir dağara da sahip olacak ve mesleki yaşantısına zemin hazırlayacaktır (Albuz,2001: 8).

Müzik öğretmeni sınıf içerisinde kendi sesine eşlik edebilecek çalgı ile öğrencilere minik müzik dinletileri sunabilmelidir. Çünkü öğretmen sınıf içerisinde

canlı olarak çalgısını çalabilirse öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları pozitif yönde değişebilir ve sınıf içerisinde öğrencilerin müziğe karşı ilgileri daha yüksek olabilir (Saygı, 2009: 4). Sun (1996: 97) müzik derslerinde öğrencilerin sadece kuramsal bilgileri öğrenmelerinin yeterli olmayacağını bununla birlikte ders saatlerinde eşlik çalgısı ile birlikte şarkı söylenilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Saygı, 2009: 4). Çalgı eğitimi, kişilerin hem müzik hem de çalgı eğitimi aracılığı ile sanatsal yeteneklerini ortaya çıkarır ve aynı zamanda kültürel davranışlarla birlikte kendi çevrelerinin değerlerine yön verir (Uludağ, 2012: 4).

Çalgıya hâkim olmak önemlidir. Çünkü kişi çalgıdaki temel teknik ve becerileri çok iyi bilmeli aynı zamanda öğrenciye aktarabilmelidir (Topalak, 2013: 120).

Başarılı bir çalgı öğretim programında; planlanan öğretim durumunun hangi hedefe ulaşacağını belirlenmesi, bu kazanımlar elde edilirken izlenmesi gereken davranışların tespit edilmesi, planlanan davranışların kişiye verilecek bilgilerle içeriğinin birleştirilmesi, öğrenme ve öğretim aşamasında kullanılacak araç gereçler, öğrenci, öğretmen, ortam ve sürelerin oluşturulması, davranış değişikliğinin kazandırılması düzenlenmelidir (Kılıç ve Seven, 2011: 3).

Öğrencilerin, eğitim sonrasında olumlu yönde davranış değişikliği göstermesi öğrenmenin gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir. Çalgı eğitiminde davranış değişikliğinin oluşabilmesi için birey zamanını iyi kullanmalı, öğretim programını disiplinli çalışmalı ve yeni öğrenme modelleri benimsemelidir.

2.5. Gitar ve Tarihi Gelişimi

Gitar ile ilgili mevcut olan bilgilerden yola çıkılarak, gitarın ilk atasının lavta olduğunu, kullanımının ilk örneklerinin Mezopotamya ve Anadolu’ da görüldüğünü, zaman içerisinde İspanya ve oradanda Avrupa’ya yayıldığını (Aktüze, 2004: 222) ifade etmiştir. Yine başka bilim insanlarının yaptıkları araştırmalarda, gitarın kökeninin Yunanca Kithara sözcüğünden geldiğini fakat gitar ve kitharanın birbirine hiç benzemediğini, daha sonradan anlam yönünden o zamanın Lir ailesine mensup olan Kitharanın modern gitara adını verdiğini (Dönmez ve Özkan, 2012) belirtmişlerdir.

Gitar klavye üzerinde en az 17 ses perdesinde sahip, altı veya daha fazla teli olan, parmakla veya pena ile çalınabilen, akort yapmak için burgu, teller için üst eşik, alt köprü, alt eşik ve ses deliği olan, kasası sekize benzeyen, yan kısımları oval, telli bir çalgı türüdür.

Gitar ilk icadından günümüze kadar farklı şekil ve adlarla gelişim göstermiştir (Doğru, ve Yöndem, 2009). Gitara benzeyen en eski çalgı “Hitit Gitarı”dır. Tarihi olarak yaklaşık 3300 yıl (M.Ö. 1400) öncesine dayanan bu eser, Anadolu Medeniyetleri Müzesinde sergilenen gitar çalan insane oymalı kayadır. “Gitar Çalan İnsane Oymalı Kaya” Alacahöyük civarında yapılan kazıda gün yüzüne çıkarılmış ve bu çalgının klavye bölümünde perdeler olduğu saptanmıştır (Kanneci, 1988, Sheriff, 2012, Uçan ve Yöndem, 2017). Tarihte ilk olarak gitar benzeri çalgı quinterna ve chiterna isimleri ile kullanılan 4 çift telli gitardır (Tyler ve Sparks, 2002: 139). XVI. yüzyılda dört telli gitarda değişiklikler yapılmış ve beşinci tel eklenmiştir. Bu çalgıya “Guitarra Espanola” ismi verilmiştir. Gitarın gövdesinin büyümesi ile tel uzunluğu 63 cm olarak ölçülmüştür (Elmas, 2003). Yöndem (2003) gitara benzer çalgıların ilk olarak XII. ve XIII. yüzyılda guitarra morisca ve guitarra latina isimli iki ayrı isimle Fransa ve İspanyadaki kliselerdeki kabartmalarda görüldüğünü söylemiştir. Halvaşi (1999) Guitarra Latina’nın arka bölümünün gitar gibi düz, ön yüzünde ses deliği olduğunu, Guitarra Moriscanın ise ön bölümünün bir kaç ses deliği arka bölümünün ise yüzü kavisli ve sapı geniş olduğunu belirtmiştir. Chapman (1999) ve Moore (1999) XIII. ve XIV. yüzyılda ‘8’ sekiz şekline benzeyen guittara latina adında bir Latin gitarından bahsetmiştir. Noad (1974) şu an ki gitarın atası olan ve 1500’lü yılların sonuna doğru Guiterm adında El Vihuelası olarak bilinen bir çalgıdan bahsetmiştir. Bu çalgının gövdesi günümüzdeki gitardan daha küçük ve ince olan 6 çift telli bir çalgıdır. Akordu, sadece üçüncü teli günümüzdeki gitardan farklı olan yarım ses düşük sesle akort edilir. Tyler ve Sparks (2002: 195) 1760 tarihinde Madrid’de yayımlanan bir gazetede altı çift telli gitardan bahsettiklerini ifade etmiştir. Uluocak (2014: 24) altı çift telli gitarın, İspanya’da yaygın olarak kullanıldığını ve burada geniş bir repertuvara sahip olduğunu belirtmiştir. Klasik gitar günümüze kadar farklı şekiller ve isimler ile popüler olmuştur. Halvaşi (1999) ve Yöndem (1992) yaptıkları araştırmalarında, köken olarak ne kadar eskiye dayanıldığı bilinmese de Rönesans döneminde Vihuela, Barok dönemde lavta günümüzde ise şekil olarak değişime uğramış gitardan bahsetmiştir.

Gitarın tellerinin tekli olarak kullanılması ilk olarak 18. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Beş tek telli gitar, barok dönemde kullanılmıştır (Uluocak, 2014: 27). Gitarda tek tel kullanılma sebebi olarak akort yapmanın rahat oluşu, seslerin pürüzsüz duyulması ve çift tel bulmanın daha kolay olduğunu ve bu durumu İtalyan gitarist Giacomo Merchi, İspanyol gitarist Federico Moretti ve Fransız gitarist Charles Doisy kendi gitar metodlarında desteklediklerini ifade etmiştir (Tyler ve Sparks, 2002: 218-243).

Gitarda tek tel kullanımının yaygınlaşmasından sonra Avrupa ülkelerinin geneli tek teli benimsemiş ve gitara 6. telin eklenmesiyle modern gitarın temelleri atılmıştır.

18. yüzyılda Alman August Otto gitara altıncı teli eklerken aynı zamanda bir takım değişiklikler ile süslemeleri çok az yapmış, klavye üzerine on iki perde çubuğu yerleştirilmiş ve akort için ise ağaç burgular yerine metal burgular eklemiştir (Halvaşı, 1999). 18.yy.'ın sonu ve 19.yy.'ın bitişi arasında olan romantik dönemde, İtalyan gitaristler F. Carulli (1770-1841), M. Carcassi (1792- 1853) ve M. Giuliani (1781-1829) ile İspanyol gitaristler D. Aguado (1784-1849) ve F. Sor (1778-1839) gitarın gelişimine katkılar sağlamışlardır (Küçükay, 1991, Chapman, 2009: 9).

Gitarın günümüzdeki modern şeklinin babası İspanyol gitar yapımcısı Antonio Torres'tir. Gitarın biçim şekli ve form yönünden eksiklerinin olduğunu ve standart bir şeklinin olması gerektiğini öne sürmüştür. Ses yönünden üst tablanın gitarın en önemli bir bölümü olduğunu söylemiş bununla ilgili çalışmalar yapmıştır. Torres 1863 yılında gitarın yanlığını ve alt tablasını kendi geliştirdiği sistemle ladinden yapmış üst tablanın alt tarafına da yelpaze destek kirişlerini yerleştirmiştir. Gitarda güzel tonlar elde etmiş ve üst tablanın çok önemli olduğu vurgulamıştır. Çalgının sapını genişletmiş ve ölçülerinde değişiklikler yapmıştır. Tel uzunluğunu 65 cm standartlığı saptamış. Köprü bölümüne, önceden çivilerle tutturulan teller modern eşik ekleyerek köprüye bağlamıştır (Elmas, 1994: 23-24). Gitar modern halini tamamladıktan sonra tüm dünyada hızlı bir şekilde yayılmıştır.

Ülkemize ise gitar eğitimi ilk olarak Andrea Paleologos (1911-1997) sayesinde yayılmıştır. Daha sonra 1964'te Yunanistan'a yerleşen Paleologos birçok öğrenci yetiştirmiştir. Paleologos tarafından yetiştirilen, İstanbul'da yaşayıp daha sonra Arjantin'e giden Mario Parodi, gitarı Ankara'da popülerliğini yayan Can Aybars; ilk Türkçe gitar metodunu yazan Ziya Aydın ve daha sonraki yıllarda ülkemizde birçok

sağlam gitarist ve eğitimci yetiştiren Sava Palasis ve Savaş Çekirge sayılabilir (Kanneci, 2001: 19). Andrea Paleologos ile çalışmış olan Can Aybars ise Alpkağan Taçoy, İrkin Aktüze, Nejat Başar, Atilla Argın gibi birçok gitarist yetiştirmiştir (Kaptan, 2001: 5). İlk zamanlarda ülkemizde sadece eğlence müziği için bir çalgı olarak çalınan gitarın zaman içerisinde ülkemize konser vermeye gelen yabancı gitaristler ile tarzı değişmeye başlamıştır. 1930'lu yılların ilk gitarisleri, Can Aybars, Ertuğrul Şatiroğlu, Dr. Fazıl Abrak, İlya Ksantapulos, Rıfat Esenbel ve Mario Parodi gibi büyük usta isimlerdir (Elmas, 2003: 54).

Gitar eğitimi ülkemizde özel dersler şeklinde devam ettikten sonra, resmi okullara girmeye başladı. İlk olarak gitar konservatuvarlarına daha sonrada eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümlerinde okutulmaya başlamıştır. İlk olarak Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarında (1977-1978), Eğitim Fakülteleri için ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde (1983-1984) gitar eğitimi verilmeye başlanmıştır (Elmas, 2003: 54-55). Daha sonraları, Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi'nde gitar dersleri eğitim ve öğretimde yer almıştır (Kaptan, 2001: 6).

Türkiye'de gitarın eğitimde yer alması ile birlikte gitarı konu alan pek çok akademik çalışma yapılmakta olup, bu çalışmalar sayesinde kişinin gelişimine teknik, metodolojik ve akademik katkı sağlanmaktadır (Yılmaz ve Şen; 2016).

2.6. Gitar Eğitiminde Eşlik ve Eşikleme

Gitar eğitimi, çalgının temel özelliklerini öğrenebilme ve çalgıyı gerektiği gibi seslendirme ile ilgili davranışların kazanma sürecidir (Kanneci, 2005). Kişinin müzik eğitimi ve müzikal yaşantısını bilgi, beceri ve deneyimlerini gitarla bütünleştiren bir davranış kazandırma sürecidir (Akçay, 2011: 19).

Kanneci (2001: 82)'e göre gitar, eşlik veya solo saz olarak kullanıldığını, çok sesli (polifonik) müzik yapılabildiğini, kolay ulaşılabilirliğini, popüler bir çalgı olduğunu, konserlerde ve okullarda eğitim amacıyla kullanılacak ülke şartlarına çok uyan eşlik çalgısıdır.

“Eşlik, en eski müzik sistemlerinde çalgının sese eşliğinde görülür. Mağara adamı, sesini keşfettiğinde bunu bağırarak düşmanlarını daha fazla dehşete düşürebileceğini de keşfetti. Daha duygusal anlarda ise kendi eşine, onun şarkısını kurumuş bir hayvan kemiği içine üfleyerek söylemesi ile hem kendi kendine hem başkalarına eşlik etme şeklinde bölünerek, eşlik etme sanatı doğmuş oldu. Daha sonra eşlik etme sanatı Yunanlılar tarafından geliştirildi ve M.Ö II. Yüzyılda “Ktesibios” ilk orgu yapmıştır. IX. yüzyılda dek etkili olan eşiksiz dinsel müzik, zamanla gelişme göstererek monodi türünün bir örneği olan Gregoryen şarkılarını meydana getirdi. XIII. Yüzyılın sonlarına dek Avrupa’da yaygın olan durum ise müzik kültürüne vakıf gezgin şarkıcıların bestelediği şiirlere yardımcıların çalgı ile eşlik etmesiydi. Gezgin şarkıcılar Fransa AlManna ve İngiltere’de XIV. yüzyıla dek varlıklarını sürdürmüşlerdir” (Adler, 1965, Akt. Kızılet, 2018: 10).

Bilgin (1998: 16)’e göre eşlik bir şarkının ana ezgisine veya üretilen seslere destek olmak için çalınan yardımcı partilerdir. Say (1985)’e göre eşlik belirli bir melodi ile armoni oluşturan ve bir ya da birkaç partiye bölüştürülen sesler bütünüdür (s.489).

Şarkıların bir çalgı ile eşlikli öğretilmesi, öğrencinin şarkıyı doğru ezgi ile söylemesine, işitme yeteneğinin gelişmesine, çok sesli duymaya ve çok sesli kavramının gelişmesine yardımcı olabilir (Bilgin ve Şaktanlı, 2007: 21). Müzik öğretmenin müzik ders programındaki şarkılara çalgısı ile eşlik yapabilmesi için bilgi ve yeteneğini kullanabilmesine bağlıdır. Bu amaçla öğretmen ve adaylarının mesleki müzik eğitimi sürecinde eşlik konusunda kendilerinin geliştirmeleri önem arz etmektedir (Piji,2007: 114).

Bir şarkıya eşlik yapmak, müzikle meslek olarak uğraşan bir kişi için vazgeçilmez müziksel bir davranıştır. Müzik öğretmeni şarkılara eşlik yazabilmeli ve çalabilmelidir. Çünkü eğitim sistemimiz içerisinde mevcut müzik eğitimi kitaplarındaki şarkılara akor veya nota eşlikleri yazılmamıştır (Bağcı, 2009: 35).

Müzik öğretmenlerinin gitar ile eşlik yapabilmeleri için, gitarda temel teknik becerileri öğrenmeleri, temel akor kurulumunu bilmeleri, müzik eğitiminde eşlik yapabilmelerin önemini kavramaları, çalgıyı çalacak ve öğretebilecek duruma ulaşmaları gerekir. Mesleki öğretmenlik yaşamlarında müzik öğretmenleri okul ders kitabındaki çocuk şarkılarına, gençlik şarkılarına, halk müziğindeki türkülere ve popüler şarkılara gitar ile eşlik etme davranışları kazanmalıdır.

Müzik öğretmenleri müzik derlerinde şarkılara çalgısıyla eşlik ederse müzik derslerinin daha verimli geçebileceği söylenilebilir. Şarkılara eşlik yapabilmek için kolaylıkla her zaman yanında bulundurulacak çalgılarından biri de gitardır. Gitar sözlü

veya sözsüz her türlü şarkıya akor uyumluluğu ile eşlik edilebilecek bir çalgıdır. Halvaşi (1999) araştırmasında; Gitarın eşlik yapmak için uygun bir çalgı olduğunu ve diğer çalgılara göre avantajlı olduğunu söylemiştir. Özçakır (1990) çalışmasında gitarın ritim ile eşikleme için kullanılabilir bir çalgı olduğu ifade etmiştir. Köz (2007), Parıldar (2006), Yungul (2008) ve Yılmaz (2010) araştırmalarında gitarın kullanılabilir teknikler ile okul müziğinde eşlik çalgısı olarak kullanılabilir bir çalgı olduğunu belirtmişlerdir.

2.7. Motivasyon

Motivasyon kavramı Latince bir fiil olan ve hareket etme anlamına gelen “Movere” kelimesinden türetilmiştir (Seiler, Lent, Pinkowska ve Pinazza, 2012). Başka bir ifadeyle ise; Akbolat, Işık ve Yılmaz’a (2013: 38) göre motivasyon Latince kökenli “movere” kelimesinden gelmekte olup insanları harekete geçiren, hareketlerinin doğrultusunu belirleyen gereksinim ve korkuları ifade eder.

Motivasyon, herhangi bir durum için yapılan aktivitelere katılma isteği olarak belirlenebilir (Bayrakçı, 2009). Kişide var olan pozitif veya negatif olan eylemlerde bulunma ve içten gelen arzular için tatmin olma isteğidir (Bentley, 1999: 180). Motivasyon “güdülemek/teşvik etmek”, “harekete geçirmek” anlamlarına gelmektedir. Bu bağlamda motivasyon denildiğinde insanlara yapmış olduklarını bilinçli olarak sevdirmek, amaçlar doğrultusunda yönlendirmek ve harekete geçirmek akla gelir (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012: 147). Özdemir ve Muradova (2008) motivasyonu, kişinin kendi arzuları için, belirli bir amacı davranışsal olarak gerçekleştirmek istemesi veya kendi istekleri doğrultusunda istediği hedefe ulaşmak için büyük güç harcama olarak ifade etmişlerdir.

Motivasyon, yapılmak istenen bir işte istekli olma, olumlu veya olumsuz olabilecek hiçbir şey düşünmeden hareket etme, amaca göre hedef belirleme, içten gelen hissiyat ile uyarılma sonucunda mutlu olmaktır.

Müzik eğitiminde motivasyon performans açısından önemlidir. Konservatuvar, güzel sanatlar ve güzel sanatlar eğitiminde performans denilince ilk akla gelen boyutlardan biri de çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi performans ve motivasyon açısından önemlidir. Bu nedenle performans kişinin motivasyonu ile aynı doğrultuda yol alır. Müzik eğitimi bölümlerinde bireysel çalgı dışında okul şarkılarına eşlik yapabilmek için dönemselsel olarak birçok çalgı eğitimi verilmektedir. Bu çalgılardan biri de eşlik çalgısı

olabilecek özelliklere sahip olan gitardır. Gitar eğitimi ve eşlikleme dersinde öğretmen adaylarının devinışsel becerileri kullanabilmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Çalgı motivasyonu yüksek olan öğrencinin okul çalgılarına karşı öğrenme isteği kendi güdüsüyle orantılıdır.

2.8. Tutum

Tutum, kişinin herhangi bir durum karşısında olası bir davranış şekli oluşturmasıdır (İnceoğlu, 2011: 13). Temel algılama şeklidir ve kişinin herhangi bir durum veya nesneye karşı ya da kurum ve insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ve olumsuz tepkisidir. Tutumda her şey konu olabilir. Çevrede var olan bir eşya, nesne, kişi ve kişiler arası gruplar olabileceği gibi soyut bir kavram, mutluluk, mutsuzluk, vb. durumlarda konu olabilir (Kızılet, 2018: 14, Tezbaşaran, 2008: 1). İnsanı olay ve fikirlerle duygularını açıklama merkezine alır (Bordens ve Horowitz, 2008: 157). Düşüncelerimizde var olan nesnelere ve olaylara bakış açımızı belirleyen bir kavram olarak ifade edilebilir (Chapman, 1999: 3). Tutum belirli bir şeyi belli bir düzeye kadar iyilik ve hoşnut olmama durumu ile değerlendirilen psikolojik bir durumdur (Eagly ve Chaiken, 1993: 1).

Konakçı (2010: 44)' göre tutum kişinin kendine veya çevresinde var olan herhangi bir obje, sosyal konu ya da duruma karşı tecrübe, güdülenme, görüş ve düşüncelerine karşın örgütlediği belleksel, soyut ve davranışsal bir tepkidir. Nuhoğlu (2008) ise tutumu, duygu ve düşüncelerle bireylerin davranışlarına yön veren ve karar aşamasında taraf tutan şekilde açıklamıştır.

Tutumlar doğrudan davranışla ile ilgilidir. Morgan (2006: 363), Burns ve Dobson (1983: 369) ve (Baysal, 1981) tutumu bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Bilişsel öğe; var olunan bilgi, düşünce ve inançlar, duyusal öğe; kişinin değerlerine, amaçlarına hizmet durumu, olumlu ya da olumsuz duygular taşıyan bir araç, davranışsal öğe ise; tutumdaki davranış eğilimidir. Tutum duygusal ve zihinsel öğelerden oluşan sistemli birlikteliğin varlığıdır (İnceoğlu, 2000). Bilişsel öğrenme, bir duyguyu ve düşünceyi nesnel olarak öznel duruma getirir (Güdek, 2007). Duyusal öğe, kişinin amacına göre olumlu veya olumsuz duyguların ortaya çıkışıdır (Tavşancıl, 2006). Davranışsal öğe, gözlenemeyen fakat belli davranış değişimlerine yol açan bir kavramdır (Kağıtçıbaşı, 2008).

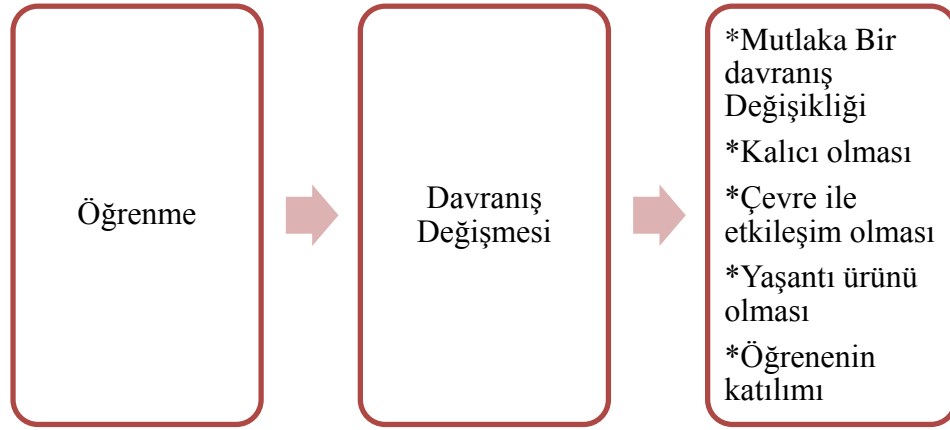
Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgının eğitime katkısı yadsınamaz. Bu sebeple öğrencilerin çalgıya yönelik olumlu tutum sergilemesi çalgı eğitimi açısından önemli olup çalgı alanından kazanımlarına pozitif anlamda yön verir. Konakçı (2010)'da öğrencilerin çalgıya karşı tutumlarının önemli olduğunu ve çalgı alanında hedef ve davranışına yönelik olumlu tutum sergilemesi çalgı eğitimi açısından önemli olduğu ifade etmiştir.

Yukarıda yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere tutum bireyin bir durum karşısında verdiği tepkidir. Yapılan çalışmada daha önceden gitar çalmamış öğrencilerin yeni bir çalgı çaldığında göstereceği tutumun ne olacağı ve nasıl bir tepki vereceği bilinmemektedir. Her bireyin öğrenme yeteneği farklı olduğu için yeni bir öğrenme modeli olan ters yüz öğrenme modeli ile gitar eğitimi ve eşikleme eğitimi alan öğrencilerin çalgıya karşı tutumu merak uyandırmıştır.

2.9. Öğrenme

Öğrenme, kişinin çevresiyle belli bir aşamada etkileşimleri sonucunda meydana gelen çok az oranla kalıcı bir davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2012:4). Öğrenme davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme düzeyinde oluşan ve deneyimden, diğer deneyim şekillerinden çeşitli alanlara sonuç veren ve ortaya çıkan kalıcı bir davranış değişikliğidir (Schunk, 2009:2). Öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında gözle görülebilir davranış değişikliğidir (Ulusoy, 2006:138).

Öğrenme davranıştaki değişimlerdir. Bireyde, bilgi ve deneyimlerinde kalıcı olarak bir değişim olmalıdır. Bu değişimler duygu, düşünce ve tutumlardaki davranışların değişmesinde etkilidir. Öğrenmede yeni bir davranış oluşabileceği gibi bazı davranışlarının yok olması gerekir (Koçak, 2011: 9).



Şekil 1. Öğrenme Psikolojisi (Koçak, 2011: 9).

Skinner’ın kuramına göre öğrenme gözlenebilir bir davranıştır. Kişinin tutumunda oluşan değişiklikler, çevrelerinde meydana gelen vakalara verdikleri bir tepkidir (Semerci, 2001, Akt, Barut, 2011: 41).

2.10. Aktif Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Teknoloji ve bilimin hızla gelişmesi sonucunda bilgi artmış ve bilgi aktarımına dayalı geleneksel sistem önemini kaybetmiştir. Günümüzde bireyin eleştirel düşünme, empati yapabilme, akıl yürütebilme, iş birliği içinde çalışabilme, bağımsız öğrenme gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir. Öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı öğrenme ortamları, yöntem ve teknikleri ön plana çıkmıştır. Öğrencinin bilgiyi sentezlemesi, anlamlandırması, ihtiyacı olan bilgiyi bulması istenmektedir. ‘Öğrenmeyi öğrenme’ ilkesini temele alan yapılandırmacılık, öğrencinin bilgiyi oluşturmasına, yorumlamasına, geliştirmesine imkân sağlamıştır. Bu yaklaşım ile öğrencinin ilgi ve ihtiyacı, bireysel farklılıkları, öğrenme hızı dikkate alınmaktadır. Öğrenci merkeze alındığı için sürece aktif katılımı sayesinde öğrenme daha kalıcı hale gelmektedir (Ev, 2012).

“Aktif öğrenme, öğrencilerin aktif olarak öğrenme etkinliklerinde rol aldıkları öğrenmelerin, pasif kaldıkları öğrenme etkinliklerine göre daha iyi öğrendiklerini savunur. Aktiviteler öğrenenlerin kendi bilgilerini kullanacağı ve aktif olacağı bir şekilde tasarlanmalıdır. Bir aktif öğrenme deneyimi, aktivitelere katılmayı, aktif olmayı, diğer öğrencilerin aktifliğini gözlemlemeyi, kendi düşüncelerini incelemeyi ve diğerler öğrencilerle karşılıklı konuşmayı kapsar. Sınıf içinde ya da sınıfın dışında kaynaklara ulaşarak öğrenme aktif öğrenmenin

tamamlayıcısı olarak düşünülebilir. Aktif öğrenme öğrencilere ders içeriğinin kapsamı için daha fazla sorumluluk verir” (Brown 2012, Akt, Balıkcı, 2015: 15).

Aktif öğrenmede; öğrenciler kendi aralarında etkileşim içinde olurlar. Bilgi ve üretim için ortak hareket edilir. Her öğrencinin öğrenme düzeyi farklıdır, yavaş ve hızlı öğrenme yeteneğine sahip olan öğrenciler farklı gruplara ayrılarak, onlara daha fazla süre ayrılır. Öğrencilerin öz denetimini ile ilgili ve kendilerini geliştirecek etkinlikler planlanır. Hayat boyu öğrenmede ne yapılacağına ilişkin planlar yapılır. Yapılandırmacı öğrenme ile bilgi ve bilgiyi tanıtmaya olanağı verilir (Ercan, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda, kişinin bilgiyi yapılandırarak, kendi merkezinde toplamasını ve bilgiyi aktif hale getirmesi hedeflenir. Yapılandırmacı yaklaşımın amacı rol model olan öğretmen, araştırarak ve sorgulayarak var olan sorunlara çözüm üretmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda her bireyin öğrenme farklılığı vardır. Öğretmen bu farklılıkları görmeli ve öğrenciye ona göre rehberlik etmelidir (Gökdemir, 2018: 34). Yapılandırmacı yaklaşımı destekleyenler, kişilerin bilgiye erişimi ve onu yapılandırmada farklı yönlerinin olduğunu bilmelidir. Herkeste bireysel öğrenme farklılığı vardır. İnsanların yaşantıları aynı değildir. Öğretmen bilgiyi aktarır fakat öğrenci öğretmenin bilgiyi aktardığı gibi hafızasına alamaz. Öğrenci bilgiyi yorumlar, sorgular ve farklı bir şekilde ele alır (Açıkgöz, 2003: 64). Yapılandırmacı yaklaşımda, birey sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle öğrenme sürecine girer. Bu evrede yaşamış olduğu deneyimlerle sosyal ortamlara ulaşır ve burada kültürel ve ekonomik anlamda kendisinde değişim meydana gelir. Bu değişimlerle beraber kendi deneyimleriyle sentezler ve kendine bir yaklaşım seçer. Bu süreç tamamen kişiye özgüdür. Bunun için bilgiye ulaşma ve edinme süreci bireyseldir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın amacı içerisindedir (Doolittle ve Hicks, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımın amacı; ders içeriği öğrenciye göre planlanmalı, öğretmen planı uzmanlık alanına göre hazırlamalı, öğrenci sorun çözme becerisine sahip olmalı, sorun çözme becerisine sahip olmayan öğrenci bunu geliştirmeli, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, öğrencinin nasıl öğreneceği ile ilgili istekler öğreticinin amaçları içerisinde olmalı, çalışmayı yapan birey doğru yönlendirilmeli, öğrenciler iletişim ve etkileşimde olmalıdırlar (Scheepers, 2000'den akt. Taşpınar, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım mevcut eğitimde, geleneksel öğrenme yöntemini ve öğretmenin merkezde olmasını değil, aktif olarak öğrenciyi temel alması gerektiğini, öğrencinin öğretme farklılıkları kabul etmekte, bu amaç doğrultusunda öğrencide kazanımların gerçekleşmesini desteklemektedir. Bu yaklaşımda öğrenci merkezde olmalı, ona göre bilgi planlanmalıdır (Prawat ve Floden, 1994).

Ters yüz öğrenme modeli içerisinde yapılandırmacı anlayış ve aktif öğrenme yer alır. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen rehber konumundadır, aktif öğrenmede olduğu gibi kontrol öğretmendedir. Öğretmen, öğrencilerin yaptıkları çalışma ile ilgili geri dönütler verir. Bireysel öğrenme farklılığını göz önüne alan eğitimci, öğrencilerin hedef ve kazanımlarına ulaşabilmeleri için devamlı iletişim içerisinde olmalı, önceden öğrencinin derse hazırlıklı gelmesini sağlamadır. Öğretmen, teknolojik araçlar yardımıyla ters yüz öğrenme modelinde ders içeriğini sunacak platformlar kullanarak grup projeleri, videolar, etkileşim ve aktif öğrenmeyi destekleyebilir (Tétreault 2006). Ters yüz öğrenme modelinin alt yapısı yapılandırmacı öğrenme ile uyumludur. Evde öğrenme sürecinde öğrencinin kendi oto kontrolünü yapması, sınıf içinde ki öğrenme sürecinde ise öğrencinin aktif olduğu ve sorun çözme gibi bilişsel etkinliğin yapıldığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile örtüşmektedir (Kara, 2016).

Aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğretmen kontrolünde fakat araştırmacı ve sorugulayıcı olmalıdır. Bu amaç içerisinde yeni bir öğrenme modeli olan ters yüz öğrenmede de merkezde öğretmen değil öğrenci olur. Öğretmenin yönlendirmesi ile bilgiler öğrenciye ulaştırılır. Öğrenci ders zamanından önce teknolojik araçlar yardımı ile bu bilgileri araştırır ve sorgular. Anlamadığı yerleri herhangi bir iletişim aracı ile öğretmene iletir ve ondan geri dönütler alır. Bu bağlamda öğrenci ders saatinde konu tekrarı değil uygulama ağırlıklı derslerini işler. Öğrenci derste aktiftir. Aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencide kalıcı öğrenme meydana gelir.

2.11. Harmanlanmış Öğrenme

Teknolojideki yeni oluşumlar farklı öğrenme-öğretme yöntemlerini oluşturarak internetin etkisiyle öğrencilerin derslerini, öğrencilerin bilişsel yeterliklerini destekleyecek yeni öğrenme modelleri için farklı tasarımlar oluşturmuştur. Günümüzde eğitim, sadece yüz yüze ortamlarda değil aynı zamanda çevrim içi ortamlarda yapılmaya başlamıştır. Eğitsel amaç için tasarlanan, internet desteğiyle eğitim ortamlarında kullanılan, yeni öğrenme modelleri ve içeriklerle birçok yenilik barındıran ve farklı

değişimlerle yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin de gerekliliğini içeren harmanlanmış öğrenme modeli ortaya çıkmıştır (Gürdoğan ve Bağ, 2019: 36).

Harmanlanmış öğrenme, programlı öğrenme maliyetinin minimize ederek, öğrenme sonucunu elde etmek için, bir yerden daha fazla yere ulaşmak için kullanılan bir öğrenim programı olarak tanımlanabilir (Singh ve Reed, 2001: 1).

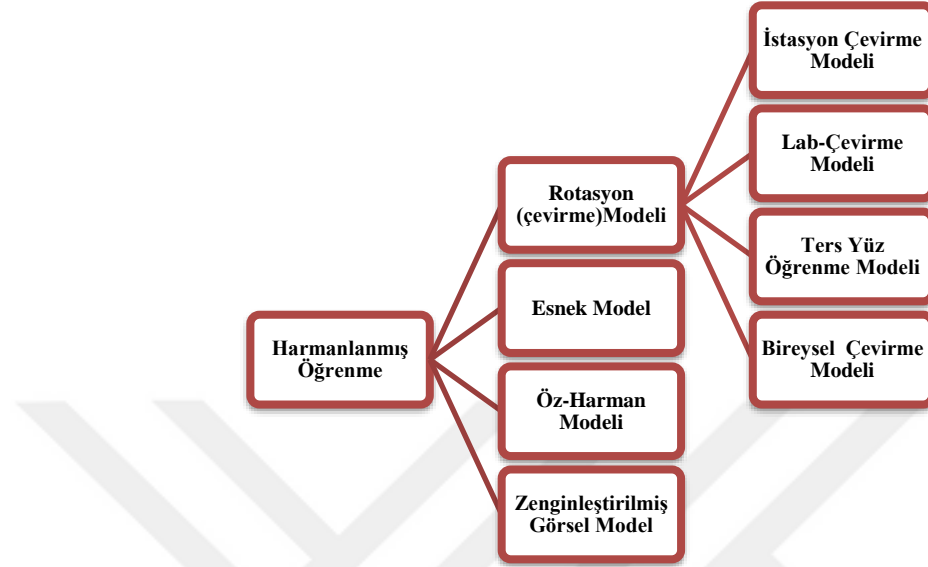
Vygotsky, Piaget, Keller, Gagné, Bloom, Merrill, Clark ve Gery'nin teorilerine dayanan harmanlanmış öğrenme ortamı (Blended learning), öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin olarak etkili çözüm yolları geliştirebilme, bilgiyi sosyal etkileşim içerisinde yapılandırma ve öğrenen grubun ders katılımcıları ile sosyal ilişkiler kurması açısından büyük önem arz etmektedir. Harmanlanmış öğrenme, teknolojik gelişmelerle bilgi ve iletişimin ön planda olduğu eğitim alanında yeni öğretim ortamları oluşturmuştur. Yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğitimin aynı anda kullanılmasıyla eğitim öğretimde pozitif yönde bir durum ortaya çıkmış teknolojik destekli bir eğitim modeli başlamıştır (Aydemir, 2012: 26).

Singh ve Reed (2001: 1-11) çevrim içi olarak öğretmen rehberliğinde eğitim verilen sınıflar, yüz yüze ve çevrim içi sınıf, laboratuvarlar ve atölyeler, çevrim içi olarak bilgisayar destekli elektronik toplantılar, sanal sınıflar, web seminerleri, özel dersler, anında iletişim ve mesajlaşma, çevrim dışıyken ise dokümanlar ve web sayfaları, bilgisayar tabanlı eğitim ölçütleri, soru sorma ve anketler, kaydedilmiş video gönderimleri olarak harmanlanmış öğrenmeyi sıralamaktadır.

Aydemir (2012: 31)' e göre harmanlanmış öğrenme yönteminin gelişim amacı "Tek başına çevrim içi ya da yüz yüze öğrenme ortamlarının birçok güçlü özellikleri olmasına rağmen ciddi sınırlılıkları da mevcuttur. Öğrencilerin öğrenmelerini daha anlamlı ve kalıcı hale getirmek, kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine ve kontrol etmelerine imkân sağlamak, düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerine ve zıt fikirlerle tartışmalarına fırsat tanımak için yeni öğrenme ortamlarının tasarlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bahsedilen bu durumların gerçekleşmesi için yüz yüze öğrenme ortamı ile çevrim içi öğrenme ortamının güçlü yanlarının birleştirilmesi ve sınırlılıklarının minimum seviyeye indirilmesi gerekmektedir" olarak ifade etmiştir.

Ters yüz öğrenme harmanlanmış öğrenmenin çevrim içi eğitim ile yüz yüz eğitimin harmanlanması boyutunda ele alınabilir (Koçak, 2019: 8). Yapılan araştırmalarda ters yüz öğrenme modeli harmanlanmış öğrenme modelinin içerisinde yer aldığı ifade edilmektedir. Harmanlanmış öğrenme modeli için farklı

sınıflandırmaların yapılmıştır. Staker ve Horn (2012: 2) harmanlanmış öğrenme modelini dört gruba ayırarak harmanlanmış öğrenme modeli taksonomisinin şu şekilde yapmıştır.



Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Modeli (Staker ve Horn, 2012: 2).

Harmanlanmış öğrenimde rotasyon modeli, öğretmenin rehber etmesiyle öğrencinin ders ve konunun dışına çıkmadan ilgili alan içerisinde farklı bir öğrenme modeline geçebilmesidir (Staker ve Horn, 2012). Ters yüz öğrenme modeli, harmanlanmış öğrenme modelinin alt boyutu olan rotasyon modeli başlığı içerisindedir. Teknoloji ile daha zengin olan ters yüz öğrenme modeli, yüzyüze eğitim ve çevrim içi öğrenme ortamlarının harmanlanmış modelidir (Hayırsever ve Orhan, 2018: 574).

2.12. Ters Yüz Öğrenme Modeli (Flipped Learning Model)

Ters yüz öğrenme hakkında araştırmalar yeni olduğu için, bu modelin standartlaştırılmış pedagojik yöntemini kurmak için tam olarak karakteristik özelliklerini tanımlamak zorunludur. Araştırmacılar birçok ters yüz öğrenme modeli geliştirmelerine rağmen her biri farklı bir odağa sahiptir. Ters yüz öğrenme modeli araştırmacılar tarafından yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, tutum, motivasyon, problem çözme vb. yönleriyle ele alınmışlardır (Ash, 2012; Baker, 2012; Bergmann ve Sams, 2012; Driscoll, 2012; Fulton, 2012; Gerstein, 2011; Herreid ve

Schiller, 2013; Marshall, 2013; Miller, 2012; Parry, 2012; Staker ve Horn, 2012; Tucker, 2012; Chen, Wang, Kinshunk ve Chen, 2014: 17).

Ülkemizde “Ters Yüz Öğrenme Modeli”, “Ters-Yüz Sınıf Sistemi”, “Çevrilmiş Öğrenme Modeli”, “Evde Ders Okulda Ödev Modeli”, “Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli” gibi isimlerle kullanılmıştır (Hayırsever ve Orhan, 2018, Genç, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014, Sever, 2014, Demiralay, 2014, Karadeniz, 2015). Uluslararası alan yazında ise “Flipped Learning”, “Flipped Classroom” “Inverted Learning” gibi isimlerle karşımıza çıkmaktadır.

Ters yüz öğrenme modeli, ilk başlarda sınıf odaklıyken, daha sonra bu model öğrenme odaklı olmuştur. Bundan dolayı bu öğrenme modeli ilk zamanlarda “ters yüz edilmiş sınıflar” kavramı ile bilinirken, son zamanlarda yerini “ters yüz edilmiş öğrenme” kavramına bırakmıştır (Hayırsever ve Orhan, 2018: 546).

Johnson, Becker, Estrada ve Freeman (2014) ’e göre ters yüz öğrenme modeli geniş bir öğretimsel akımdır. Bu sebeple harmanlanmış, programlı, bilgisayar destekli, sorgulama temelli gibi öğrenme yaklaşımlarını barındıran aktif öğrenme amacı güden esnek, etkin ve öğrencilerin bir arada bütünleşmesini sağlayan bir öğretim modelidir (Akt. Ökmen, 2020: 29).

Yeni bir öğrenme yöntemi olan ters yüz öğrenme, harmanlanmış öğrenme modelinin çatısı altında yer alır. Öğrenciler zaman ve mekân farketmeden her yerde ve her zaman ders içeriklerine erişim olanağına sahiptirler. Sınıf içinde öğrencilerin aktif olarak ön planda olacakları öğrenme etkinlikleri içeren yapısı ile ters yüz model öğrenmeyi desteklemektedir. Teknolojisiz bireyselleştirilmiş öğrenmenin yapılması zordur. Teknoloji bireyin her an ve her yerde öğrenmesini desteklemektedir. Ters yüz öğrenme modeli ile esnek öğrenme ortamı, akran etkileşimi, içeriğin şekillendirilmesi, öğrencinin ve öğretmenin rolü gibi içerikler ile ele alındığında ters yüz öğrenme modelinin temelinde yapılandırmacı yaklaşım kuramı ve bu yaklaşımı temel alan aktif öğrenmenin bulunduğu söylenebilir (Bishop ve Verleger, 2013; Bergmann ve Sams, 2014; Sarıtaş ve Yıldız, 2015; Gündüz ve Akkoyunlu, 2016; Fulton, 2012).

Flipped Learning Network (2014)’a göre Ters Yüz Öğrenme, doğrudan öğretimin gruptan hareket ettiği, öğrenme alanı bireysel öğrenme alanına ve grup öğrenme alanı dönüştürülen, eğitimcinin öğrencilere doğrudan yönlendirdiği dinamik,

etkileşimli bir öğrenme ortamına kavramları uygulayabilen ve yaratıcı bir şekilde konuya dâhil pedagojik bir yaklaşımdır (Fln, 2014, s. 1).

Ters yüz öğrenme sınıf ortamında gerçekleşen doğrudan öğretimin bireysel öğrenme ortamında gerçekleşip; grup öğrenme ortamlarının yaratıcı etkinliklerin yer aldığı interaktif, dinamik olarak değerlendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Kısaca evde ders okulda ödev gibi tanımlanabilen ters yüz öğrenme yaklaşımında bireysel ortamda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenene kaynaklar sağlanır. Bu kaynaklar video, slayt gösterisi, konu ile ilgili metinler gibi çeşitli çoklu medya araçları olabilir. Böylece sınıf içinde doğrudan öğretimden tasarruf edilen zamanda öğrenciye sınıf ortamında daha anlamlı öğrenmeler sağlanabilir. Örneğin, öğrenen odaklı yöntemlerden olan iş birliği ile öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi yöntemler için sınıf ortamında daha fazla zaman ayrılabilir. Bu zamanın değerlendirilmesi ile ilgili kesin kurallar yoktur, ters yüz öğrenme ortamı farklı şekillerde düzenlenebilir (Bergman ve Sams, 2014).

Ters yüz öğrenme modeli, normal bir okulun ders ve ödev öğelerinin tersine çevrildiği pedagojik bir modeldir. Bu modelde kısa video dersleri, sınıf oturumundan önce evde öğrenciler tarafından görüntülenirken, sınıf içinde ise çalışmalara, projelere veya tartışmalara ayrılmıştır. Video dersi genellikle öğretim elemanı tarafından oluşturulur, çevrim içi olarak yayınlanır çevrilmiş veya ters yüz öğrenme yaklaşımının temel bileşeni olarak görülür (Educase, 2012: 1).

Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen dijital bir ortamda kendi hazırladığı teknoloji destekli kaynakları ve materyalleri öğrenciye ulaştırır. Daha sonra sınıf içinde konunun öğrenci tarafından pekiştirilmesi ve üst düzey basamaklarda öğrenmesi amaçlanır (Sarıtış ve Yıldız, 2015: 418).

Dr. Judith Seaboyer'a göre Flipped Learning "Öğrenciler evde dersleri için hazırlık yapmalı, tartışmalar için derslere hazırlıklı gelmeli ve alanyazını taramalıdır" şeklinde ifade etmiştir (Teaching & Educational Development Institute, 2013, Akt, Tétreault, 2006: 12).

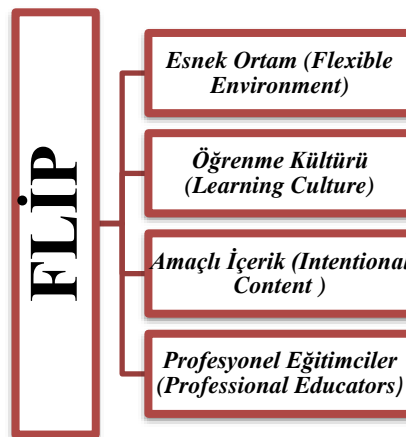
Ters yüz edilmiş model, sınıf içinde öğrencinin aktif olduğu, arkadaşları ile işbirliği içinde ve etkileşimde olduğu; okul dışında ise öğrenmen rehberliğinde teknoloji destekli araçlarla desteklenen kaynaklara çalışıp öğrenmenin gerçekleşmesini amaçladığı bir yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013: 1-18).

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

2.12.1. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Bileşenleri

Ters yüz öğrenmede öğrenciler dersten önce anlama, kavrama ve odaklanma gibi gerekli bilgiler ile donanmış olmalıdır (Görü Doğan, 2015).

FLN (Flipped Öğrenme Ağı) FLIP kelimesini oluşturan harflerden yola çıkarak ters yüz öğrenme modelini 4 temel amaca dayandırmaktadır.



Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme Modeli Bileşenleri

Esnek Ortam (Flexible Environment): Ters yüz öğrenme modelinin hazırlık sürecinde öğrenenlere yönelik esnekliği vurgulamaktadır. Bu model öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye ulaşma imkânı vermektedir. Öğrenciler derse hazırlık sürecini videolar ve çeşitli materyaller aracılığıyla kendi bireysel hız ve becerilerine göre izlemektedirler.

Öğrenme Kültürü (Learning Culture): Ters yüz öğrenme modeli geleneksel öğretim yöntemlerinin ev ile okulu tersine çevirme amacıyla oluşturulmuştur. Derste işlenecek olan konuya öğrenci bilinçli bir şekilde aktif bir rol üstlenir. Sınıf içerisinde konu, derinlemesine tartışılır ve geniş öğrenme ortamı oluşturulur. Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler, derse hazırlık sürecinde edindikleri bilgileri sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşma rolü üstlenmektedirler.

Amaçlı İçerik (Intentional Content): Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen, sınıf dışındaki süreçte öğrencilerin yapacakları çalışmaları önceden belirler ve ilgili konuya ulaşabilecekleri materyalleri video aracılığı ile öğrenciye iletir. Amaçlı içerik ilkesinde öğretmen öğrencilerin sınıf dışı ortam için, bireysel olarak edinebilecekleri konuları seçmelidir.

Profesyonel Eğitimciler (Professional Educators): Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler ders dışı süreçte bilgiye kendi başlarına ulaşırlarsa öğretmenlerin bu modelde önemli görevleri bulunur. Bu modelde öğretmenler öğrencilere rehberlik etmeli öğrencilerin tümünün aktif katılımını sağlayarak öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar. Eğitimciler ders saatlerinde sadece öğrencileri değil kendilerinin de takip edip öğretim süreçlerini daha iyi boyuta ulaşması için notlar almaları gerekmektedir (Flipped Öğrenme Ağı [Fln], 2014).

Ters yüz öğrenmenin amacı, anlatıma ayrılan zamanı kısıtlamak ve öğrencilerin öğrenmedeki bireysel farklılıklarına cevap verebilmektir. Ders saatinde bireylerin zorlandığı noktalarla ilgilenilmesi, sorularını cevaplama ya da kişilerin özelliklerine hitap edecek etkinlikleri yapılması daha önemli olmuştur. Ayrıca bireyin içeriği evde kendi başına edinmesi ona istediğinde videoyu yavaşlatma, anlamadığında tekrar tekrar izleme gibi olanaklar tanımaktadır. Dersi kaçırdığında telafi edebildiği gibi kendi ilgisi ölçüsünde ön hazırlığını geliştirebilir, belli noktalara daha fazla odaklanıp ilgili alanlarında uzmanlaşabilir (Koçak, 2019: 13).

Miller (2012) ters yüz öğrenme modeli planlanırken temele alınması gereken ilkeler olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmenin sınıf kültürünü, bilgiyi öğrencilere anlatmak yerine öğrencinin bilginin inşasına doğru hareket etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca, farklı öğretim etkinlikleri yoluyla farklı roller için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama fırsatı yakaladığı ve öğretmenlerin ters yüz öğrenme modeline dayalı belli başlı ilkelere dikkat etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu ilkelere göre, ters yüz öğrenme modeli oluşturulurken;

1) *Neden öğrendiğini bilmeli:* Ters yüz öğrenme modelinde öğretici bu modelinin içeriği anlatmalı, şeffaf yönlerinin belirtmeli, gömülü bir sebeple eşleştirilmeli ve öğrencilerini motive etmelidir.

2) *Modelleri kaynaştırma:* Proje tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, tasarlayarak anlama gerektiren pedagojik bir model kullanmaktır. Öğretmenin bu modelleri iyi bilmesi gerekir ve sonra bu modellerle öğrenmeyi desteklemek için ters yüz öğrenme modeli ile kullanılmalıdır. Bu model öğretmen tarafından kapsamlı bir şekilde araştırılmalı diğer modeller ile bir bütün haline getirilip öğrenim sağlanmalıdır.

3) *Teknoloji:* Öğrenciler için ters yüz öğrenme modeli için hangi teknolojik araçların kullanılacağı belirlenmelidir. Öğretmenin hazırladığı videonun hangi ortamlarda nasıl oynatılabileceği, mobil teknolojileri ile nasıl kullanıldığı, desteklenip desteklenmediği göz önünde bulundurulmalıdır.

4) *Yansıma:* Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile öğrendikleri içeriği belirli etkinliklerde gösterebileceği ve öğrenme davranışlarının doğrudan görülebileceği durumlar hazırlanmalıdır.

5) *Zaman ve mekân:* Ne zaman, nerede ve nasıl gerçekleştirileceği öğretici tarafından belirlenmeli ve öğrenmede sınır tanınmamalıdır.

Tersyüz öğrenme modeliyle dersler çevrim içi veya çevrim dışı olarak öğrencilere video, şema, doküman şeklinde verilebilir. Öğrenciler telefon, tablet, bilgisayar vb. araçlar kullanarak zaman ve yer gözetmeksizin bu içeriklere ulaşabilir (Karadeniz, 2015:1-5).

2.12.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Avantajları

- İstenilen zamanda ve yerde içeriğe ulaşma konusunda öğrenciler zorluk yaşamazlar. Ters yüz öğrenme modeli herhangi bir mekân ile sınırlı değil, esnekler.
- Ders saatinde öğrenci etkileşimi artar. Belli başlı öğrenme modelleri ile gruplar oluşturulur.
- Ders saatinde öğrenciler ile ders tekrarıdan ziyade, uygulamaya ve yeni konunun işlenmesine ağırlık verilir.
- İşbirlikli öğrenme, istasyon modeli gibi yeni yaklaşımların ters yüz öğrenme modeli ile uygulanması öğrencideki öğrenme hızını artırır.
- Bireysel öğrenme ön planda olduğu için öğrencilerin performans ve motivasyonu artabilir
- İletişim güçlebilir.
- Öğreticinin öğrenenini kontrol ve takip etmesi kolaydır.
- Akademik başarısı ters yüz öğrenme modeli ile daha çok artabilir.
- Dersi takip edemeyen öğrenci daha sonra telafi yapabilir.
- Öğrenciler kendi sorunlulukları bilir.
- Öğrencinin öğrenmeye karşı özgüven duygusu artabilir. (Bergmann ve Sams, 2014, Özdemir, 2016; Bolatlı, 2018; Çevikbaş, 2018; Kaya, 2018; Demiralay, 2014; Ruffini, 2014; Miller, 2012, Bishop ve Vergeler, 2013; Fulton, 2012; Herreid ve Schiller, 2013; Krueger, 2012; Talbert, 2012; Zownorega, 2013).

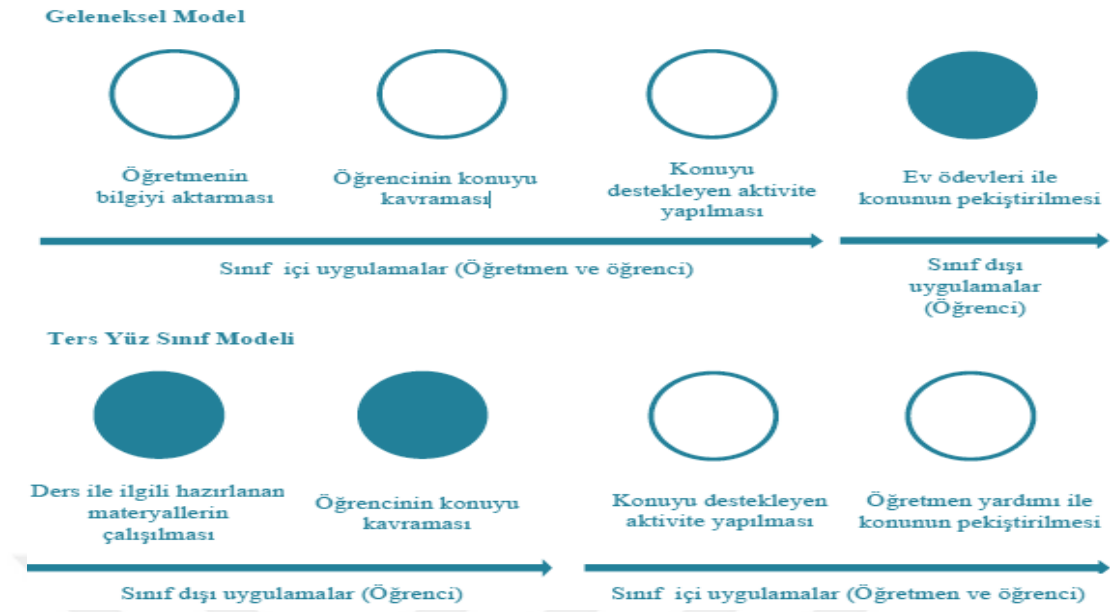
2.12.3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Dezavantajları

- Yöntemin uygulanması hem öğretmenin hem öğrencilerin belli bir teknolojik donanıma ve yeterliliğe sahip olmalarını gerektirmektedir.
- Öğrenciler ön hazırlık yapmayı zor ve zahmetli bulabilir.
- Bilgiyi öğretmenden almaya alışmış, motivasyonu başarısı düşük öğrenciler bu yönetime uyum sağlamakta zorlanabilir.

- Öğrencilerin ön hazırlık yapıp yapmadığını takip etmek zor olabilir. Hazırlıksız gelen öğrenciler dersin akışını olumsuz etkileyebilir(Roach, 2014; akt, Tuna, 2017).
- Öğrencinin gerekli araç ve materyallere ulaşma imkânı olmayabilir.
- Derse hazırlık yapan öğrenci öğretmenden dönüt alamadığı zaman problem yaşayabilir.
- Öğrenciler kuramsal ve soyut olan konuların öğrenmesinde belli başlı zorluklar çekebilirler.
- Öğrenci derse hazırlıklı gelmediği zaman sınıf içerisinde etkinlikler ile ilgili sorun yaşayabilir.
- Öğrenci ters yüz öğrenme modelinin amacını bilemediği zaman sorun yaşayabilir.
- Öğretmenlerin öğrencileri takip etmesi zor ve zahmetli olabilir.
- Kalabalık olan sınıflarda yapılacak etkinlikler için sınıfa hâkim olmak zor olabilir.
- Öğretmenin her hafta yeni içerikler oluşturması iş yükü bakımında öğretmeni zorlayabilir (Bergmann ve Sams, 2014, Özdemir, 2016; Bolatlı, 2018; Çevikbaş, 2018; Kaya, 2018; Demiralay, 2014; Ruffini, 2014; Miller, 2012, Bishop ve Vergeler, 2013; Fulton, 2012; Herreid ve Schiller, 2013; Krueger, 2012; Talbert, 2012; Zownorega, 2013).

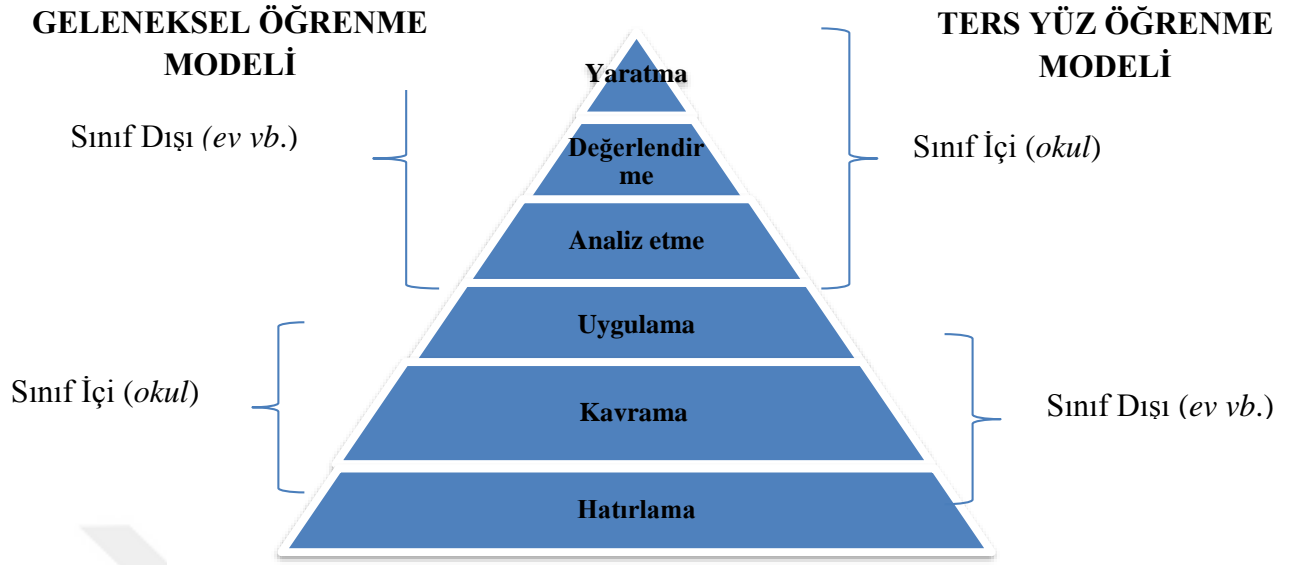
2.12.4. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması

Geleneksel öğrenme modeli ile öğretici (öğretim elamanı/öğretmen) sınıf içi uygulamalarla öğrencilere bilgiyi aktarır, öğrenci anlatılan bilgiyi notebook, akıllı telefon veya farklı bir yöntemle not alır, öğrencinin konuyu kavraması için öğretmen belli bir amaç çerçevesinde konuyu destekleyen aktiviteler yapar ve daha sonra sınıf dışı uygulamalar için ev ödevleri öğrencilere verilerek konunun pekiştirilmesi istenir. Bu model içerisinde öğrencinin sınıf içi uygulamalardaki kazanımları sınıf dışı uygulamalarda da öğrenmesi istenir.



Şekil 4. Geleneksel Eğitim Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması
(Zownorega, 2013, s. 7)

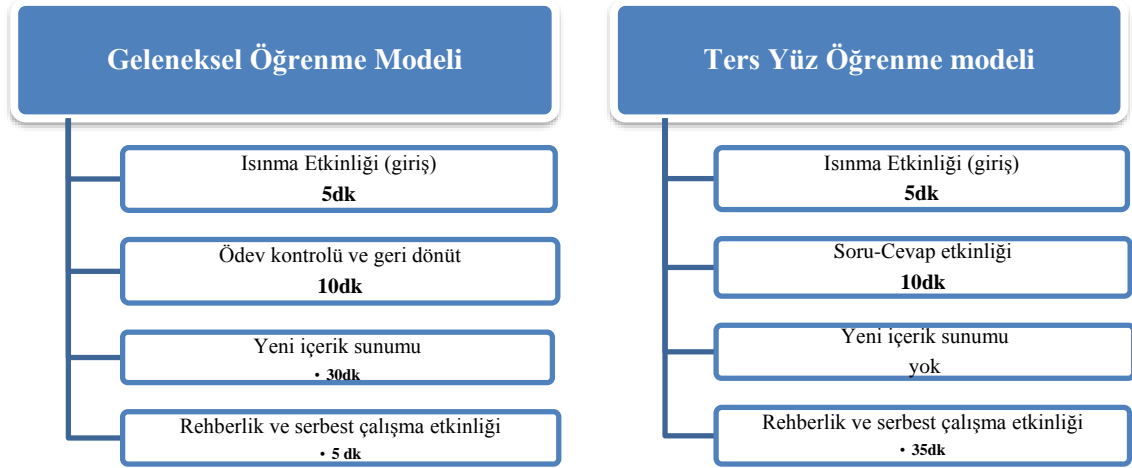
Ters yüz öğrenme modelinde, geleneksel öğretim modeli ile ters yüz öğretim modeli yer değiştirir. Bu modelde öğretici (öğretim elmanı/öğretmen) sınıf dışı uygulamalar için öğrencilerin ders ile ilgili hazırlanan materyalleri (video vb.) çalışmalarını ister, öğrenci verilen konuyu ders saatinden önce kavrar. Daha sonra sınıf içi uygulamalarda öğrenciler verilen konu ile ilgili destekleyici aktiviteler yapar ve öğretmen yardımı ile konu pekiştirilir.



Şekil 5. Bloom Taksonomisine Göre Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması (Williams, 2013).

Geleneksel öğrenme modeli ile ters yüz öğrenme modeli Bloom taksonomisine göre incelendiğinde geleneksel sınıflarda hatırlama, kavrama ve uygulama aşamalarında öğretmen öğrencilere sınıf ortamında yeni bilgiler aktarırken, ters yüz öğrenme modelinde öğrencileri yeni bilgileri sınıf dışında ev ödevleri ile öğretilir. Analiz etme, değerlendirme ve son olarak yaratma faktöründe geleneksel sınıflarda öğrenciler öğretmenin verdiği ev ödevlerinde sorumludurlar. Ters yüz öğrenme modelinde ise bu seviyelerdeki öğrenme öğretmen öncülüğünde sınıftaki aktiviteler ile gerçekleşmektedir (Akgündüz, 2019: 128).

Ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modeli arasındaki fark için Bergmann ve Sams'in (2012: 212) oluşturdukları tabloda ise;



Şekil 6. Geleneksel sınıf ile ters yüz sınıf modelini karşılaştırması (Bergmann ve Sams, 2012).

Ters-yüz öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme modeli arasındaki fark için şekil 6'daki bilgiler incelendiğinde ters-yüz öğrenme modeli ile ders yapılan sınıflarda geleneksel sınıflara oranla 35 dakika daha fazla uygulama yapılmaktadır. Geleneksel öğrenmede ise ders saati içerisinde bir önceki dersin tekrarı ve yeni dersin içeriğine daha fazla süre olarak yer verilmiş ve uygulamalara çok az zaman ayrılmıştır. Fakat ters yüz öğrenme modelinde ise geleneksel öğrenme modelinde var olan durumun tersi görülmektedir.

Ters yüz öğrenme modeli öğrenciyi merkeze alan ve problem çözme becerisini artıran aktif bir öğretim yaklaşımıdır. Fakat geleneksel öğrenme öğretmen merkezi olup pasif öğrenme yaklaşımıyla öğrencinin yeteneklerini tam olarak ortaya çıkaramayan bir modeldir (Elrayies, 2017).

Sonuç olarak, öğretmenin öğrenciye konuyu ders saatinde anlatmasından ziyade, öğrenci konuyu ders saatinden önce öğretmenin hazırladığı video, word ve benzeri materyallerle evde öğrenir. Sınıf içinde ise konu pekiştirilerek kalıcı öğrenme sağlanır. Sınıf içi ile sınıf dışı öğrenmenin yer değiştirmesinden dolayı öğrenci kendi öğrenme stiline göre ilerleme sağlar.

2.12.5. Ters Yüz Öğrenme için Kullanılabilecek Video ve Platformlar

Ters yüz Öğrenme modeli için birçok video ve platformlar çeşidine ulaşılabilir. Educreations, blendspace, flip Quiz, padlet, todaymeet, edmodo, edpuzzle, eduncanon,

claasloom, quizizz zentation, cram, goNoodle, facebook, youtube, whatsapp, örnek olarak gösterilebilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Yapılmış olan çalışmalarda, genel olarak ters yüz öğrenme modeline dayalı öğrenme modelinde çeşitli değişkenlere etkisi ölçülmüştür.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Süleymanoğlu ve Akdemir (2021), araştırmalarında günümüzde bilgiye ulaşmanın dijital dünya sayesinde kolaylaştığı, geleneksel öğrenimin yerini yeni öğrenme modellerini aldığı, bu modellerden birinin ters yüz öğrenme modeli olduğunu ifade etmiştir. Ters yüz sınıf modeli, derslerin teorik kısmını çevrim içi olarak yapılması, yüz yüze kısmında ise dersin pekiştirilmesi ve öğrenciyi derse aktif bir şekilde katmaktır. Öğrenci devamlı öğretici ile iletişim halindedir. Fakat Covid-19 salgınından dolayı uzaktan veya çevrim içi eğitime yapılma süreci, ters yüz sınıf modelinin uygulanması için önemli olmuştur. Çalışma sonucu olarak, “Ters Yüz Sınıf Modeli’nin gelişimi ve esasları tartışılarak Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler alanlarındaki örnek uygulamalar aktarılmıştır.”

Gündüz (2020), tarafından yapılan doktora tezinde, araştırma kapsamında dönüştürülmüş öğrenmenin çevrim içi boyutunda oyun bileşenleri kullanımının etkisi araştırılmıştır. Sınıf dışı öğrenme kaynağı olarak bir web sitesi geliştirilmiş, deney grubunun çevrim içi öğrenme ortamında oyun bileşenlerine yer verilirken, kontrol grubunun çevrim içi ortamında oyunlaştırma kullanılmamıştır. Sonuçlar deney grubunda yer alan katılımcıların, kontrol grubuna göre etkileşim verisi, öğrenme görevlerine katılım ve başarı puanı açısından daha yüksek skor elde ettikleri yönündedir.

Dinçer (2020), ters-yüz edilmiş öğrenim modelinin yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin dilbilgisi yeterliliği ve öğrenen özerkliği üzerine etkileri isimli çalışmasında, öğrencilerin bu modele olan tutumları da araştırılmıştır. Çalışmaya askeri okulda okuyan 37 hazırlık sınıfı öğrencisi 2017- 2018 akademik yılı bahar döneminde katılmıştır. Öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerindeki farkı görebilmek

için ön ve son testler uygulanmıştır. Öğrencilerin yeni model ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve bu verilerden belli temalar çıkarılarak sonuçlar incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre Ters-Yüz edilmiş öğrenme modeli dilbilgisi öğretiminde etkili olduğu ve geleneksel ders anlatımına dayalı öğretimde ortaya çıkan sorunlara çözüm ürettiği sonucu çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin yeni öğretim modelinden memnun oldukları ve uygulama sürecinde keyif aldıkları görülmüştür.

Kayan (2020), doktora çalışmasında, sekiz haftalık uygulama süreci sonunda deney grubu öğretmen adaylarının akademik başarılarının kontrol grubu adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, kalıcılık ve sınıf iklimi algısı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğretmen adaylarının evde ders okulda ödev öğrenme modeline yönelik pozitif bir tutum sağladıkları ve modeli işlevsel olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Ökmen (2020), doktora tezinde ingilizce dersinde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelini öğrencilerin derse karşı tutumları, öz düzenleme becerilerini ve akademik başarılarını araştırmıştır. Uygulama on iki hafta sürmüştür. Veriler içerik ve betimsel analiz yöntem ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarılarını, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerini, motivasyon, öz yeterlilik, zaman yönetimi ve strateji seçimi bileşenlerinde pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Nacaroğlu (2020), Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki yüz seksen dört özel yetenekli öğrenci ile yapmış olduğu araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunmuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin sınıf-içi iletişim öz yeterliliği ve ön çalışma yapma boyutlarından kız öğrenciler lehine manidar farklılık tespit etmiştir.

Orhan (2019), araştırmasında ters yüz öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımını akademik başarı etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma da sekiz lisansüstü tez ve beş makale meta analize içerisinde kullanılmıştır. Çalışmaların homojen olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple etki büyüklüğü için sabit etkiler modeli kullanmıştır. Ters yüz öğrenme modeli yaklaşımının akademik başarıya etkisine ilişkin

genel etki büyüklüğü değerinden dolayı, öğretim seviyesi, çalışma türü ve çalışmanın yayınlanma yılı değişkenlerine göre değiştiğini açıklamıştır.

Öztürk ve Alper (2018), bilgisayara yönelik ters yüz öğrenme modeli ile ilgili araştırmalarında ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ters yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören deney grubunun akademik başarıları, teknolojiyle öz-yönelimli öğrenme düzeyleri ve bilgisayar tutumları, geleneksel öğrenme modeli ile öğrenim gören kontrol grubu arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu fark ters yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin lehine çıkmıştır.

Akbel Avcı (2018), Türk müziğinde çello öğrenimi gören öğrenci ve öğretim elemanları ile ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik görüş almıştır. Türk müziğinde, çello eğitiminin ters yüz öğrenme modeli ile uygulanmasına ilişkin öğrenciler ve öğretim elemanları için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerinde modele yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Ters Yüz öğrenme modelinin, Türk müziği çalışmalarında uygulanabileceğini ve çalgı eğitiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Bolatlı (2018), araştırmasında mobil uygulamayla desteklenmiş ters-yüz öğrenme ortamının öğrencilerin matematik dersi akademik başarısına etkisini ve işbirlikli öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel bu çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme ve ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

İyitoğlu (2018), ters yüz öğrenmenin hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarısına, tutum ve öz yeterlik inancına etkisini araştırmıştır. Sonuçlar yöntemin başarı, tutum ve öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen nitel sonuçlar nicel sonuçları desteklemektedir.

Bulut (2018), ters yüz öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini, meslek yüksekokulundan otuz dokuz öğrencinin katıldığı deneysel bir çalışma ile araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla göre daha yüksek başarı elde ettiğini ve bu farkın anlamlı olduğu elde etmiştir. Bu sonuçlar algı anketi ve görüşmelerle de desteklenmektedir.

Çavdar (2018), çalışmasında ters yüz öğrenmenin bir yükseköğretim kurumunda öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yapılan ön test ve son test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının performansları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, görüşme ve anket sonuçlarına göre ise öğrencilerin ters yüz öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucu çıkmıştır.

Kaya (2018), matematik ile ilgili yaptığı ve ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine derse katılım envanterinin kullanıldığı otuz altı sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışma altı hafta içerisinde tamamlanmıştır. Ders için önceden videolar hazırlanmış edpuzzle programında yüklenerek öğrencilere bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun duyuşsal, davranışsal, bilişsel katılım ve derse katılmama puan ortalamaları kontrol grubuna göre anlamlı daha yüksek çıkmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin matematik öğretiminde uygulanması öğrencilerin derse katılıma durumları olumlu olarak etkilemiştir.

Karaca ve Ocak (2017), makine mühendisliği ve bilgisayar programcılığı bölümünde öğrenim gören öğrencilere ile yaptığı araştırmasında deney ve kontrol grubunda toplamda iki yüz yirmi öğrenci ile çalışılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısı, bilişsel yük ve öğrenci motivasyonuna etkisinin nasıl olduğu incelenmiştir. Sekiz hafta yürüttüğü deney ve kontrol gruplu desende elde ettiği sonuca göre, akademik başarı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık çıktığını, bilişsel yükün çalışma grubunda düşük çıktığını tespit etmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyinin, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Makine Mühendisliği bölümünde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerin motivasyonu yönünden anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Deneysel çalışmadan sonra öğrenci görüşlerine başvurmuş ve öğrencilerin geneli Ters Yüz Öğrenme Modelinin ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Özyurt ve Özyurt (2017), Teknoloji Fakültesi Yazılım Mühendisliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı çalışmasında ters yüz modeline yönelik 1. Sınıf öğrencilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin geneli ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu modelin derslerinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Sever ve Sever (2017), çevrilmiş öğrenme ile ilgili yaptığı çalışmayı okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulamışlardır. Ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı piyano dersi için öğrenme konu ve kazanımları belirlenmiştir. Piyanoda materyal kullanımı için, ters yüz öğrenme modelinin öğretim videoları uygulanmıştır. Öğrencilerin teknik ve müzikal becerilerinin ölçmek için bir dereceli puanlama ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modeli uygulamasından puanlayıcılar ve öğrenci öz değerlendirme formları arasındaki farkın anlamlı bir biçimde azaldığı, ters yüz öğrenme modeli uygulanan öğrencilere performans farkındalığı sağlayarak öz-değerlendirme düzeylerinin artırdığını ifade etmişlerdir.

Yıldız ve Otacıoğlu (2017), yaptıkları çalışmada ters-yüz öğrenme modeli ve geleneksel öğretim modelini karşılaştırmışlardır. Ön test - Son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. KTÜ, müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, ana çalgısı flüt olan Başlangıç, orta ve ileri seviyede örneklem grubu ile çalışılmıştır. Örneklem grubunda deney ve kontrol olmak üzere otuz öğrenci ile çalışmış ve veri toplama aracı içinde “Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Her iki grubunda birbirine denklikleri için ön test koşulu sağlanmıştır. Grupların hepsi birbirine denk çıkmıştır. Araştırma sonucunda; ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, kontrol grubu öğrencilere kıyasla anlamlı olarak farklı çıkmıştır. Bu farklılık deney grubu öğrencilerin lehinedir.

Gögebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016), nicel ve nitel yöntemin birlikte kullandığı araştırmalarında, deney grubunda yirmi bir (21) kontrol grubunda on sekiz (18) öğretmen adayı ile fen bilgisi dersinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunda kimya dersinde ters yüz sınıf modelinin etkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ters yüz modelinin kullanıldığı uygulamada oldukça memnun kaldıklarını ve olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Topalak (2016), farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilere çevrilmiş öğrenme yöntemi ile piyano eğitimi vermiştir. Yürüttüğü doktora tezinde öğrencilere uygulanan ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modeli arasında anlamlı olarak deney grubu lehine pozitif bir farklılık görülmüştür. Deney grubunun; çevrilmiş öğrenmeyi geri dönütlerle hazırlanmış, genel olarak akıcı ve açık bir video-çevrim içi desteği, özgüveni kazandıran bir eğitim aracı olarak gördükleri belirlenmiştir.

Köroğlu (2015), İngilizce öğretmen adaylarının katıldığı çalışmada ters yüz öğrenmenin konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Uzman görüşüne sunulmuş bir müfredat hazırlanmış, bu müfredat deney grubunda bir çevrim içi öğrenme ortamı olan Edmodo desteği ile, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle uygulanmıştır. Süreç sonunda deney grubu lehine manidar farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Balıkçı (2015), yüksek lisans tezinde, bilgisayar programcılığı birinci sınıf dersinde “Web Editörü” dersinde kullanılan “Flipped Classroom” modelini uygulamış. Uygulamada sonra çalışma grubunun akademik başarılarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci görüşlerine yönelik ise yaptığı nitel görüşmede öğrencilerin modele yönelik pozitif olduğunu ifade etmiştir.

Sırakaya (2015), ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin akademik başarılarını öz yönetim hazırlanışluklarının ve motivasyonlarının nasıl olduğu ile ilgili çalışmış olduğu doktora tezinde Pdr bölümünde öğrenim gören bilimsel araştırmaya dersini alan altmış altı öğrenciye uygulanmıştır. İki şubede öğrenim gören deney ve kontrol gruplu deneysel desenin uyguladığı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarının deney grubu için olumlu olduğu, öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeline yönelik görüşlerinin ise pozitif yönde olduğunu açıklamıştır.

Sever (2014), çevrilmiş öğrenme modeli ile ilgili öğrenci görüşlerini belirleme amacı ile yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafından “Kırmızı Buğday” türküsü anlatımı ve çalım teknikleri bir video ile öğrenciye verilmiş yapılan uygulamadan sonra öğrencinin görüşleri alınarak içerik analizi yapılmıştır. Müzik bölümünde ana çalgısı keman olan öğrencisiyle yaptığı çalışmada, ders için hazırladığı videoyu özel sebeplerden dolayı çalgı dersine katılmayan öğrenciye izletmiş, daha sonra sınıf içinde uygulama dersinin bitiminde öğrencinin görüşlerini alarak içerik analizi yöntemiyle raporlaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, çalgı dersinde ters-yüz öğrenme yönteminin kullanılması zaman, kapsam ve dersin planlı hale getirilmesinde yarar sağladığını, öğrencinin performans kaygısının azalmasına neden olduğunu ve öğrencinin video sonrası yapılan derste üst düzey becerilere odaklandığını belirtmiştir.

Demiralay (2014) tarafında yapılan doktora tezinde, EDOÖ yönteminin benimsenmesi aşamasının nasıl ilerlediğini amaçlanmıştır. EDOÖ yönteminin

uygulandığı okulda, uygulamada içeriği olarak derslerin video aracılığı ile çevrim içi olarak izlenildiği ve sonuç olarak öğrenmenin olduğunu, aktif öğrenmenin gerçekleştiği, gerekli araç ve gereçlerini kullanıldığı, öğrencilerde pozitif yönde öğrenmenin olduğunu gözlemlemiştir. Esnek bir öğrenme modelinin olduğunu, öğreticilerin iş olarak daha fedakâr ve iyi bir rehber olmaları gerektiğinin, tüm bölümlerde kullanılabilecek bir öğrenme modelinin olacağını ifade etmiştir.

Ünlü (2014), çalışmasında video destekli öğretimin Çağdaş Türk Müziği eserlerini piyano eğitiminde seslendirmeye yönelik deney grubundaki deneklerin performanslarına olan etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başal (2012), yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeline ilişkin düşüncelerini tespit etmek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde 2012-2013 güz dönemi ileri okuma ve yazma dersine kayıtlı öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, yapılan uygulama sonunda öğrencilerin ters-yüz öğrenme modeline dair görüşleri alınmış ve bu görüşlerin pozitif yönde olduğu görülmüştür.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Braddock (2020), ilkokul orkestra sınıfında ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yaptığı araştırmasında, istasyon rotasyonu modeli ve geleneksel öğrenme modeli yöntemi ile “sınıf içi ters çevrilmiş sınıf” temel orkestra dersinde öğrenciler arasında ne kadar fark olduğunu araştırmıştır. Çalışmada “iki öğrenme modeli arasında fark var mıdır?” sorusu yönlendirilmiştir. Araştırmacı, araç, materyal vb. cihazların eksikliğinden dolayı, sınıfın sınırları içinde ters çevrilmiş öğrenmeyi araştırmak istemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Deney grubu ters yüz öğrenme modeli ile kontrol grubu ise geleneksel model ile eğitim almıştır. Bu uygulanma çalgıya yeni başlayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerini, eğitim öğretim yılı boyunca uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda ön test ve son test sonrası öğrenciler arasında fark olup olmadığına ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Test sonrasında öğrenci puanlarında anlamlı sonuç elde edilmedi. Örneklem büyüklük boyutu bir faktör olabilir. Öğretmen, ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında, öğrencilerle daha fazla gözlem, teknoloji açısından öz kaynak ve derse daha iyi katılım sağlandığını belirtti. Bu çalışmadan sonucunda, istenilen sonucu

belirleyebilmek için hem kontrol hem de deney gruplarının daha büyük örnekleriyle daha fazla araştırmanın gerekli olacağını ifade etmiştir.

Alsobaie (2018), doktora tezinde ilkökul düzeyindeki öğrencilere ters yüz öğrenme modelinin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Batı bölgesinde kentsel yerlerde görev yapan beş (5) ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin zorlukları, teknolojik kaynaklar ve materyaller, ters yüz öğrenme modelinin etkileri, öğretmenlerin modele yönelik bakış açıları, ders sırasında kullandıkları uygulamalar ile ilgili sorular yönlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre genel olarak ters yüz öğrenme modeli yönelik olumlu cevaplar alınmıştır.

Brunner (2018), Freiburg Eğitim Fakültesi Müzik Enstitüsünde yaptığı araştırmasında, ters yüz öğrenme yönteminin müzikoloji alanında video kullanma durumunu araştırmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak, karma desen modelini uygulamıştır. Ters yüz öğrenme yönteminin, ders saati içerisinde uygulanmasının ne gibi etkileri olacağını, öğrencilerinin videolara nasıl tepkiler vereceğinin, sınıf ortamında nasıl değerlendirdiklerinin, öğrencilerin öğrenme üzerinde ki etkilerinin nasıl olduğunu araştırmıştır. Öğrencilerin başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu başarının ters yüz öğrenme modeline bağlanabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın yapılacak diğer müzik çalışmaları içinde önemli olduğu söylenebilir.

Winter (2018), ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme modelinde performans ve motivasyonları başlıklı araştırmasını altıncı sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde sekiz haftalık bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin ders içeriğinin uygulamasından sonra performansları, ölçek ile de motivasyonları incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yeni olan öğrenme modelinin kullanarak motivasyon ve performanslarını arasındaki tutarlılığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin uygulanması ve teknolojik araçların kullanımıyla performans ve motivasyonda önemli bir yükseliş sağlamıştır.

Hwang ve Lai (2017), etkileşimli e-kitap tabanlı ters yüz öğrenme yaklaşımının etkililiğini değerlendirmek için, öğrencilerin öğrenme başarısı ve öz yeterlik üzerindeki etkilerini araştırmak için bir ilkökul matematik dersinde bir deney yapılmıştır. Deneysel

sonuçlar, ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin sadece matematik öğrenmeye yönelik öz yeterliklerini artırmamış, aynı zamanda öğrenme başarılarını da geliştirdiğini göstermiştir. Ters yüz öğrenme modeli düşük öz-yeterlik düzeyine sahip öğrenciler de daha etkili olduğu söylenilebilir. Veri analizi, öz-yeterlik düzeyi düşük öğrencilerin, e-kitap okumaya, öz-yeterlik yüksek olan öğrencilere göre sınıf içi ve sınıf dışında daha fazla zaman harcadıklarını görülmüştür.

Serreno ve Casanova (2017), 9. Uluslararası eğitim konferansında, öğrencilerin kendi öğrenme stillerinde yeni teknoloji kullanmalarında önemli rol üstlendiklerini açıklamıştır. Teknolojinin insanların kişisel ve mesleki yaşamında daha belirgin bir yer aldığını ve eğitimsel gelişimlerinde önemli yansıması olduğunu söylemiştir. Bu öğrenme yaklaşım ters yüz öğrenme modeli olduğunu, öğrencilerin gerekli bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak aktif öğrenme ve aktif katılımı sağlamıştır. Bu araştırmada yeni öğrenme yöntemi olan ters yüz öğrenme yaklaşımının müzik eğitimi ile bağlantısını araştırmıştır. Çalışmada eylem araştırması metodunu kullanmıştır. Teknolojik araçlar ile öğrencilerin yaklaşımı analiz edilmiştir. Zaragoza Eğitim Fakültesinde, 2012-2013 eğitim öğretim döneminden 2016-2017 akademik yılına kadar devam etmiştir. Araştırmada ters yüz öğrenme modelinin önemi vurgulanmış, dinamik ve etkileşimli bir öğrenme aracı olduğunu, sınıf içi ve sınıf dışı her öğrenci farklı bir şekilde yaklaştığını, müzik eğitimi için ters yüz öğrenme modelinin olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Nouri (2016), çalışmasında İsveçli üniversite öğrencilerinin ters yüz öğrenme modeline ilişkin algılarını incelemiştir. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı çalışma Moodle öğrenme platformu ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu ters yüz öğrenme modeline ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu, ters yüz öğrenme modelini motivasyonlarını arttırıcı, etkin öğrenmeyi sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yöntem olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Voltz (2016), string sınıflarında ters yüz öğrenme modelin etkili bir öğrenme modeli midir? başlıklı doktora tezinde, hem nicel hem de nitel araştırma yönteminin kullandığı, yarı deneysel çalışmanın yapıldığı karma desen kullanmıştır. Çalışmada ortaokul müzik sınıfındaki öğrencilerin geleneksel öğrenme modeli ve dize enstrumantel sisteminin kullanıldığı çevrilmiş öğrenme yöntemi karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı çevrilmiş öğrenme modelinde öğrencilerin bireysel olarak

ilerlemesini ve evde pratik yaparak geçirilen zamanı ele almada dize enstrümantal sisteminin kullanılmasının etkili olup olmadığını bulmaktır. Öğrencilerin çevrilmiş öğrenme yöntemini mi ya da geleneksel öğrenme yöntemini mi tercih ettikleri araştırılmıştır. Toplanan nicel ve nitel veriler, geleneksel öğrenme modeli ile ters yüz öğrenme modeli arasında öğrenci uygulamasında ya da başarıda önemli bir fark olmadığını gözlemlemiştir. Ayrıca sonuçlara göre birçok öğrencinin geleneksel sınıfı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu çalışma çalgı müzik sınıflarında farklılaşmayı ele alan yenilikçi öğretim yöntemlerini geliştiren küçük bir araştırma için katkı sağlamıştır.

Barrio ve Rebaque (2015), erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin müzik eğitiminde öğrencilerin kazanmaları gereken bireysel becerileri ve yaratıcı becerilerinin nasıl geliştirdiklerini, müzik eğitim videolarını ve bunların öğretim tasarımlarını nasıl oluşturduklarını araştırmıştır. Araştıma 2012-2014 eğitim öğretim döneminde Castilla La Mancha Toledo Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile 41 kampanya sitesi (mikrosite), 78 tane öğretici (didaktik) müzik videosu oluşturmuştur. Videoların geliştirilmesi ve üretilmesi için açık öğrenme ve ters yüz öğrenme metodu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, katılan öğrencilerin hem genel hem de müzikal becerilerde daha yüksek düzeyde yeterlilik kazandıklarını, ürettikleri müzik videolarının anaokullarında kullanabileceklerini ve öğretim kaynağı olarak profesyonel bir kaynak olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

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

Chen, Wang, Kinshunk ve Chen (2014), FLIP yeterli mi? Yoksa bunun yerine FLIPPED modelini mi kullanmalıyız? İsimli çalışmasında genel değerlendirme sonucunda öğrenciler bu modele karşı gelmiş ya da direnmiş olabilirler, çünkü onlara göre eski, pasif öğrenme alışkanlıkları daha az çaba gerektiriyordu. Fakat bu modelin sağladığı çok sayıda fayda vardı, öğrenciler ne olursa olsun modelden memnunnardı. Ters yüz model öğrenciler birçok fayda sağladığını ve gerekli olduğu sonucuna varmıştır.

Nederveld ve Berge (2014), işyerinde ters yüz öğrenme başlıklı araşmalarında birkaç işyerinde tersine çevrilmiş öğrenme kullanımına ilişkin vaka çalışmalarını araştırmışlardır. Ters yüz öğrenmenin yararları ve zorlukları tartışılmış, literatür taraması yaparak iki yönlü bir araştırma yapmışlardır.

Coufal (2014), sekizinci sınıf matematik öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve yöneticilerinin, ters çevrilmiş öğretim modelinde etkileşimi desteklemek amacıyla video dağıtımını kullanımına ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırma nitel yaklaşımlı fenomenolojik vaka çalışması ile yapılmıştır. Bu araştırmada beş farklı grup ile odak grup görüşmesi yapılmış. Yirmi katılımcı ile görüşme yapıldı. Görüşmelerde, on beş sekizinci sınıf matematik öğrencisi, üç öğretmen ve iki yönetici dâhil edilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış. Kodlar ve tematik anlam kümeleri kurularak içerik analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ters çevrilmiş öğrenme öğretim modelinden öğretilirken öğrenci katılımı önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Uygulamalara yönelik önerilerde, eğitimcilerin daha derin bir anlayış ve ters yüz öğrenme yönteminin uygulaması önermiştir.

Sams ve Bergmann (2013), ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, öğrenme modelinin kullanılabilirliği ve özelliklerini açıklamışlardır. Yapılan çalışmada Sams ve Bergmann, öğreticinin hazırladığı materyal ve videoların sınıf dışında izlemeleri öğrenme modelinin sadece bir amacı içerisinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ters yüz öğrenmede öğretmen tarafından hazırlanan içerikleri öğrencilerin sınıf dışında uygulamaları gerektiği sınıf içinde ise işlenen konunun pekiştirilmesi ve kalıcı olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu modelin öğrenci merkezli olup, okul öncesi eğitimden başlayıp lisans seviyesine kadar yapılabilecek bir öğrenme modeli olduğu görüşündeler. Ters yüz öğrenme modelinin amaçlarından biride sınıf içinde yüz yüze eğitimi artırmak ve aktif öğrenmeyi sağlamaktır.

Wiginton (2013), tarafından yapılan doktora tezinde, ters yüz öğrenme modelinin lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik başarılarına, matematiğe ilişkin öz yeterlik algılarına ve öğrenme stillerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları geleneksel yöntem ile eğitime tabi tutulan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerin matematik dersine ilişkin öz yeterlik algılarının kontrol grubu öğrencilere göre yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Daha sonra öğrenci görüşlerini almıştır,

deney grubu öğrencilerin görüşlerine göre, ters yüz öğrenme modeli aktif, bireysel ve sözel öğrenmeleri kolaylaştırıcı, etkili bir öğrenme yöntemi olduğu dile getirmişlerdir.

Strayer (2012), geleneksel ve ters yüz öğrenme modelini karşılaştırdığı çalışmasında istatistik dersini gören kırk dokuz üniversite öğrencisine uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre ters yüz öğrenme modeli uygulanan deney grubu öğrencilerin sadece ödev yapma konusunda memnun olmadıkları fakat öğrenme modeli ile daha kapsamlı ve olumlu bir görüş aldığını ifade etmiştir.

Pierce ve Fox (2012), ters yüz öğrenme modelinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini araştırmışlardır. Ters Yüz Öğrenme modelinin “Pogil” öğrenme platformu yaptığı çalışma yetmiş bir (71) eczacılık fakültesi öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulama, böbrek ilaç bilimi dersinde yapılmış ve elde edilen sonuçlar bir önceki eğitim-öğretim döneminde aynı dersi geleneksel yöntem ile almış olan öğrencilerin notları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çevrilmiş öğrenme modeli, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Brown (2012), araştırmasında akademisyen görüşlerini incelemiştir. Üniversite öğrencileri ile ters yüz öğrenme modeli kapsamında dersini yürüten hocaların tecrübelerini araştırmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders materyalleri ile veri toplamıştır. Araştırmacı öğrenme modelini ders içi ve ders dışı olarak iki bölümden oluşturmuştur. Dersten önce öğrenciler ile yapılacak olan konuların görüşülmesi, tartışmalar, işbirlikli çalışma, sorun çözme gibi faaliyetlerle öğrencilerin derse hazır olarak gelmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla öğrencide aktif öğrenme ortamı oluşturmuş sınıfta ders işlenişi daha verimli ve kalıcı olarak öğrenildiği belirtmiştir. Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme aşamalarının öğrenme modeline göre tasarlanması gerektiğini ve bu amaçla öğrenmenin başarılı olacağını ifade etmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni/Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerden oluşan karma yöntem çeşitlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2006) karma desen yaklaşımının nicel ve nitel uygulamalarının birlikte yapılması, istenilen sonucu ortaya çıkarmada önemli olduğunu söylemiştir. Karma yöntem desen çeşitlerinden açıklayıcı sıralı desen yaklaşımı bir karma yöntemdir. Açıklayıcı sıralı karma yöntemde ilk olarak nicel veri toplanır, ikincide ise planlanan nitel yöntem yapılır (Creswell, 2017: 224). Nicel yöntem kullanılarak veriler toplanır. Daha sonra görüş ve bulguları daha iyi açıklamak amacıyla nitel yöntem kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Deneme modeli her alanda olduğu gibi genellikle eğitim alanında da kullanılır; yapılan araştırmalarda amaç, neden-sonuç ilişkilerini belirlemektir. Gözlenmek istenen veri direk araştırmacının kontrolü altında yapılır (Karasar, 2006: 87). Deneysel desenler değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ve farklılıklarını ortaya çıkaran araştırma desenleridir. Yarı deneysel desende kontrol ve deney grupları rastgele seçilmezken, deneysel desende ise kontrol ve deney gruplarında kişiler rastgele seçilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu çalışma ön test – son test kontrol gruplu rastgele seçim yapılan deneysel araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde amaç deney ve kontrol grubunda ki öğrencileri seçkisiz olarak atamak, uygulama yapılacak olan deney grubunun öncesi ve sonrasında yapılan uygulamanın etkiliğinin sınamaktır. Bir eylemin müdahe sonucunun test edilmesidir. Her iki gruba da aynı ölçümlerin uygulanması zorunludur (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; Creswell, 2017: 156). Deneysel çalışmalarda her iki grupta farklı yöntemler uygulanır. Deney grubunun etkisi ölçülür. Sonuç olarak, iki grup arasında neden-sonuç etkisi karşılaştırılır. Bu değerlendirmeler tam deneysel çalışmalardır (Can 2017: 13). Howitt ve Cramer (1997), ön test - son test kontrol gruplu desenler sık kullanılan karışık desenlerdir. Uygulama yapılacak kişiler ile deneysel uygulamanın öncesi ve

sonrası bağımsız değişkenle ilgili ölçüm yapılır. Deney ve kontrol grubunda olan üyeler iki defa ölçülür. Bu ölçümlerin yapıldığı deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığı için bu model bağımsız (ilişkisiz)dir. Kerlinger (1973), deney ve kontrol gruplarının tarafsız atandığını, uygulama öncesi ve sonrasının ölçüldüğü desen olarak ifade etmiştir (Akt. Büyüköztürk, 2011: 19-20).

		ÖN TEST		SON TEST
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂	-	O ₄

Şekil 7. “ön-test-son-test kontrol gruplu desen sembollerle gösterilmiştir”
(Büyüköztürk, 2011: 21).

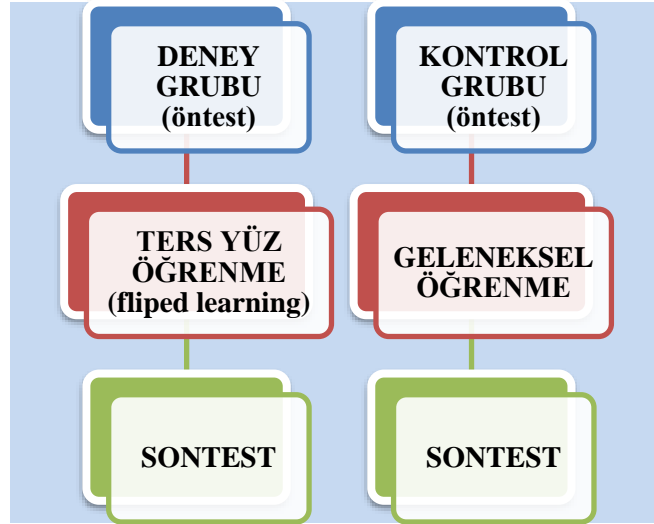
“Şekil 7”deki sembollerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

“G_D deney grubunu, G_K Kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını, O₁ ve O₃ deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini, O₂ ve O₄ Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini, X deney grubundaki deneylere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 21).”

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutu, ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşikleme dersinde, motivasyon, tutum ve eşikleme etkisinin ne olduğu belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için ön test-son test olarak “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği”, “Gitar Eşikleme Değerlendirme Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Katılımcılar seçkisiz örneklem yöntemi ile rastlantısal olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna 3. sınıfta ki gitar eğitimi ve eşikleme dersinde derste verilen eserler, şarkılar ve teorik bilgiler ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitim programı deney grubuna 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise klasik (geleneksel) öğretim yöntemi uygulanmıştır.



Şekil 1. Deney Deseni

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Karma yöntem desenlerinde açılımlı sıralı karma yöntemler olan bu çalışma nitel boyut bakımından ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitim programı nasıl etkilediğini, ortaya çıkan durumun nasıl değerlendirilebileceğini araştırdığı için durum çalışmasıdır. McMillan (2000) “Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır” (Akt: Büyüköztürk vd., 2018: 23).

Araştırmanın nitel boyutunda; deney grubundaki öğrencilerin düşüncelerini belirleyebilmek için, araştırmacı tarafından açık uçlu sorular oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Erzurum ili merkezindeki Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan gitar eğitimi ve eşlikleme dersi altında 3. sınıf öğrencileri (n=26) oluşturmaktadır. Seçilecek eserlerin öğretimi, verilen öğretim programı doğrultusunda on iki hafta boyunca gitar eğitimi ders çalışma saatlerinde olmak üzere bir saat kontrol grubu ile bir saat de deney grubu ile haftada toplam iki saat olacak şekilde ve derslerin

video kaydı da alınarak araştırmacı tarafından çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının; demografik özelliklerinin frekans dağılımları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmada Bulunan ğrencilerin Demografik zelliklerinin Frekans Dağılımları

Cinsiyet	Deney (N)	Kontrol (N)	f
Kadın	5	7	12
Erkek	9	5	14
Toplam	14	12	26
ğrenim Durumu	Deney (N)	Kontrol (N)	f
GSL	5	3	8
Diğer	9	9	18
Toplam	14	12	26
Daha nce Gitar alma	Deney (N)	Kontrol (N)	f
Evet	2	1	3
Hayır	12	11	23
Toplam	14	12	26
Ana algı	Deney (N)	Kontrol (N)	f
Piyano	3	0	3
Yaylı algılar	5	5	10
Saz (uzun-kısa)	3	5	8
flemeli	1	2	3
Diğer (ud)	2	0	2
Toplam	14	12	26

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubunda olanlarda 5’i kadın, 9’u erkektir, kontrol grubunda ise 7’si kadın, 5’i erkektir. Araştırmaya katılan ğrencilerinin öğrenim durumları deney grubunda olanlardan 5’i güzel sanatlar lisesi mezunuyken, 9’u ise diğer liselerden mezun olmuştur. Kontrol grubunda ise 3’u güzel sanatlar lisesi mezunuyken, 9’u ise diğer liselerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden daha önce temel düzeyde gitar eğitimi aldınız mı sorusunda deney grubunda olan öğrencilerden 2 kişi basit düzeyde gitarda ile ilgili bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu ğrencilerinde ise sadece 1 kişi

temel düzeyde gitar çalmayı bildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların ana çalgıları, deney grubu için piyano 3, yaylı çalgılar 5, kısa-uzun sap saz 3, diğer (ud) ise 2 kişidir. Kontrol grubu için yaylı çalgılar 5, kısa-uzun sap saz 5, üflemeli ise 2 kişi olarak tabloda gösterilmiştir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi aşağıdaki şekilde verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşumunda, gruplar arasında eşitliği sağlamak için çalgı motivasyon, çalgı tutum ve gitar eşikleme formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları denkliliklerini belirlemek için ön test puanlarına ait betimleyici istatistik analizi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Mann Whitney U Testi Sonuçları

Motivasyon Ön-Test	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	Ss	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	14	76,28	8,78	14,25	199,50	73,50	-,54	,58
Kontrol	12	76,25	5,84	12,63	151,50			

Tablo 2. incelendiğinde deney grubu çalgı motivasyon ölçeği ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 76,28$ iken standart sapması $ss = 8,78$ 'dir. Kontrol grubu ise çalgı motivasyon ölçeği ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 76,25$ iken, standart sapması $ss = 5,84$ 'dür. Deney ve kontrol grubunun çalgı motivasyon ön test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında ($U=73,500$, $p>0,05$), istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön-test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tutum Ön-Test	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	Ss	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	14	81,21	4,97	12,14	170,00	65,00	-,98	,32
Kontrol	12	87,50	15,64	15,08	181,00			

Tablo 3. İncelendiğinde deney grubu çalgı tutum ölçeği ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 81,21$ iken standart sapması $ss = 4,97$ 'dir. Kontrol grubu ise çalgı tutum ölçeği ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 87,50$ iken, standart sapması $ss = 15,64$ 'tür. Deney ve kontrol grubunun çalgı tutum ön test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U = 65,00, p > ,326$).

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Gruplarının Eşikleme Becerisi Ön-test Betimsel İstatistik Sonuçları

Puan Türü	Grup	$\bar{X}_{\text{ön}}$
Eşikleme Becerisi	Deney	88,98
	Kontrol	91,42

Tablo 4. İncelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerin tüm şarkıların ön test eşikleme toplam puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Deney grubu öğrencilerin eşikleme becerisi toplam puanlarının aritmetik ortalaması ön test için $\bar{x}_{\text{ön}}$: 88,98'dir. Kontrol grubu öğrencilerin eşikleme becerisi toplam puanlarının aritmetik ortalaması ön test için $\bar{x}_{\text{ön}} = 91,42$ 'dir. Puanlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları birbirlerine denk olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Gruplarında Şarkıların Ön-test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	Ön-Test	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	SS	S.O.	S.T.	U	z	p
Bir Sevmek	Deney		14	18,14	3,37	14,96	209,50	63,50	-1,43	,15
	Kontrol		12	17,94	3,19	11,79	141,50			
Deniz Üstü	Deney		14	17,14	2,93	13,21	185,00	80,00	-,32	,74
	Kontrol		12	18,66	6,22	13,83	166,00			
Gül Nihal	Deney		14	17,28	2,30	13,93	195,00	78,00	-,41	,67
	Kontrol		12	18,50	5,83	13,00	156,00			
İlgaz	Deney		14	18,57	3,73	14,29	200,00	73,00	-,72	,46
	Anadolu		12	18,66	6,24	12,58	151,00			
Yaz Dostum	Deney		14	17,85	3,18	13,68	191,50	81,50	-,16	,86
	Kontrol		12	17,66	3,17	13,29	159,50			

Tablo 5. İncelendiğinde deney ve kontrol grubunda çalışılan şarkılardan bir sevmek bin defa isimli şarkının ön-test puanına ait aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,14$, standart sapması $ss=3,37$ 'dir. Kontrol grubunun ise ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,94$, standart sapması $ss=17,94$ 'tür. Bir sevmek bin defa isimli şarkının Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=63,50$, $p>,153$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda çalışılan şarkılardan deniz üstü köprü isimli şarkının ön-test puanına ait aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,14$, standart sapması $ss=2,93$ 'tür. Kontrol grubunun ise ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,66$, standart sapması $ss=6,22$ 'dir. Deniz üstü köprü şarkısının Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=80,00$, $p>,743$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda çalışılan şarkılardan gül nihal isimli şarkının ön-test puanına ait aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,28$, standart sapması $ss=2,30$ 'dur. Kontrol grubunun ise ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,50$, standart sapması $ss=5,83$ 'tür. Gül Nihal şarkısının Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=78,00$, $p>,676$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda çalışılan şarkılardan ılgaz anadolu isimli şarkının ön-test puanına ait aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,57$, standart sapması $ss=3,73$ 'tür. Kontrol grubunun ise ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,66$, standart sapması $ss=6,24$ 'dür. Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=73,00$, $p>,469$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda çalışılan şarkılardan yaz dostum isimli şarkının ön-test puanına ait aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,85$, standart sapması $ss=3,18$ 'dir. Kontrol grubunun ise ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $x=17,66$, standart sapması $ss=3,17$ 'dir. Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=81,50$, $p>,869$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik

göstermektedir. İstatistiksel olarak grupların ön test puanlarının birbirlerine denk olduğu saptanmıştır.

3.4. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmada ilk olarak deney grubuna uygulanacak olan on iki haftalık ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi haftalık ders programı uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur (Ek. 6). Sonrasında uygulamanın yapılacağı okul için Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim gerekli izinler alınmıştır (Ek. 11).

YÖK'ün 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren lisans programında gitar eğitimi ve eşikleme dersi müzik öğretmenliği lisans programı 3. sınıfta 1. ve 2. yarıyıl zorunlu ders olarak işlenmektedir. Dersin amacı “Okul çalgılarının müzik eğitimindeki yeri ve önemini kavrama. Sınıf çalgısı olabilecek olan bu çalgıları öğrencilerin yetkin bir biçimde çalmalarını sağlamak ve mezun olduklarında bu çalgıyı rahatça öğretebilecek düzeye getirmek ve okul çalgı toplulukları oluşturabilecek dağarcığı kazandırma. Okul şarkılarına ve halk türkülerine eşlik yapabilme becerisinin kazandırma.” şeklinde tanımlanmıştır. YÖK (2018) müzik öğretmenliği lisans programında, “Ders İçeriği olarak gitar çalgısının yapısal özellikleri, kısa tarihi, kullanım alanları ve türleri, temel gitar tutuşu ve farklı tutuş şekilleri, nota ve “Tab” sistemi, “p-i-m-a” parmakları ile destekli vuruş (apoyando), desteksiz vuruş (tirando) teknikleri, ezgi, dizi veya parmak çalışmaları, arpej tekniği, 2/4, 3/4, 4/4 ritim çalışmaları, I. pozisyonda temel akor yapıları, I-IV-V. armonik yürüyüş şekline uygun, I.pozisyonda çalınabilecek ritimler ile şarkılara eşlik çalışmaları, kelepçe (capo) kullanımı; öğrendikleri çalım teknikleri ile eğitim müziğine uygun, çocuk, gençlik ve popüler şarkıların eşliklendirilmesini içerir.” Deney ve kontrol gruplarında çalışılacak eserler Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci öğretim döneminde çalışılan eser ve şarkılar milli eğitim bakanlığında ilk, orta ve lise müzik eğitimi dersinde yer alan repertuar içerisinde uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir (Ek. 7).

Deneysel uygulamada kullanılacak olan materyallerin hazırlığı sonrasında uygulama aşamasına geçilmiştir. Deneysel süreç on iki hafta boyunca araştırmacı

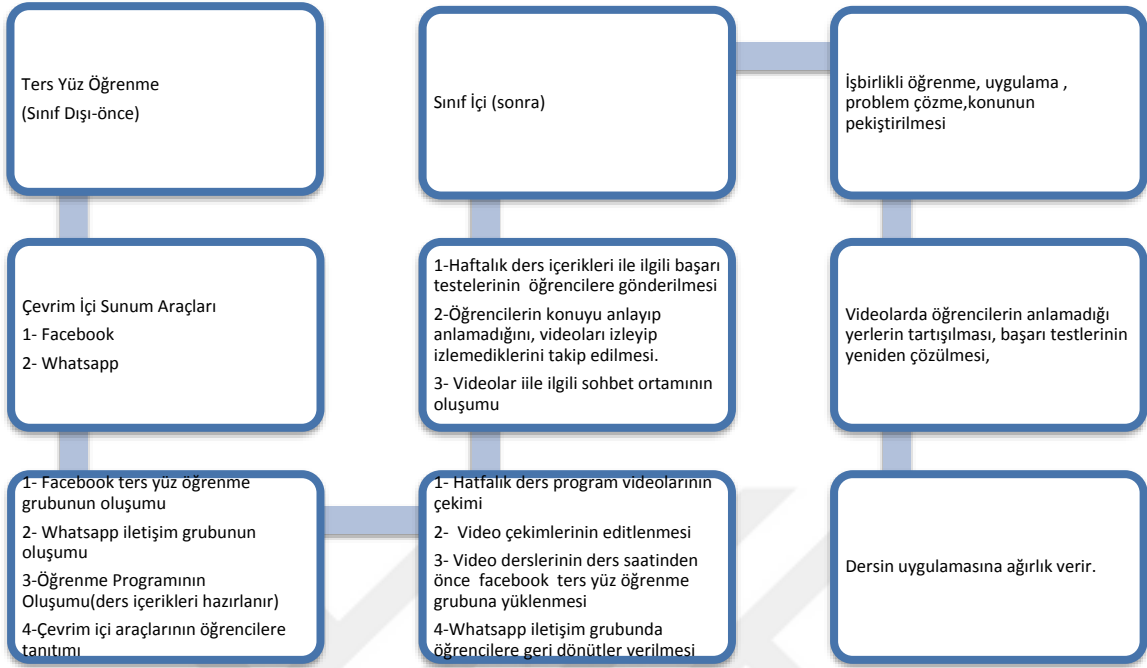
tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulan program dâhilin de gitar eğitimi ve eşlikleme ders saati dışında bir saat kontrol grubu ile bir saat de deney grubu ile haftada toplam iki saat olacak şekilde ve derslerin video kaydı da alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

On iki haftalık uygulama sürecinden sonra, son test olarak deney ve kontrol gruplarına “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” (Ek. 2), “Gitar Eşlikleme Değerlendirme Formu” (Ek.1), “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek. 3) uygulanmış ve testin sonuçları öğrenci videoları da izletilerek alan uzmanları tarafından değerlendirilerek puanlanmıştır.

3.4.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Geleneksel Öğrenim Modelinin Uygulanma Sürecinde Araştırmacının Rolü

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere iki farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ters yüz öğrenme modeli (flipped learning), kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel (klasik) öğretim modeli uygulanmıştır. Ters yüz öğrenme modeli yöntemi ile dersleri işleyecek olan deney grubu öğrencileri, bu öğretim modelinin uygulanmasında bazı koşullar ve kurallara uyulmaları istenmiştir. İlk olarak sadece deney grubu öğrencilerin yer alacağı facebook isimli bir sosyal medya platformunda ters yüz öğrenme gitar eğitimi ve eşlikleme sınıfı adında özel bir grup oluşturulmuştur. İkinci olarakta öğrenciler ile devamlı iletişim durumu sağlayacak WhatssApp isimli iletişim grubu oluşturulmuştur. Facebook platformunda deney grubu öğrencilerine ders saati ve gününden önce ders içerikleri ile ilgili videolar yüklenmiştir. Ders için hazırlanan videolar her hafta editleme programı ile düzenlenmiştir. Öğrencilerin izledikleri bu videolarda anlayamadıkları yerler için iletişim kurmaları istenmiştir. Videolarının altına öğrenciler anlayamadıkları yerler ile ilgili yorumlar yapmış ve uygulama öğretmenini ders saatinden önce öğrencilere geri dönütler sağlamıştır. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için videolar 5 ila 10 dk arasında tutulmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin amaçlarından biride hazırlanan videoların kısa tutulması gerekliliğidir. Öğrenciler önceden konuları çalıştıkları için sınıf içerisinde konu tekrarından çok uygulama yapılmıştır. Bu amaçla öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler aktif öğrenme sağlamışlardır. Ters yüz öğretim modeli, öğrenci merkezli olup öğretmenin rehber olduğu bir öğretim modeli

yöntemidir. Kontrol grubu öğrencilerine ders saatinde sunuş yoluyla öğretim yapılmıştır.



Şekil 9. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler derslere hazırlıklı gelmeleri gerekir. Bu sebeple öğrenciler internet ulaşımına ve tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi her hangi bir araçta sahip olmalıdır. Öğrenciler ile yapılan görüşmede her öğrenci teknoloji sorunlar yaşamadığı ifade etmişlerdir. Öğrencilerin geneli mobil telefon aralığı ile derslerinin takip etmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerinden yararlanılacaktır. Nicel verilerin elde edilmesi için “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” (Ek. 2), “Gitar Eşlikleme Değerlendirme Formu” (Ek: 1), “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek. 3) kullanılmıştır.

Grup	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney	Eşikleme Formu Motivasyon Ölçeği Çalgı Tutum Ölçeği	Ters Yüz Öğrenme	Eşikleme Formu Motivasyon Ölçeği Çalgı Tutum Ölçeği
Kontrol	Eşikleme Formu Motivasyon Ölçeği Çalgı Tutum Ölçeği	Geleneksel Öğretim	Eşikleme Formu Motivasyon Ölçeği Çalgı Tutum Ölçeği

Şekil 10. Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin elde edilmesinde ise deney grubundaki öğrencilerin düşüncelerini belirleyebilmek için, araştırmacı tarafından açık uçlu sorular oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış (Ek. 8).

3.5.1. Gitar Eşikleme Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Gitar Eşikleme Değerlendirme Formu teknik ve müzikal değerlendirme adı altında iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler gitar eşikleme değerlendirmesini oluşturmaktadır. Değerlendirme formu toplam gitar ve eşiklemeye yönelik 16 maddeden oluşan teknik ve müzikal değerlendirme amaçlayan likert tipi ölçek kullanılmış ve 1’den – 5’e kadar puanlanmıştır. Bu öğeler etüt, eser ve şarkıların eşikleme değerlendirmelerinin ayrıntılı bir şekilde yapılması için hazırlanmıştır. Her etüt, eser ve şarkıların değerlendirmesi için aynı form kullanılmıştır. Formun geçerlik ve güvenilirliği için Eğitimde Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, son olanakta klasik gitar alan uzmanından görüş alınmıştır.

Öğrenci eşiklerinin değerlendirilmesi 3 (üç) öğretim üyesi klasik gitar uzmanı tarafından puanlandırılmıştır. Çalışma grubunda bulunan deney ve kontrol grubu öğrencilerin video kayıtları ve Gitar Eşikleme Değerlendirme Formu, alan uzmanlarına internet ortamında gönderilerek ve sonuçlar alan uzmanlarından alınmıştır.

Farklı öğretim üyelerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı derecede uyumu için, “Kendall’in Uyum Katsayısını [Kendall’s W (Kendall’s Coefficient of

Concordance)] ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri, sıralayarak, sıralama esasına göre, aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan parametrik olmayan bir testtir. Bu teste değerlendirme, değerlendirilenlerin aldıkları puan değerine göre değil, değerlendirmecin verdiği puanlara göre oluşan sıralamadaki yerlerine göre yapılır (Can, 2017: 405).” Puanlayıcılar arasında Kendall’in Uyum Katsayısının deney ve çalışma grubuna göre uyumlu düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 6.
Puanlayıcıların Değerlendirme Formu Puanları Arasındaki Uyumunu

	Grup	Test	Kendall's W		
			K-W	N	p
Eşikleme Bir Sevmek Bin Defa	Deney	Ön test	,99	14	,00**
		Son test	,94	14	,00**
	Kontrol	Ön test	,99	12	,00**
		Son test	,93	12	,00**
Eşikleme Deniz Üstü Köpürür	Deney	Ön test	,97	14	,00**
		Son test	,82	14	,00**
	Kontrol	Ön test	,99	12	,00**
		Son test	,91	12	,00**
Eşikleme Gül Nihal	Deney	Ön test	,99	14	,00**
		Son test	,76	14	,00**
	Kontrol	Ön test	,99	12	,00**
		Son test	,61	12	,04**
Eşikleme İlgaz	Deney	Ön test	,98	14	,00**
		Son test	,87	14	,00**
	Kontrol	Ön test	,99	12	,00**
		Son test	,89	12	,00**
Eşikleme Yaz Dostum	Deney	Ön test	,99	14	,00**
		Son test	,89	14	,00**
	Kontrol	Ön test	,99	12	,00**
		Son test	,83	12	,00**

**p < 0.05

Üç farklı puanlayıcının, gitar eğitimi ve eşikleme değerlendirme formunda deney grubu ve kontrol grubu için yaptıkları değerlendirmede puanlar arasında istatistiksel olarak uyum görülmüştür.

3.5.2. Eşliklenecek Eser Formunun Oluşumu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Eşliklenecek Eser Değerlendirme Formu üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde gitar eğitimi ve eşlikleme dersinde öğrencilerin çalışacağı şarkılar oluşturmaktadır. Bu şarkıların oluşumunda milli eğitim bakanlığında ilk, orta ve lise müzik eğitimi dersinde yer alan repertuar içerisinde seçilmiştir. Belirlenen şarkılar ve eserler tablolaştırılarak Uygun / Uygun Değil / Öneriniz eklenerek uzman görüşlerine sunulmuştur. Formun geçerlik ve güvenilirliği için Eğitimde Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, son olarakta klasik gitar alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafında gelen dönütlerle öğrencilerin çalışacağı şarkı ve eserler belirlenmiştir (Ek. 7).

3.5.3. Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyonlarının incelenmesi amacıyla Girgin (2015) tarafından geliştirilmiş (Ek. 2), geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 25 maddeden oluşmuş ve üç alt boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek için puanlama (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum seçeneklerinden 5’li likert tipinde yapılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri sırasıyla; motivasyonsuzluk .90, başarı motivasyonu .88, çalışma motivasyonu .76’ dır. Ölçeğin bütünü Cronbach Alfa değeri .77’dir. Bu sonuçlar doğrultusunda elde edilen bulgular, “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” nin müzik bölümü öğretmen adaylarının çalgı dersine yönelik motivasyonlarını ölçmeye uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu sonucu çıkmaktadır. Bu araştırmanın Cronbach Alfa değerleri ise; ön test için $\alpha = .661$, son test için $\alpha = .674$ ’dür.

3.5.4. Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği

Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen (Ek.3) Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerlik güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından lisans düzeyinde 265 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın analizinde, 16 tane olumlu, 11 tane olumsuz madde ile toplam 27 cümle oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik

katsayısı .95' tir. Ölçek tek faktörlüdür. KMO değeri .95, Barlet katsayısı anlamlı çıkmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı α .81'dir.

3.5.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek. 8), deneysel sürecin sonunda deney grubunda yer alan 14 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecine yönelik bilgi sahibi olmak için gitar eğitimi ve eşikleme dersinin ters yüz öğrenme modeli ile işlenişine yönelik yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere Ters Yüz Öğrenme Modelinin uygulanması sırasında yaşadıkları deneyimlere, süreçteki etkinliklere, bu etkinliklerin sağladığı katkılara ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.5.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Eroğlu ve Bektaş (2016) yaptıkları araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik önlemleri tablosundan yararlanılmıştır. Bu çalışma da nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik için dikkat edilmesi gereken durumlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Geçerlik	İç geçerlik	Uzman görüşünün alınması Katılımcı teyidi Uzun süreli etkileşim Doğrudan alıntı
	Dış geçerlik	Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması Veri analiz sürecinin açıklanması Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması Çalışma grubunun seçim şeklinin belirtilmesi Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi Araştırmacının rolünün betimlenmesi Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması Geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin açıklanması Amaçlı örnekleme
Güvenirlik	İç güvenilirlik	Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi Bulguların yorum yapılamadan sunulması
	Dış güvenilirlik	Verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi

İç Geçerlik: Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında, literatür çalışması yapılarak görüşme soruları hazırlanmış, görüşme formunun geçerliliği için çalışma grubunda olmayan bir öğrenci ile deney çalışmasına dâhil edilen müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bir öğrenci ile görüşme yapılarak pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan görüşme formunda açık uçlu ve anlaşılması kolay sorulara yer almıştır. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla Eğitimde Ölçme-Değerlendirme/Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu görüşler ve öneriler uzmanların belirlediği şekilde yeniden düzeltilmiş ve düzenlenmiş, alan uzmanı öğretim üyesinin görüşleri ve pilot çalışma sonrası alınan görüş ile yapılandırılmış forma son hali verilerek ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafında son haline getirilerek öğrencilere uygulanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığı ile bilgisayardan ses kaydına alınarak yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce öğrencilere bir kez görüşme formunda ki soruların tamamı açık ve net bir şekilde okunmuştur. Her bir öğrenci ile görüşmeler yaklaşık 10 ila 20 dk sürmüştür. Görüşme yapılan kişilerin verecekleri cevaplar ile tutumlarını açık olmalıdır. Kişinin ses tonu ve mimikleri vereceği cevaplar ile samimi ve içten olmalıdır (Karasar, 2012: 166).

Dış geçerlik: Yöntem alt basamakları altında, araştırma modeli/deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

İç Güvenirlik: Görüşmeler telefon aracılığı ile bilgisayardan ses kaydına alınarak yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce öğrencilere bir kez görüşme formunda ki soruların tamamı açık ve net bir şekilde okunmuştur, seslerin kayıt edilmesi verilerin kaybolmaması ve net şekilde yazılması için önemlidir. Bu durum iç tutarlılığı artırır. Analiz sırasında araştırmacı tarafından tarafsız bir şekilde durum belirlenmiş, temalar ve kodlar çıkartılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Dış Güvenirlik: Araştırmada elde edilen veriler, sonuç kısmına referanslar ile birlikte tartışılarak yazılmıştır. Burada sonuç ve bulgular arasında tutarlılık olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmalar tartışma ve sonuç ile desteklenmiştir. Bu durum dış güvenirliliği artırır.

3.6. Verilerin Analizi

Nicel verilerinin analizinde puanlar bilgisayar programına işlenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik düzeyinin incelenmesinden sonra her öğrenci için puanlayıcıların verdiği değerlerin ortalaması alınmıştır. Bu aşamadan sonra normallik durumları tespit edilmiştir. Bu bakımdan Shapiro-Wilks ($n < 50$) testi, çarpıklık-basıklık değerleri ve normal dağılım eğrileri incelenmiştir. Puanların normal dağılımlardan aşırı sapmalar gösterdiği için Mann-Whitney U testi (ön test-son test) ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri yapılmıştır. Etki büyüklükleri için Cohens' d ve z değerleri uygulanmıştır. Mann Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testinde etki büyüklüğü için " $r = Z/\sqrt{N \times 2}$ " formülü kullanılmıştır (Field, 2009, Pallant, 2007). Anlamlılık düzeyi için .05 değeri referans alınmıştır. Diğer değerler için her teste ilişkin yorumlama referans değerleri belirtilerek açıklamalar yapılmıştır.

Etki büyüklüğü, yapılan araştırmalarda yokluk varsayımında tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1988). Cohen's d; iki grubun puanlarının ortalaması arasındaki farkı bulmak için genelde kullanılan bir formüldür (Cohen, 1988; Özsoy ve Özsoy, 2013; Yıldırım ve Yıldırım, 2011). Cohen (1988), tarafından belirlenen etki büyüklük değerleri, düşük etki 0.20, orta etki 0.50 ve yüksek etki içinde 0.80 belirlenmiştir.

Nitel verilerin çözümünde açık uçlu sorular için betimsel ve içerik analizi teknikleri uygulanmıştır (Marshall ve Rossman, 2006). İçerik analizi sürecinde tema ve alt temalar belirlenerek tablolar aracılığı ile görselleştirilmiştir. İçerik analizi, yapılan araştırma ile ilgili bir durumun içeriğini küçük cümleler ile özetlenmesi, kategorileştirilmesi, araştırmacının önceden belirlediği kuralla kodlar oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analiz aşamasında aynı ya da birbirine benzeyen veriler tema ve kategorik olarak ayrılır, neden- sonuç bağları kurulur ve daha sonra yorumlanarak sonuç açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Deney ve kontrol grupların motivasyon, tutum ve eşikleme puanlarının normallik test sonuçlarının anlamlılık düzeyleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8.

Çalgı Motivasyon, Çalgı Tutum ve Gitar Eşikleme Normallik Testi Analizi

	Test	Grup	Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
			İstatistik	df	p		
Motivasyon	Deney	Ön test	,820	14	,00	-1,81	3,87
		Son test	,943	14	,46	-,88	,99
	Kontrol	Ön test	,943	12	,53	,24	,14
		Son test	,958	12	,76	-,53	-,22
Tutum	Deney	Ön test	,976	14	,94	-,27	,34
		Son test	,921	14	,23	,64	,49
	Kontrol	Ön test	,608	12	,00	2,94	9,45
		Son test	,929	12	,36	,81	,399
Eşikleme Bir Sevme Bin Defa	Deney	Ön test	,683	14	,00	1,33	,581
		Son test	,953	14	,61	-,29	-1,08
	Kontrol	Ön test	,327	12	,00	3,46	12,00
		Son test	,836	12	,02	,843	-,90
Eşikleme Deniz Üstü Köpürür	Deney	Ön test	,445	14	,00	2,38	4,45
		Son test	,868	14	,03	-,54	-1,20
	Kontrol	Ön test	,465	12	,00	2,05	2,64
		Son test	,954	12	,69	,29	-,86
Eşikleme Gül Nihal	Deney	Ön test	,635	14	,00	1,66	1,83
		Son test	,953	14	,61	-,28	-,68
	Kontrol	Ön test	,465	12	,00	2,05	2,64
		Son test	,893	12	,12	1,09	1,03
Eşikleme İlgaz	Deney	Ön test	,707	14	,00	,96	-,78
		Son test	,887	14	,07	-,43	-1,45
	Kontrol	Ön test	,477	12	,00	2,07	2,79
		Son test	,945	12	,56	-,06	-,96
Eşikleme Yaz Dostum	Deney	Ön test	,622	14	,00	1,33	,07
		Son test	,932	14	,32	-,85	,18
	Kontrol	Ön test	,575	12	,00	1,63	1,13
		Son test	,953	12	,68	-,01	-1,20

Tablo 8. incelendiğinde, deney ve kontrol grupların motivasyon, tutum ve eşikleme puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlılık düzeyinin, deney ve kontrol grubu ön test için .05'in altında olduğu, son test için ise için .05'in üzerinde olduğu saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin de +3.00 ile -3.00 arasında değiştiği görülmektedir. Standart olarak çarpıklık ve basıklık puanlarının sırasıyla; Tabachnick ve Fidell (2007) -3.29 ve +3.29 aralığında, Kalaycı (2010) -3 ve +3 aralığında, George ve Mallery (2010) -2 ve +2 aralığında, Can (2017) -1.96 ve + 1.96

aralığında, Büyüköztürk (2018) -1 ve +1 aralığında olmasının normal dağılım için ifade etmişlerdir. Sadece motivasyon kontrol grubu ön test ile tutum deney grubu ön test için .05'in üzerinde olduğu görülmüştür. Gruplar içinde analiz yapılacak testin her hangi biri .05' in altında olursa parametrik olmayan testler yapılması uygundur. Shapiro-Wilk testinde denek sayısı ($n < 30$) ise verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılır (Razali ve Wah 2011, Field, 2009). Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problem başlığı altında nicel ve nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problem cümlesi yöntem kısmında verilmiştir. Nicel verilere analiz dördüncü alt problem başlığı altında oluşturulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Ön test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının motivasyon ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Tablo 9.
Deney ve kontrol Gruplarının Motivasyon Ön Test - Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Motivasyon	D ₀ -D _s	N.S.	5	6,30	31,50					
		P.S.	6	5,75	34,50	76,28	75,92	-,13	,89	-
		Eşit	3							
Motivasyon	K ₀ -K _s	N.S.	5	5,20	26,00					
		P.S.	6	6,67	40,00	76,25	78,00	-,62	,53	-
		Eşit	3							

Tablo 9. incelendiğinde deney grubunun çalgı motivasyon ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($z=-,134$ $p > .05$). Kontrol grubunun çalgı motivasyon ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($z=-,624$, $p > .05$).

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Motivasyon Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının motivasyon son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik verilerin Mann Whitney U Testi Sonucu Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	S.O.	S.T.	\bar{X}_{son}	U	z	p
Motivasyon Son Test	Deney	14	12,57	176,00	75,92	71,00	-,670	,50
	Kontrol	12	14,58	175,00	78,00			

Tablo 10. incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun çalgı motivasyon son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında ($U=71,000$, $p>,05$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin çalgı tutum ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik verilerin Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Tablo 11.
Deney ve kontrol Gruplarının Tutum Ön Test - Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{ön}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Tutum	D ₀ -D _s	N.S.	2	4,50	9,00	81,21	85,28	-2,35 ^a	,01**	-,88*
		P.S.	10	6,90	69,00					
		Eşit	2							
Tutum	K ₀ -K _s	N.S.	10	6,80	68,00	87,50	80,08	-2,27 ^b	,02**	,59*
		P.S.	2	5,0	10,00					
		Eşit	0							

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

^bPozitif Sıralar Temeline Dayalı

**p < 0.05

Tablo 11. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların ön test aritmetik ortalamasının $\bar{x}=81,21$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise $\bar{x}=85,28$, olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, kontrol grubunda ki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Deney grubunun çalgı tutum ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($z=-2,35$ $p< .05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların ön test aritmetik ortalamasının $\bar{x}=87,50$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=80,08$, olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubunda ki öğrencilerin ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu şeklinde edilebilir. Kontrol grubunun çalgı tutum ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($z=-2,27$ $p< .05$).

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının çalgı tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik verilerin Mann Whitney U Testi Sonuçları Testi Sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

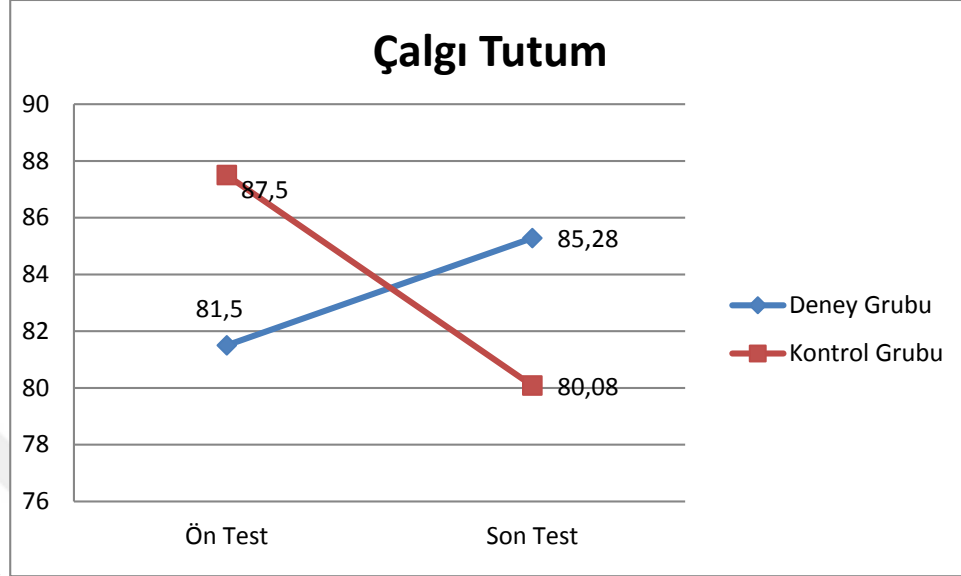
Tablo 12.
Deney ve Kontrol Gruplarının Çalgı Tutum Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	S.O.	S.T.	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
Tutum	Deney	14	16,61	232,50	85,28				
Son Test	Kontrol	12	9,88	118,50	80,08	40,50	-2,24	,02*	-,44

* $p < 0,02$

Tablo 12. incelendiğinde deney ve kontrol grubunun çalgı son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında ise ($U=40,50$, $p<.02$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu fark deney grubu son test lehine olmuştur. Z değeri için etki büyüklüğü değerinde ise [$r=-,44>.50$] deney grubunun çalgı tutum son test puanlarının kontrol grubu son test puanları arasında orta

düzeyde fark olduğu istatistiksel olarak görülmüştür. Grafik 1’de deney ve kontrol gruplarının deniz üstü köpürür şarkısının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 1. Deney ve kontrol grubu çalgı tutum ön test-son test puanlarının çizgi grafiği

4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarını Eşikleme Becerisi Toplam Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve Kontrol Gruplarını Eşikleme Becerisi Toplam Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” sorusuna yönelik verilerin Mann Whitney U Testi Sonuçları Testi Sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

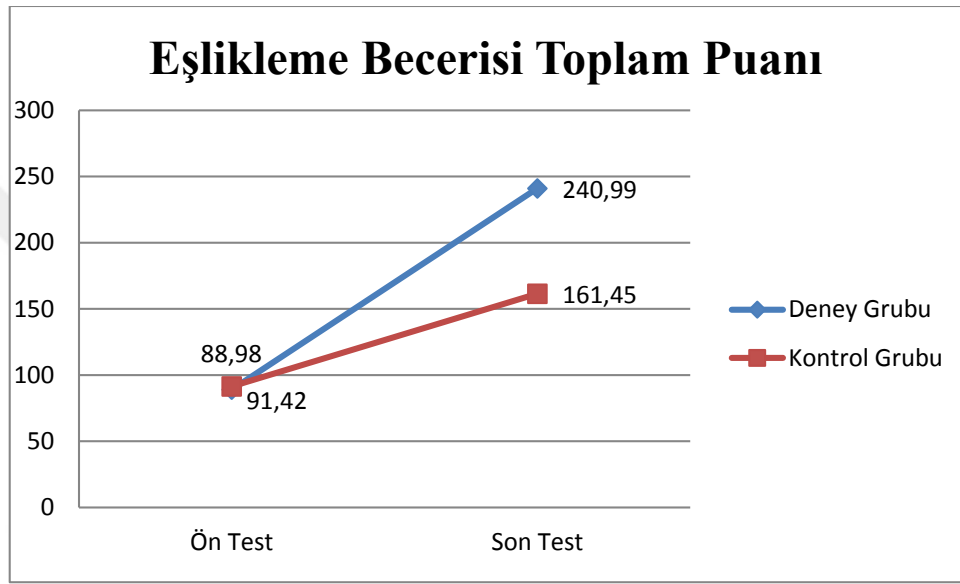
Tablo 13.

Deney ve Kontrol Gruplarını Çalınan Şarkıların Toplam Eşikleme Başarı Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları

Puan Türü	Grup	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}
Eşikleme Becerisi	Deney	88,98	240,99
	Kontrol	91,42	161,45

Tablo 13. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin tüm şarkıların eşikleme toplam puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Deney grubu öğrencilerin tüm şarkıların ortalama toplam puanı ön test için $\bar{X}_{\text{ön}}$: 88,98 son test için \bar{X}_{son} : 240,99’dur. Kontrol grubu öğrencilerin tüm şarkıların ortalama toplam puanı ön test için $\bar{X}_{\text{ön}}$ = 91,42

son test için $\bar{x}_{\text{ön}} = 161,45$ 'tir. Puanlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları birbirine denk iken son test puanlarının birbirine denk olmadığı görülmüştür. Bu puanların birbirlerine denk olmadığı istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Grafik 2'de deney ve kontrol gruplarının çalınan şarkıların toplam eşikleme başarı puanlarının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 2. Şarkıların ön test-son test toplam puanlarının çizgi grafiği

4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Eşikleme Değerlendirme Formu Puanlarına İlişkin Şarkıların Ön Test – Son Test Puanlarının Bulgular ve Yorum

Bir sevmek bin defa şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu puanlarına ilişkin bulgular,

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Deney ve Kontrol Gruplarının eşikleme ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” sorusuna yönelik verilerin Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Gruplarını Bir Sevmek Bin Defa Şarkısının Ön Test -Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eser	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Bir Sevmek Bin Defa	D _ö -D _s	N.S.	0	,00	,00					
		P.S.	14	7,50	105,00	18,14	50,09	-3,29 ^a	,00**	-,90
		Eşit	0							
	K _ö -K _s	N.S.	0	,00	,00					
		P.S.	12	6,50	78,00	17,94	32,69	-3,05 ^a	,00**	-,62
		Eşit	0							

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı****p< 0.05,**

Tablo 14. İncelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,14$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=50,09$ 'dur. Bu bulguya göre deney grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Deney grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu öntest – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,29$ $p<.05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,90>.50$] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,94$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,69$ 'dur. Bu bulguya göre deney grubu öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu öntest – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,05$ $p<.05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,62>.50$] orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Deniz Üstü Köprü şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu ön test - son test puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Gruplarının Deniz Üstü Köpürür Şarkısının Eşikleme Ön Test - Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Eser	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Deniz Üstü Köpürür		N.S.	0	,00	,00					
	D ₀ -D _s	P.S.	14	7,50	105,00	17,14	53,35	-3,29 ^a	,00**	-,92
		Eşit	0							
Deniz Üstü Köpürür		N.S.	0	,00	,00					
	K ₀ -K _s	P.S.	12	6,50	78,00	18,66	37,02	-3,06 ^a	,00**	-,86
		Eşit	0							

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

*p< 0.01,

Tablo 15. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,14$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=53,35$, olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,29$ p< .05]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,92$ >.50] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,66$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,02$ 'dir. Bu bulguya göre kontrol grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,06$ p< .05]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=-,86$ >.50] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Gül Nihal şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu ön test - son test puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Tablo 16.

Deney Grubunun Gül Nihal Şarkısının Ön Test ve Son Test Eşikleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Eser	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Gül Nihal	D _ö -D _s	N.S.	0	,00	,00					
		P.S.	14	7,50	105,00	17,28	43,71	-3,29 ^a	,00**	-,88
		Eşit	0							
	K _ö -K _s	N.S.	2	1,50	3,00					
		P.S.	10	6,50	78,00	18,50	29,22	2,82 ^a	,00**	-,71
		Eşit	0							

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

**p< 0.01

Tablo 16. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,28$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=43,71$ 'dir. Bu bulguya göre deney grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,29$ $p< .05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,88$ $>.50$] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,50$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=29,22$ 'dir. Bu bulguya göre kontrol grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-2,824$ $p< .05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,71$ $>.50$] orta düzeyde olduğu görülmüştür

İlgaz Anadolu şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu ön test - son test puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ilgaz Anadolu Şarkısının Ön Test ve Son Test Eşikleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Eser	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Ilgaz Anadolu	D _ö -D _s	N.S.	0	,00	,00					
		P.S.	14	7,50	105,00	18,57	45,61	-3,29 ^a	,00**	-,87
		Eşit	0							
	K _ö -K _s	N.S.	0	,00	,00					
		P.S.	12	6,50	78,00	18,66	30,16	-3,06 ^a	,00**	-,67
		Eşit	0							

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

**p< 0.05

Tablo 17. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,57$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=45,61$ 'dir. Bu bulguya göre deney grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,29$ $p< .05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,87>.50$] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,66$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=30,16$ 'dır. Bu bulguya göre kontrol grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,06$ $p<.05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,67 >.50$] orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yaz Dostum şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu ön test - son test puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yaz Dostum Şarkısının Ön Test ve Son Test Eşikleme Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Eser	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{ön}$	\bar{X}_{son}	z	p	r
Yaz Dostum	D _ö -D _s	N.S.	0	,00	,00					
		P.S.	14	7,50	105,00	17,85	48,23	-3,29 ^a	,00*	-,92
		Eşit	0							
	K _ö -K _s	N.S.	1	1,00	1,00					
		P.S.	11	7,00	77,00	17,66	32,36	-2,98 ^a	,00*	-,82
		Eşit	0							

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

**p< 0.05

Tablo 18. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,85$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=48,23$ 'tür. Bu bulguya göre deney grubunda ki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Deney grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu öntest – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin öntest - sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-3,29$ $p< .05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,92 >.50$] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,66$ iken son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,36$ 'dır. Bu bulguya göre kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun analiz sonuçlarına göre eşikleme değerlendirme formu ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$z=-2,98$ $p< .05$]. Etki büyüklüğü değerinin ise [$r=,82 >.50$] yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.1.7. Deney ve Kontrol Grubunun, Eşikleme Değerlendirme Formu Puanlarına İlişkin Şarkıların Son Test Bulguları ve Yorum

Bir sevmek bin defa şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu puanlarına ilişkin bulgular,

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin eşikleme son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik verilerin betimsel değerleri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

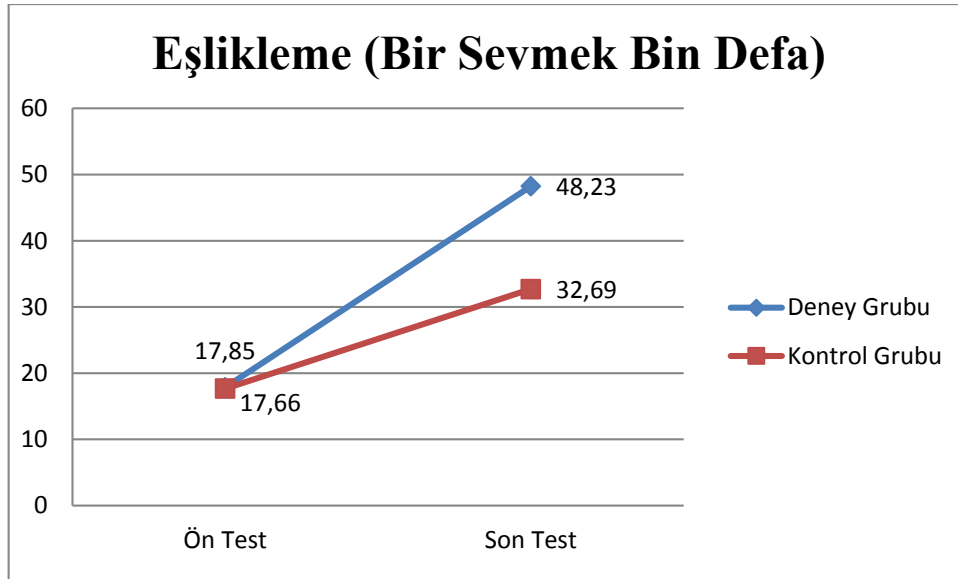
Tablo 19.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bir sevmek Bin Defa Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
Son test	Deney	14	18,14	254,00	18,14	50,09	19,00	-3,34	,00**	-,65
	Kontrol	12	8,08	97,00	18,66	32,69				

**p< 0,01

Tablo 19. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine denk olduğunu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=50,09$, kontrol grubu öğrencilerinin son test testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=32,69$ 'dur. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında farklılık olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunun eşikleme son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (**U=19,00, p<.00**). Bir sevmek bin defa şarkısının z değeri için etki büyüklüğü [**r=-,65>.50**] orta düzeyde çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında orta düzeyde fark saptanmıştır. Grafik 3'de deney ve kontrol gruplarının bir sevmek bin defa şarkısının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 3. Bir sevmek bin defa şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği

Deniz Üstü Köpürür şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu son test puanlarının betimsel değerleri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Tablo 20.

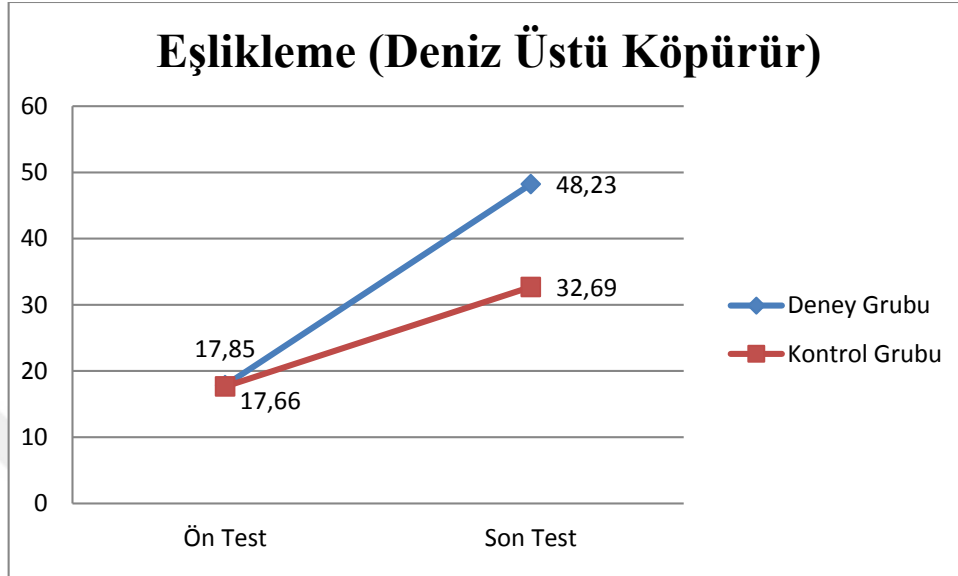
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Deniz Üstü Köpürür Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
Son test	Deney	14	18,04	252,50	17,14	53,35	20,00	-3,26	,00**	-,69
	Kontrol	12	8,21	98,50	18,66	37,02				

**p < 0,01

Tablo 20. İncelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirlerine denk olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=53,35$, kontrol grubu öğrencilerinin son test testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise $\bar{x}=37,02$ 'dir. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunun eşikleme son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($U=20,00$, $p < .01$). Deniz üstü şarkısının z değeri için etki büyüklüğü [$r=-,69 > .50$] orta düzeyde çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları

arasında orta düzeyde farklılık saptanmıştır. Grafik 4'te deney ve kontrol gruplarının deniz üstü köpürür şarkısının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 4. Deniz üstü köpürür şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği

Gül Nihal şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu son test puanlarının betimsel değerleri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Tablo 21.

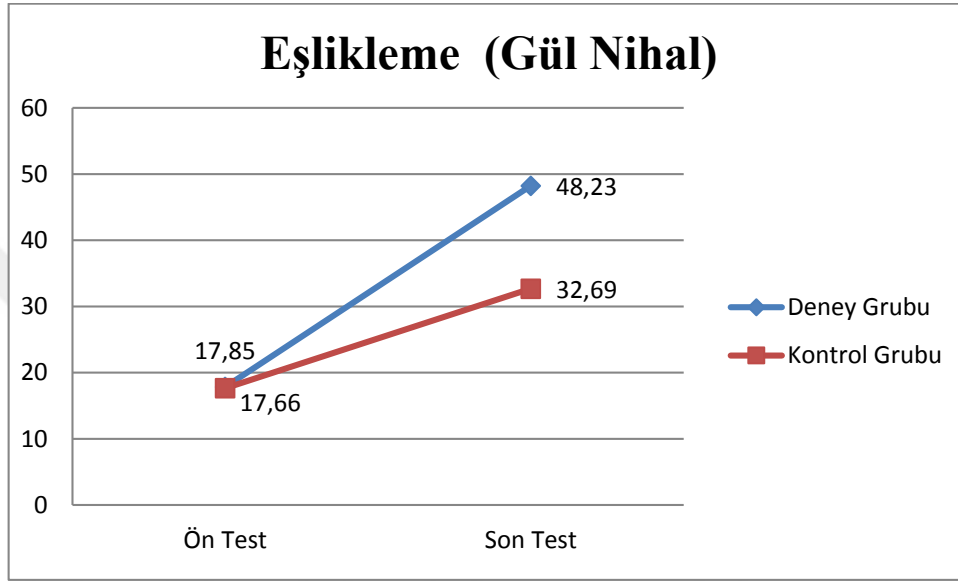
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Gül Nihal Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Analizi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
Son test	Deney	14	18,36	257,00	17,28	45,61	16,00	-3,49	,00**	-,68
	Kontrol	12	7,83	94,00	18,50	32,69				

**p < 0,01

Tablo 21. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları birbirlerine denk çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=43,71$ iken kontrol grubu öğrencilerinin son test testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,69$ 'dur. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eşikleme son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney

ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. ($U=16,00$, $p < .00$). Gül Nihal şarkısının z değeri için etki büyüklüğü [$r=-,68 > .50$] orta düzeyde çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında orta düzeyde farklılık saptanmıştır. Grafik 5’de deney ve kontrol gruplarının deniz üstü köpürür şarkısının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik5. Gül Nihal şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği

Ilgaz Anadolu şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu son test puanlarının betimsel değerleri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Tablo 22.

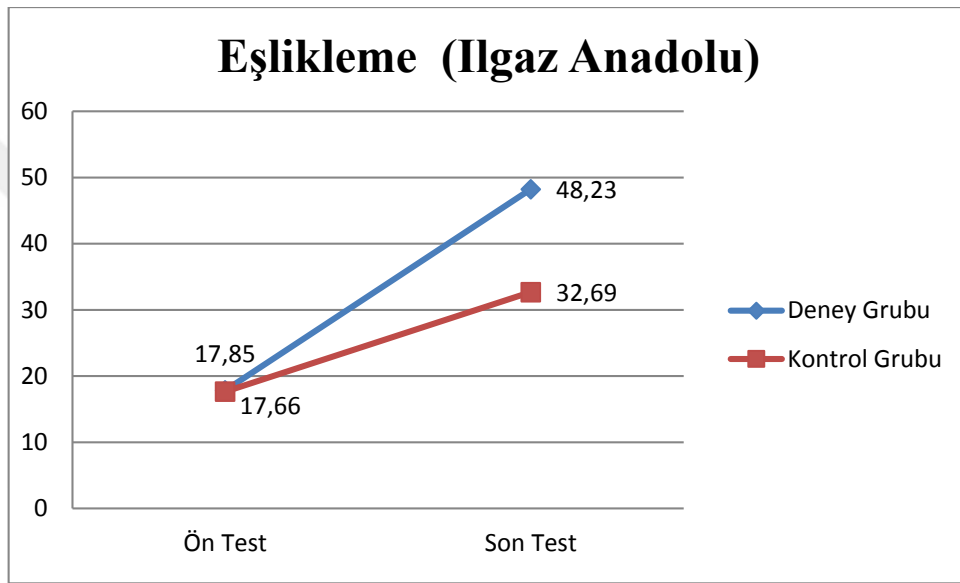
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ilgaz Anadolu Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
Son test	Deney	14	18,00	252,00	18,57	43,71	21,00	-3,24	,00**	-,63
	Kontrol	12	8,25	99,00	18,66	30,16				

**p < 0,01

Tablo 22. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları birbirine denktir. Deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=43,71$, kontrol grubu öğrencilerinin son test testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=30,16$ 'dır. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubunda ki öğrencilerin son test puanları arasında farklılık görülmüştür. Deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin eşikleme son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($U=21,00$, $p < .00$).). Ilgaz Anadolu şarkısının z değeri için etki büyüklüğü [$r=-,63 > .50$] orta düzeyde çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında orta düzeyde farklılık saptanmıştır. Grafik 6'da deney ve kontrol gruplarının ılgaz anadolu şarkısının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik6. Ilgaz Anadolu şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği

Yaz Dostum şarkısının Eşikleme Değerlendirme Formu son test puanlarının betimsel değerleri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Tablo 23.

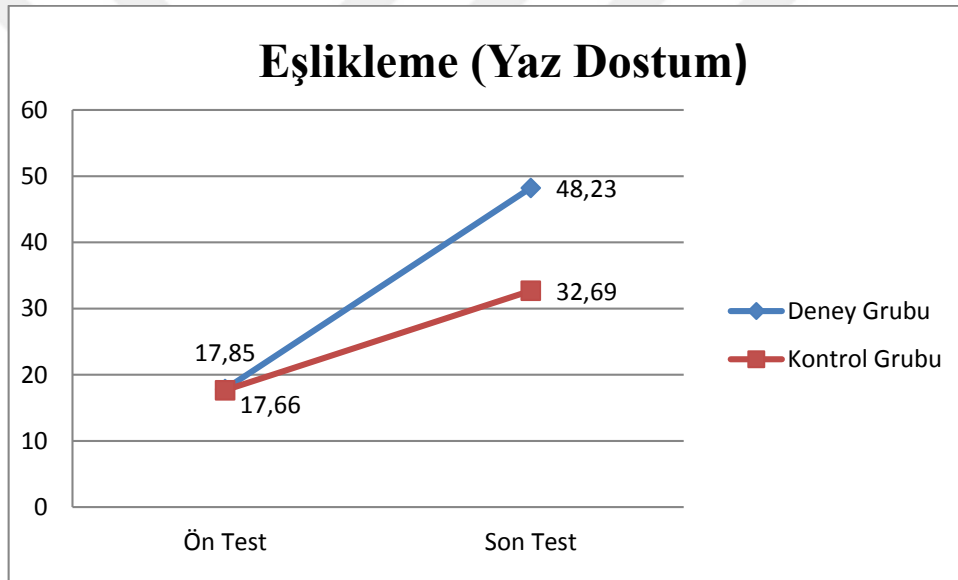
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Yaz Dostum Şarkısının Eşikleme Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Grup	N	S.O.	S.T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	U	z	p	r
Son test	Deney	14	18,71	262,00	17,85	48,23	11,00	-3,75	,00**	-,73
	Kontrol	12	7,42	89,00	17,66	32,69				

**p < 0,01

Tablo 23. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine denk olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin son testten

aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=48,23$, kontrol grubu öğrencilerinin son test testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=32,69$ 'dur. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında farklılık görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eşikleme son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($U=11,00$, $p<.00$). Yaz Dostum şarkısının z değeri için etki büyüklüğü [$r=-,73>.50$] orta düzeyde çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında orta düzeyde farklılık saptanmıştır. Grafik 7'de deney ve kontrol gruplarının ılgaz anadolu şarkısının ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 7. Yaz Dostum şarkısının ön test-son test puanlarının çizgi grafiği

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde son alt problem başlığı altında yer alan öğrenci görüşleri analiz edilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Bulguları ve Yorumu

Araştırmanın alt problemine ilişkin ters yüz öğrenme modeli kapsamında yapılan çalışma ile ilgili öğrenci görüşleri tema ve kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin (Flipped Learning) Geleneksel Öğretime Göre Olumlu Görüşleri

Tablo 24.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumlu sonuçları

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Olumlu Yönler (f=21)	Derse Hazırlıklı Gelme (Hazırbuluşnuluk)	Ö (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14)	11
	Daha Pekiştirici ve kalıcı	Ö (1, 2, 5)	3
	Hızlı Öğrenme	Ö (1, 2)	2
	Ders Saati ve Dışında Çok Pratik Yapma	Ö (3, 5, 11, 13)	3
	Zamandan Tasarruf Etme	Ö (11)	1

Tablo 24. incelendiğinde öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinde, öğrencilerin en çok derse hazırlı geldiklerini (n=11), daha pekiştirici ve kalıcı olduğunu (n=3), Ders saati ve ders saati dışında çok pratik yapabildikleri (n=4), hızlı öğrendiklerini (n=2), zaman konusunda tasarruf ettiklerini (n=1) belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre daha olumlu olduğunu ve öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, ders saatinde ne yapılacağını bildikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler, ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumlu olarak belirttikleri görüşler aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1-Öğrenci daha önceden hazırlıklı geldiği için dersi pekiştiriyor. Kendisi deşifre ediyor, kendi deşifresini güçlendiriyor. Kendi başına öğrendiği için ve daha sonra derste kendi hatalarının farkına varıp düzelttiği için geleneksel öğretime göre daha pekiştirici ve kalıcı olduğu için olumludur.

Ö3-.... yapılan etkinlikler ders saatinde çalınmıyor. İşleyeceğimiz konunun videoları, notaları bize ders saatinden önce sosyal platformlar üzerinde gönderiliyor, izliyoruz ve hazırlanıyoruz. Ders saatinde ise daha çok pratik yapıyoruz Ters yüz öğrenme modeli uzaktan eğitim ile de olduğu için çok rahat ve faydalı.

Ö5-..... normal eğitim modeline göre çok daha etkili. Devamlı pratik yapıla biliniyor. Ben çok az gitarı bildiğim için benim için çok iyiydi.

Ö7-Ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumlu yönleri çok fazla. Bu derste çok rahat ediyorum. Önceden derslere bakıyorum ve derse hazırlıklı geliyorum. Devamlı izleyebiliyorum. Keman hocamız ile de biz bu yönteme geçtik, hocaya soruyorum hocam biz haftaya ne işleyeceğiz diye, karşılıklı iletişime geçiyoruz.

Ö11-Ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumlu yönleri siz olmadan da çalışabiliyoruz. Derse hazırlıklı geliyoruz. Zamandan tasarruf ediyoruz. Daha fazla içerik paylaşılıyor. Derslere sıkışmadan. Daha rahat ve geniş çalışma zamanımız oluyor.

Öğrenciler, ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumlu olarak belirtirken, bir öğrenci bu modelin kendisi için uygun olmadığını, kendisinin öğrenmeyi dayatma ile yapabildiğini belirtmiştir.

Ö4-Ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumlu yönleri, bana göre daha şipşak olması, ulaşılabilir ve kolay olmasıdır. Çalışmasını bilen ve sistemli olan bir öğrenci için gayet uygun bir yöntem fakat ben dayatma ile öğrenen bir insan olduğum için ben kendime uygun görmüyorum.

4.2.3. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin (Flipped Learning) Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Olumsuz Görüşleri

Tablo 25.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumsuz sonuçları

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Olumsuz Yönler (f=14)	Ödev Yoğunluğu	Ö (1, 10, 12)	3
	Olumsuz Yönü Yok	Ö (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)	8
	Erişim Yönü- Eşit Şartlar	Ö (3, 13, 14)	3

Tablo 25. incelendiğinde öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinde, öğrencilerin modele yönelik olumsuz yönü olmadığını (n=8), ödev yoğunluğunun fazla olduğunu (n=3), erişim yönü ve eşit şartların herkeste aynı olmadığını (n=3) belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre olumsuz yönlerinin olmadığını fakat ödev yoğunluğundan dolayı kendilerinde endişe ve

kaygıya sebep olduğunu, ilk zamanlarda adaptasyon yaşadıklarını ve daha sonra normale döndüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumsuz olarak belirttikleri görüşler aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö3-*Olumsuz yönleri herkesin internet veya olanakları eşit olmadığı zaman olumsuz olur. Erişim yönü olmadığı zaman eğitimde fırsat eşitliği olmuyor. Telefon, PC veya tablet herkeste olmadığı zamanlarda ters yüz öğrenme modeli olumsuz olur. Teknoloji haricinde eğer öğrenciye öğretmenin ulaşabilme durumu olursa o zamanda iyi olur.*

Ö10-*Geleneksel öğretime göre olumsuz yönleri, öğrencilere çok fazla ödev verilmesi öğrencide kaygı ve strese sebep oluyor. Diğer dersleri nasıl yetiştireceğine dair öğrenci endişe duymaktadır. Bu yönüyle olumsuz bakıyorum. Ders için ödevler az olsa öğrenme modeli çok iyi olur. Ödev olarak bir tane verilebilir. Haftalık verilen ödev istenilebilir.*

Ö12-*Ters yüz öğrenme modelinin bana göre olumsuz olması yapamadığım zaman derse girmek istemiyorum. Öğretmenime ve sınıfa karşı mahcup olmamak için.*

Ö13-*Bu yöntemin olumsuz yönü herkes aynı şartlarda olmayabilir. Bunun için bu duruma olumsuz bakabilirim. İnternet sıkıntısı olanlar için birazcık problem olabilir. İnterneti öğrenci kendi cebinde ödüyor.*

4.2.4. Öğrencilerin Gitar Eğitimi Sürecinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin (Flipped Learning) Hazırlık, Uygulama ve Değerlendirme ile İlgili Görüşleri

Tablo 26.

Ters yüz öğrenme modelinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme ile ilgili sonuçlar

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Güçlkle Karşılaşılan Durumlar (f=23)	Ana Çalgı Farklı - Yoğunluk	Ö (1, 5, 9, 10, 12, 13,)	6
	Güçlkle karşılaşmadım	Ö (1, 5, 6, 7, 11)	5
	Uygulamada Sıkıntı Var	Ö (2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13)	9
	Hazırlık ve değerlendirmede Yok	Ö (3, 4, 14)	4

Tablo 26. incelendiğinde öğrencilerin bir dönemlik gitar eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modeli ile ilgili hazırlıkta, uygulamada ve değerlendirmede herhangi bir

güçlülükle karşılaştınız mı sorusuna ilişkin görüşlerinde, çalgı farklılığı – yoğunluk olduğunu (n=6), güçlülükle karşılaşmadıkları (n=5), uygulamada çok sıkıntı yaşadıkları (n=9), hazırlık ve değerlendirmede problem olmadığını (n=3) belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde bir dönemlik gitar eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modeli ile ilgili hazırlıkta, uygulamada ve değerlendirmede öğrencilerin bir kısmı uygulamada güçlülükle karşılaştıklarını, ders içeriklerinin yoğun olduğu belirtirken bir kısmı da her şeyin yerli yerinde olduğunu, hazırlık, uygulama ve değerlendirmede hiçi bir güçlülükle karşılaşmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, bir dönemlik gitar eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modeli ile ilgili hazırlıkta, uygulamada ve değerlendirmede belirttikleri görüşler aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1-*Gitar ana çalgım olmadığı için deşifrede güçlü yaşadım. Videolar ile önceden derslerimizi çalıştığımız için bu konuda rahattım. Dersten önce çalışacağım konular olduğu için bende stres oluştu. Hazırbulunuşluk seviyem olmadığını gitar çalgısı konusunda sorunlar yaşadım. Ama kendi ana çalgım olsaydı (keman) hiçbir güçlülükle karşılaşmazdım.*

Ö2-*Video ile ilk başta hazırlıklı derse geldiğimiz için ilk başlarda biraz hazırlık ve uygulamada zor oluyordu. Daha sonra pratik yaptıkça uygulama rahat oluyor.*

Ö3-*Ters yüz öğrenme modeli uzaktan eğitim ile yürütüldü, flipped learning ile ilgili hazırlıkta, uygulamada ve değerlendirmede, pandemi dolayısı ile yüz yüze hiç eğitim olmadığı için çok az sıkıntı oldu. Fakat yine de haftada 1 saat uzaktan eğitim ile canlı derslerimizi işliyorduk. Bazı gitar tekniği ile yapılan yerleri fazla kavrayamadım, örneğin çarpma tekniğinde çok zorlandım. Belki yüz yüze de olsa daha iyi olabilirdi. Uygulamada zorlandım. Hazırlıkta ve değerlendirmede hiç sıkıntı yaşamadım.*

Ö6-*Her hangi bir sorunla karşılaşmadım. Videoları izlediğim zamanlarda bireysel olarak çalgıyı uygulamada zorlandım fakat ders saati sırasında konular daha da pekiştiği için problemler çözüldü.*

Ö12-*Evet karşılaştım. Yeni bir çalgı öğreniyorum, bu durum karşısında gitarda teknik olarak yapamadığım konular beni yordu. Örneğin bareli şarkılar. Gitarda bare basımı beni zorladı. Ama her şey çalışmaya bağlı çalışıldığı zaman her şey olur.*

4.2.5. Öğrencilerin Uygulamalı veya Teorik Olan Derslerin Ters Yüz Öğrenme Modeli İle İşlenmesi Hakkındaki Görüşleri

Tablo 27.

Uygulamalı veya teorik olan derslerin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesi ile ilgili sonuçlar

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Derslerin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesi (f=15)	Uygulamalı	Ö (2, 4, 5)	3
	Teorik	Ö (4, 8)	2
	Uygulama ve teorik Uygun	Ö (1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	10

Tablo 27’de öğrencilerin uygulamalı veya teorik olan derslerinin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesi hakkında ki görüşlerinde, uygulamalı ve teorik olarak uygun olduğunu (n=10), sadece uygulama için uygun olduğunu (n=3), sadece teorik olan dersler için uygun olduğunu (n=2) belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu uygulamalı veya teorik olan derslerinin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesini istedikleri, bazılarının sadece uygulamalı ders için uygun olduğu bazılarının ise teorik derslerde uygun olduğunu görüşünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin, uygulamalı veya teorik olan derslerinin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesini ile görüşleri aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1-Uygulamalı ve teorik olan derslerimizin Ters yüz öğrenme modeli ile işlenmeli çünkü derslere hazır olarak geliyorum. Bu durumda bizim konuyu daha iyi öğrenmemize yarıyor. Öğrenci birkaç kez konuyu öğreniyor. Öğrenci olduğu gibi gelmiyor. Kayıtlar devamlı elimiz altında istediğimiz zaman derslerimizi defalarca tekrar edebiliyoruz.

Ö2- Teorik derslerde ne şekilde iyi olur bilmiyorum fakat uygulamalı olan derslerde bu model ile olmasını isterdim. Teorik derslerde ise önceden slaytlar ve sunumlar verilip ders girebiliyoruz. Uygulamalı derslerde videolarda görüyoruz. Aslında şu an bazı dersler ters yüz olarak veriliyor. Çünkü biz derste göreceğimiz konuları bakıp gidiyoruz.

Ö3-Şu an gitar eğitimi ve eşlikleme dersinde ters yüz öğrenme modeli ile derslerimizi işledik ve çok güzel bir yol kat ettik. Gitarda iyi bir ilerleme oldu. Diğer derslerimizde

de bu model uygulanırsa bize çok olumlu yönde olacağını düşünüyorum. Zaman açısından da bize faydalı. Derslerimizde daha çok uygulama yapılıyor.

Ö4-Teorik olan dersler için gayet elverişli bir yöntem olduğunu düşünüyorum ama uygulamalı dersler için çok da verimli olduğunu düşünmüyorum.

Ö5-Teorik derslerde çok işlemeyebilir fakat uygulamalı derslerde çok başarılı bir şekilde yürütülebilir.

Ö6-Uygulamalı ve teorik olan derslerimizin, uygulama derslerimizde kesinlikle Ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesin isterdim çünkü derslere hazır olarak geliyorum. Ders saati içerisinde öğretmen fazla teori ile uğraşmıyor, uygulama yapıyoruz. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen ve öğrenci için çok iyi olduğunu düşünüyorum.

Ö7-Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi için kesinlikle ve kesinlikle öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile tüm dersleri uygulaması gerekir. Keman, çok sesli koro, orkestra tüm derslerde gerekir.

4.2.6. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinde (Flipped Learning) Derslerin Yürütülmesi Sürecinde Kullanmış Olduğu Uygulamalar ile İlgili Görüşleri

Tablo 28.

Ters Yüz öğrenme modelinde (flipped learning) derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamalar ile ilgili sonuçlar

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Uygulamaları Kullanımı (Whatsapp, Facebook, Youtube) (f=16)	Olumlu	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Olumsuz	Ö (4, 14)	2

Tablo 28’de öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinde derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamalar whatsapp, facebook ve youtube olduğunu ve bu uygulamaların hiçbir olumsuz tarafının olmadığı (n=14) belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö4 facebook ara yüzünün eski olduğunu, Ö14 ise youtube platformunun herkese açık olduğu ve gizlilik yönünden olumsuz baktıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin tümünün ters yüz öğrenme modelinde derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamaların olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, ters yüz öğrenme modelinde derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamalar ile ilgili görüşleri aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1-Whatsapp, Youtube. Facebook platformlarını kullandık. Videoları devamlı izleyebiliyorduk Bu platformlar ters yüz öğrenme modeli için çok uygun. İstedğim zaman whatsapp üzerinden iletişim kolaylığı vardı. Bu platformların, benim açımdan hiçbir olumsuz tarafı olmadı. Sadece ilk zamanlar youtube herkese açık olduğu için herkes tarafından görüldüğü için öğretmen tarafından olumsuz olabilir.

Ö4-Hepsinin ortak yönü günümüz çağında ulaşılır olması olumludur. İnternet varsa her zaman ulaşılabilir. Hepsinde sosyal etkileşim var. Geri dönütler anında yapılıyordu. İstedğimiz zaman ve saatte iletişime geçebiliyorduk. Olumsuz olarak facebook ara yüzü eski olduğu için farklı bir platform olabilirdi. Whatsapp ve youtube da hiçbir olumsuzluk yoktu.

Ö7, Ö8- Kullandığım uygulamaların hiçbir olumsuz yönünü görmedim. İletişim ile ilgili whatsapp çok iyi. Anında dönütler verilebiliyor. Facebook daha etkili bir program, ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında.

Ö9-Olumlu yönleri her video için yorum yapabiliyoruz. Whatsapp ile iletişimi hızlı bir şekilde yapabiliyoruz. Videolar altına anında dönüt yapıla biliniyor. Eksiklerimiz hemen söylenilebiliyor. Bu platformların, benim açımdan hiçbir olumsuz tarafı olmadı.

4.2.7. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelini Öğretmenlik Yaşamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri

Tablo 29.

Ters Yüz öğrenme modelinin öğretmenlik yaşamlarında kullanımına yönelik sonuçlar

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Öğretmenlik Yaşamlarında Kullanma (f=16)	Evet Düşünüyorum	Ö (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	14
	Hayır Düşünmüyorum	Ö (4, 6, 11)	3

Tablo 29’da öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin öğretmenlik yaşamlarında kullanmak istediklerine yönelik görüşlerinde kullanmayı düşündükleri (n=13), kullanmayı düşünmeyenlerin ise (n=3) oldukları görülmüştür. Öğrencilerden Ö4- “Ters yüz öğrenme modelini öğretmenlik hayatımda şahsen ben kullanmayı düşünmezdim.

Kendi öğretim yöntemim ile öğretirdim. Teoride düşündüğümüzde daha iyi olabilir gibi geliyor ama ben her şeyi ders saatinde anlatmayı isterdim. Sonraki hafta değerlendirme tabii tutardım. Bazı öğrenciler suiistimal edebilir.” görüşünü belirtirken, Ö6’nin ihtiyaç duyduğum zaman kullanmak istediğinin, Ö11’in ise kullanmayı istediğini fakat ilköğretim çağındaki öğrenciler için değil ortaokul ve lise öğrencileri için kullanmayı düşündüğünün belirttiği. Öğrencilerin, ters yüz öğrenme modelinin öğretmenlik yaşamlarında kullanmak istediklerine yönelik görüşleri aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1-*Ters yüz öğrenme modelini öğretmenlik hayatımda kullanmayı düşünüyorum. Çünkü ders esnasında herkesin öğrenme kapasitesi aynı olmadığı için, o an anlatıldığı gibi öğrenci algılayamadığı için öğrencilere4 önceden dersler ile ilgili materyal vb. şeyler ile derslere hazır gelmelerini isterim. Öğrenci derste ne yapması gerektiğini bilir. Hazırbulunuşluk açısından önemlidir.*

Ö2-*Tabiki. Ters yüz öğrenme modelini öğretmenlik hayatımda kullanmayı düşünüyorum. Çünkü öğrenciye daha çabuk ve daha iyi nasıl öğretebilirim diye bir yol düşünüyorsam eğer öğrencinin önce kendisinin deşifre edip çözümlemesini ve hazır bulunmasını isterim. Daha sonrada benimle pekiştirmesini isterim. Öğrenci derste ne yapması gerektiğini bilir. Öğrenci derste aktif olmasını isterim.*

Ö3-*Ters yüz öğrenme modelini öğretmenlik hayatımda kullanmayı düşünürüm. Fakat teknolojiye erişim ve yaşın çok önemi vardır. Yetişkin bir öğrenci tüm konuları takip edebilir. İzleyebilir. Fakat yaşı küçük olan birinin bunları ilk başta yapması zor olabilir. Bun biraz olumsuz olabilir. Kullanmayı düşünürsem de zamandan tasarruf etmek isterim. Ders saati az ise ben istediğim konuları anlatamam. Öncesinde öğrencinin hazırbulunuşluğunu sağlarım. Öğrenci hazırbulunuşluk ile benim karşıma geldiği zaman bende üzerinde daha çok bir şeyler eklerim. Ders saatinde daha çok pratik yapabilirim.*

Ö6-*Ters yüz öğrenme modelini öğretmenlik hayatımda ihtiyaç duyduğumda kullanmayı düşünüyorum. Pandemi sürecinde bize çok faydası oldu, öğretmenlik hayatımda olağanüstü bir durum olursa ben de kullanmayı düşünürüm. Yüz yüze eğitimde kullanmayı tercih etmem. Çünkü öğrencinin bireysel öğrenme kapasitesi aynı olmadığı için, o an öğrenci ile yüz yüze anlatmak isterim. Öğrenci iken bu durum çok faydalı ters yüz öğrenme modeli ile yapılması çok iyi. Ters yüz öğrenme modelinin çok faydalı*

olduğunu düşünüyorum. Pandemi olmasaydı birde yüz yüze olsaydık verimliliği daha da artardı.

Ö11-*Bu uygulamayı ilkokul, ortaokul çağı için değil de ileriki okul dönemlerinde kullanmayı düşünürüm. Çünkü ilkokul ve ortaokul öğrencisi dersi kendi rızası ile izlemez fakat ileriki yani 7. 8. Sınıf ve yukarısında- lise de okuyan bir öğrenci bu görevinin farkında olur ve bu şekilde bu model ile uygulama yapmayı düşünürüm.*

Ö14-*Bu uygulamayı bende öğretmenlik hayatımda kullanırım. Her şey çok planlı ve programlı oluyor. Öğrenci sorumluluk sahibi oluyor. Derslerde zorlukla karşılaşmazdılar.*

4.2.8. Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelini Daha Etkili Bir Şekilde Kullanımına Yönelik Önerileri

Tablo 30.

Ters yüz öğrenme modelinin daha etkili bir şekilde kullanımına yönelik sonuçlar

Tema	Kategoriler	Görüşler	f
Etkili Kullanım (f=25)	Sınıf içi Öğrenme Süreci	Ö (1, 2, 3, 4, 9)	5
	Sınıf Dışı Öğrenme Süreci	Ö (1, 2, 3, 4, 6, 10,14)	7
	Uygulamaya İlişkin Öneri	Ö (1, 2, 3, 6, 8, 12, 13, 14)	8
	Öğretim Programına İlişkin Öneri	Ö (1, 2, 5, 12, 14)	5

Tablo 30’da Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin daha etkili bir şekilde kullanımına yönelik önerilerine yönelik görüşlerinde sınıf içi öğrenme süreci ile ilgili (n=5), sınıf içi öğrenme süreci ile ilgili (n=7), uygulamaya ilişkin öneri (n=8), öğretim programına ilişkin öneride (n=5) kişi görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri genel olarak sınıf dışı ödev yoğunluğu, farklı öğrenme modelleri ile ilgili öğrenme, gruplaşmaya yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin, ters yüz öğrenme modelinin daha etkili bir şekilde kullanımına yönelik önerilerine yönelik görüşleri aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

4.2.8.1. Sınıf içi ve Sınıf dışı öğrenme sürecine yönelik öneriler

Ö2- Sizin yaptığınızı aynısını yapardım. Fakat daha sonra ters yüz öğrenme ile bir grup oluşturup etkin öğrenmelerinin, beraber bir araya gelmelerine yönelik önerim. Akran çalışma yapardım.

Ö3- Sınıf içinde istasyon tekniği ile bütün gruplara farklı çalışmalar veririm ve daha sonra her grubun farklı bir konusu olduğu için öğrenci tüm konuları kavrar. Ters yüz öğrenme modeli ile istasyon modelinin harmanlarsak çok olumlu bir sonuç olabilir. Bir grup akor, bir grup sola bir grupta ritim çaldığını düşünürsek hepsi rahatlıkla öğrenebilir. Sınıf dışında çalışması gerektiren konuları önceden atardım. Bunları yapmalarını beklerdim.

Ö4- Teorinin az olmasını, teknik konulara dayalı olmasını isterdim. Ders saatlerinin fazla olmasını isterdim. Gruplaşmaya dayalı çalışma yapılabilir. Öğrenci eksiklerinin tamamlar ve ya görebilir.

Ö7- Daha öncesinden gitar çalmayı bilmeyenler için ders dışı ödevler yorucu olabilir. Ödevler az verilebilir.

4.2.8.2. Uygulamalar ve öğretim programına ilişkin öneriler

Ö2- Akran öğrenmeye önem verirdim. Sınıftaki öğrencilerin nelerde yeterli olduklarını ve yatkınlıklarını belirleyip ona göre bir program hazırlardım. Böyle daha iyi olabilirdi. Mesela biz şu an öğrenenler olarak akor geçişleri ve sololarda sıkıntı yaşıyoruz. Bunlara ağırlık verirdim.

Ö3- Sizin hazırladığınız öğretim program (modeli) gayet mantıklı ve iyi. Bize de katkı sağladı. Ben olsaydım öğrencinin yapamadığı şeylerin üstüne düşerdim, diyelim ki 30 tane öğrenci var bunların 20 tanesi fa majör akoru basamıyorsa onun üzerinde daha çok yönelirdim. Zaten diğer akorları (am-em-dm vb.) basıyor. Yapamadığı şeyleri üzerini giderdim ve sıkıntıyı anında çözerdim.

Ö6- Uygulamalı tüm dersler için keşke böyle modeller kullanılsa. Öğrenciler açısından çok iyi oldu. Öğretmenler için çok zordur. Bu tarz şeylerin hazırlığı. Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi artardı.

Ö8- Videoları çekerken sizin karşınızda bir öğrenci olmasını isterdim. Dersi öğrenciye anlatarak video çekiminin daha iyi olacağını düşünüyorum.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler bulunmaktadır. Bulgular bölümünde ortaya çıkan sonuçlar ilgili alanyazında yer alan çalışmalar ile desteklenerek benzer sonuçlar tartışılmıştır.

5.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan çalışmalarda, genellikle akademik başarı, motivasyon, bilişsel yük, tutum, öz yeterlik, aktif öğrenme gibi konulara rastlanılmaktadır. Ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme modeli karşılaştırılarak yapılan araştırmanın sonuçlarına göre;

Araştırmanın alt problem cümlesi kapsamında yapılan çalışmada ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerin çalgı motivasyonları ön test ve son test puanları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun çalgı motivasyon ön test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin çalgı motivasyon ön test - son test puanları arasındaki fark için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin çalgı motivasyon ön test - son test puanları arasındaki fark için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin çalgı motivasyon son test puanları incelendiğinde; Mann Whitney U Testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ters yüz öğrenme modelinin motivasyon değişkenine etkisinin araştırıldığı alanyazına göre; Yıldız (2017) flüt eğitimde ters yüz

öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi üzerine gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu kontrol grubu öğrencilerin ise çalgı motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Chiu (2016) tarafından ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel model ile öğrenim gören lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun motivasyon düzeylerinin birbirleriyle benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2017) doktora tezi çalışmasında, deney grubunda yer alan, ters yüz öğrenme modeline göre eğitim gören öğrencilerin motivasyon puanları arasında dikkat ve doyum boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulmuş iken uygunluk ve güven boyutunda manidar düzeyde bir farklılığın oluşmadığını ifade etmiştir. Çukurbaşı (2016), ters yüz öğrenme ve problem temelli öğrenmenin uygulandığı algoritma ve akış diyagramları öğretimi için iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda deney grupları arasında motivasyon puanları yönünden anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır. İlgili alanyazın ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak örtüşmektedir. Ters yüz öğrenme modelinin uygulamasında motivasyon yönünde öğrencilerde herhangi bir etkisinin görülmemesi öğrencilerin yeni bir çalgıya başlamalarında kaynaklı olabilir.

Araştırmanın alt problem cümlesi kapsamında yapılan araştırmada ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalgı tutum ön test ve son test puanları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun çalgı tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin çalgı tutum ön test - son test puanları arasındaki farklılık için uygulanan betimsel istatistikler analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerin çalgı tutum son test puanları çalgı tutum ön test puanlarına göre daha olumludur. Kontrol grubu öğrencilerinin çalgı tutum ön test - son test puanları arasındaki farklılık için uygulanan betimsel istatistikler analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin çalgı tutum ön test - son test puanları arasındaki fark için uygulanan betimsel istatistikler analizi sonucuna göre kontrol

grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları son test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bu farklılık ise deney grubu son test lehine olmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin çalgıya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ifade edilebilmektedir.

Sonuç olarak deney grubunda yer alan ters yüz öğrenme modeline göre öğrenim gören öğrencilerin çalgı tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık deney grubundaki öğrencilerin son test puanları lehine olmuştur. Ters yüz öğrenme modeli ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin çalgıya yönelik tutum puanları yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunun çalgı tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kontrol grubu öğrencilerin aritmetik ortalama puanlarına göre ön test puanı son test puanına göre yüksek çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin çalgı tutum ön test ve son test puanları incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Gökdemir (2018, s. 270) ters yüz öğrenme modeline ile öğretmen yetiştirmede yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinde elde ettiği sonuçlar ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir düzeyde farklılığın bulunmadığını ve birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırma ile benzerlik göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması geleneksel öğrenme yöntemine göre tutumu artırmada daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu fark deney grubu son test lehine olmuştur. Öztürk ve Alper (2018) tarafından yapılan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi konulu çalışmada öğrencilerin bilgisayar dersine karşı tutumlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Gökdemir (2018, s. 271) çalışmasında ters yüz öğrenme modeli ile öğretmen yetiştirmede yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinde elde ettiği sonuçlar ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Pierce ve Fox (2012), ters yüz öğrenme modelinin

uyguladığı araştırmalarında, eczacılık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Deney grubunun tutumu, geleneksel öğrenim ile öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu sonuç yapılan araştırma ile benzerlik göstermiştir. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin çalgıya yönelik tutumlarının anlamlı çıkması, öğrencilerin bu modeli benimsediklerini, çalgıya karşı tutumlarının yüksek olduğunu ve çalgı için ters yüz öğrenme modelini uygulanmasını uygun bulduklarını göstermektedir.

Çalışmanın alt problem cümlesi kapsamında yapılan araştırmada ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerin gitar eğitimi ve eşikleme dersinde eşikleme şarkılarının ön test ve son test aritmetik ortalama puanları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin eşikleme becerisi toplam puanlarının aritmetik ortalaması sonucuna göre, deney grubu öğrencilerin çalıştığı şarkıların ortalama toplam puanı ön test ve son test puanları arasında yüzde üç son test lehine artış olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerin eşikleme becerisi ortalama toplam puanı ön test için ve son test için yüzde ikiye yakın bir artış gözlenmiştir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu lehine çıkmıştır. Deney grubunda daha yüksek puanların olması ters yüz öğrenme modelinin gitar eğitimi ve eşikleme dersi için uygulanabilir bir model olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı bir diğer alt problem cümlesinde deney grubu ve kontrol öğrencilerinin gitar eğitimi ve eşikleme dersinde çalgı çalma ve çalgı öğrenmeye yönelik eşikleme puanlarının ön test puanları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda çalışılan şarkılardan ***bir sevmek bin defa, deniz üstü köpürür, gül nihal, ulgaz anadolu ve yaz dostum*** isimli şarkıların ön-test aritmetik puanları ve Mann Whitney U Testi testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın alt problem cümlesi kapsamında yapılan araştırmada ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı deney ve kontrol

grubu öğrencilerin gitar eğitimi ve eşikleme dersinde çalgı çalma ve çalgı öğrenmeye yönelik eşikleme puanlarının ön test ve son test puanları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ***bir sevmek bin defa; deniz üstü köpürür, gül nihal, ılgaz anadolunun ve yaz dostum*** şarkıların eşikleme ön test-son test puanları arasındaki farklılık için uygulanan Betimsel İstatistikler Analizi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre Eşikleme Değerlendirme Formu ön test-son test puanları arasındaki farka ilişkin yapılan analize göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanlar son testten aldıkları puanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eşlik şarkılarındaki etki büyüklük değerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre gitar eğitimi ve eşikleme dersi için geleneksel öğrenme yöntemi ve ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda öğrencilerin aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin öğrenmeye yönelik gelişimlerine pozitif yönde bir etki sağlamıştır.

Çalışmanın alt problem cümlesi kapsamında yapılan araştırmada ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerin gitar eğitimi ve eşikleme dersinde çalgı çalma ve çalgı öğrenmeye yönelik eşikleme son test puanları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ***bir sevmek bin defa; deniz üstü köpürür, gül nihal, ılgaz anadolu ve yaz dostum*** şarkılarının eşikleme son test puanları arasındaki farklılık için uygulanan Betimsel İstatistikler Analizi ve Mann-Whitney U Testi sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin son test testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık deney grubu öğrencilerinin lehine olmuştur. Deney ve kontrol gruplarının eşikleme son test puanları arasındaki fark için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında

anlamli düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık deney grubu öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Bu sonuçlara göre gitar eğitimi ve eşikleme dersi için deney grubuna uygulanan ters yüz öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme yönteminde her iki grubun da son test puanları öğrenme açısından olumludur. Fakat deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubundaki öğrencilerin eşikleme dersinde kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasının geleneksel öğrenme modeline kıyasla daha etkili bir sonuç sağladığı söylenebilmektedir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine benzer olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirine denk olduğu ifade edilebilmektedir. Ters yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test eşikleme puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının lehine çıkmıştır. Gitar eğitimi ve eşikleme dersinin yürütülmesinde ters yüz öğrenme modelinin etkili olduğu söylenebilmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin eşikleme ön test - son test puanları arasında da anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kontrol grubu öğrencilerin son test lehine olmuştur. Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin eşikleme ön test ve son test puanları incelendiğinde; gitar eğitimi ve eşikleme dersi için uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları birbirine denk olduğu fakat son test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin yüksek puanlar alması deney grubu öğrencilerin lehine bir sonuç olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ters yüz öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili bir yöntem olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Deney grubunun, eşiklemeye yönelik puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olmasının nedeni öğrencilerin derslere önceden hazırlanıp gelmesi, öğrencilere çalışılacak olan şarkıların ders gününden önce video destekli materyallerin gönderilmesi, devamlı öğrenci öğretmen iletişiminin olması, sosyal medya aracılığı ile öğretmenin öğrenciye geri dönüt yapması ve gerekli olan şeyleri düzeltmesi olarak sıralanabilmektedir. Alanyazında ters yüz öğrenme modeline yönelik çalgı performans, eşikleme yönelik çalışmalar çok az düzeydedir. Ters yüz öğrenme modeli etkisinin araştırıldığı alanyazına göre; Sever (2014), keman eğitimi ile ilgili yaptığı araştırmasında öğrenciye önceden video gönderdiği, öğrencinin ters yüz

öğrenme modeli ile derse hazır şekilde geldiği ve çalgı için daha çok uygulama yaptığını ve bu yöntem sayesinde keman dersinin daha verimli geçtiği görülmüştür. Bu çalışma ile benzer sonuçların çıktığı belirtilebilmektedir. Topalak (2016), çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimindeki etkisinin belirlenmesi amacı ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, çevrilmiş öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modeli arasında deney grubu lehine olumlu bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca deney grubunun; çevrilmiş öğrenmeyi geri dönütlerle hazırlanmış, genel olarak akıcı ve açık bir video-çevrim içi desteği, özgüveni kazandıran bir eğitim aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Yıldız (2017) flüt eğitimde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin performans üzerine etkisi üzerine araştırdığı doktora tezi çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilere kıyasla performans puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunduğunu açıklamıştır. Sever ve Sever (2017) yaptıkları araştırmalarında piyano eğitiminde çevrilmiş öğrenmenin öğrencilere performans farkındalık sağladığı görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan araştırma ile benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkması ters yüz öğrenme modelinin gitar eğitimi ve eşikleme dersi için uygulanabilir bir model olduğunu göstermektedir.

5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Ters yüz öğrenme modeli ile gitar eğitimi ve eşikleme dersine yönelik öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilere 12 haftalık çalışmadan sonra ters yüz öğrenme modeli ile derslerin işlenişi hakkında görüşleri alınmıştır. Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan deneysel araştırmaların çoğunda öğrenci görüşlerine başvurulduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelinin bu modeli benimsediği ve dersleri anlama konusunda zorlanmadıkları saptanmıştır.

Ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumlu yönlerine ilişkin öğrenci görüşlerinde, öğrencilerin en çok derse hazırlıklı geldiklerini, daha pekiştirici ve kalıcı olduğunu, ders saati ve ders saati dışında daha çok pratik yapabildiklerini, hızlı öğrendiklerini, zaman konusunda tasarruf ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre yapılan görüşmelerde ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre daha olumlu olduğunu ve öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği, ders saatinde ne yapılacağını bildikleri anlaşılmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin etkisinin araştırıldığı alanyazında öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmalarda, Kayan (2020) evde

ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerine etkisi başlıklı doktora tezinde deney grubu öğrencilerinin bu modele yönelik olumlu bir tutum benimsedikleri ve öğrenci merkezli etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Aydın (2016) ve Turan (2016) araştırmalarında ters yüz öğrenme modelinde, öğrenciler açısından verimli ve kalıcı öğrenme olduğunu, Tully (2014) ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre olduğunu ve bu duruma olumlu baktıklarını, Karaca (2017) videolar sayesinde derslere hazırlıklı geldiği ve derslerde uygulamaya ağırlık verildiğini, Marlowe (2012), materyallerin öğrencilere önceden gönderilmesinin geleneksel öğrenme modeli ile öğrenen öğrenciye göre derse hazır olarak gelmelerini daha çok sağlamasından dolayı derslere katılma ve uygulamanın daha fazla yapıldığı, McGivney-Burelle ve Xue (2013), öğrenciler ters yüz öğrenme modelinde derse hazır olarak gelmeleri dersin ilerlemesi yönünde olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan diğer araştırmalar ile karşılaştırıldığında, Bergmann ve Sams (2012), Alsancak- Sırakaya (2015), Halili ve Zainuddin (2015) öğrenciler açısından eğitimin birbirini tamamladığını, aktif katılım olduğunu, ders öncesinde çalışılacak konunun bilinmesi ve ders sırasında ise üst düzey düşünmeye yönelik etkinlikler yapıldığını, Ekmekçi (2014), ters yüz öğrenme modelin öğrencilerde olumlu tutum sergilediğini, Boyraz (2014), Benjamin (2019), ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenme modeline göre daha etkili ve verimli olduğu ile ilgili öğrencilerin görüşleri destekleyen çalışmalarda, öğrencilerin hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı öğrencilerin bu modeli geleneksel öğrenme modeline kıyasla daha fazla benimsediklerini, Touchton (2015), üniversite öğrencileri ters yüz öğrenme ile öğrenim görmekten memnun olduklarını ve bu modele yönelik olumu görüş belirttiklerini, Sever (2014) ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin dersten önce işlenecek konu ile ilgili ön bilgiye sahip olduğu için derslerin eğlenceli ve verimli geçtiğinin, Serçemeli, Günbaş ve Baydaş (2018), ters yüz sınıf yaklaşımının öğrencilere zaman tasarrufu ve kendi hızlarında öğrenme sağladıklarını, Clark (2015) öğrencilerin bireysel olarak çalışabilme, sorumluluk sahibi olma gibi bir takım becerilere sahip olması ve ders dışı süreçte yükümlülüklerini yerine getirmesi modelin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda genel olarak ters yüz öğrenme modeli ile ilgili görüşler olumlu yöndedir (Başal, 2012; Sams and Bergman, 2013; Göğebakan yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016; Smith, 2013; Johnson, 2013; Wilson, 2013; Görü-Doğan,

2015; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2014; Turan ve Göktaş, 2015). Öğrencilerin modele yönelik olumlu görüş belirtmeleri modelin kullanışlı bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler, ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumlu olarak belirtirken, bir öğrenci bu modelin kendisi için uygun olmadığını, kendisinin öğrenmeyi dayatma ve sınıf içerisinde ders zamanında yapabildiğini belirtmiştir. Gökdemir (2018) sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme de ters yüz öğrenme modeli isimli doktora tezinde, öğrencilerin geleneksel modele alışkın olduklarından bu model ile zorlanacaklarını ifade etmiştir. Alsancak-Sırakaya (2015) ters yüz öğrenme yönteminde sorumluluğun öğrenciye verildiği, bu durumun öğrenci tarafından dezavantaj olarak görülmesinin yanı sıra, öğrenciler bu özelliğin kendileri için uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinde, ödev yoğunluğunun fazla olduğu, erişim yönü ve eşit şartların herkeste aynı olmadığı, internet ile ilgili sınırlılık sorunu, dersten önce hazırlıklı olmaları, doğrudan bilgiye ulaşma gibi önyargılı yaklaşımlar yer almıştır. Bu sonuçlara göre yapılan görüşmelerde ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre olumsuz olarak değil fakat ödev yoğunluklarından dolayı kendilerinde endişe ve kaygıya sebep olduğunu, ilk zamanlarda adaptasyon sorunu yaşadıklarını ve daha sonra normale döndüklerini ifade etmişlerdir. Zaman içerisinde bu modelde öğrenciler kendi öğrenme hızları ile öğrenecekleri için yöntemin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Herreid ve Schiller (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yoğun ev ödevinden dolayı daha fazla çalışma yapmaları gerektiği için bu yönteme karşı önyargılı davrandıkları fakat daha sonra bu tutumları değişim göstererek modelin kendilerine göre uygun olduğunu benimsemişlerdir. Jonson ve Renner (2012) ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırdıkları araştırmalarında öğrenciler modele yönelik olumsuz görüş belirtmiş olmasının yanı sıra Karaca (2017) Yükseköğretimde programlama eğitimi için ters yüz öğrenme modelinin kullanılması başlıklı doktora tezinde, öğrenciler çalışmada algoritma ve programlama dersini ilk kez gördükleri için fazla bilgi ile karşılaşmış ve ders yoğunluğunun fazla olduğunu ifade etmiştir. Kayan (2020) araştırmasında evde ders okulda ödev modelinin birtakım olumsuzlukların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre internete ulaşma konusunda her zaman kolay olmadığı, öğrenciler arasında eşit şartlara sahip olmadıklarını, devamlı videoları izlemede güçlükler yaşadıklarını, ders yoğunluğu bir

zamandan sonra bıkkınlığa sebep olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Haftalık ödev ve videoların yoğun olarak izlenmesinden dolayı zaman sıkıntısı yaşadıklarını, zamanla izlemenin sıkıcı olması (Topalak, 2016; Turan, 2015; Urfa, 2017) gibi durumlardan bahsedilmiştir. Enfield, (2013) ve Milman (2012), yaptıkları araştırmada ters yüz öğrenme modelinin olumsuzluklarına değinmişlerdir. Görü-Doğan (2015) araştırmasında ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler internet sınırlılığını bir problem olarak yorumlamışlardır. Clark'a (2015) göre öğrencilerin sorumluluk sahibi olması, bireysel olarak çalışabilmesi, sınıf dışında verilen ödevler ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi, ters yüz öğrenme modelinin istenildiği gibi gitmesi başarı açısından önemlidir.

Öğrencilerin bir dönem boyunca aldıkları gitar eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modeli ile yapılan deney grubu öğrencilerin görüşlerine göre hazırlıkta, uygulamada ve değerlendirmede yaşadıkları sorunlarda, öğrencilerin bir kısmı uygulamada güçlükle karşılaştıklarını, ders içeriklerinin yoğun olduğunu belirtirken bir kısmı da her şeyin yerli yerinde olduğunu, hazırlık, uygulama ve değerlendirmede hiçbir güçlükle karşılaşmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Turan (2015) yaptığı doktora tezinde öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline alışma sürecine bakıldığında uygulamaya 2-3 haftada içerisinde uyum sağlamışlar ve bu modele alışmalarının zaman aldığı görülmüştür. Alsancak-Sırakaya (2015) yaptığı araştırmasında, ters yüz öğrenme modelinin yeni bir yöntem olması, ders öncesinde çalışma yapmaları gerekmesi, uygulamalarda ilk zamanlarda güçlükle karşılaştığını ve ön yargılı olduğunu belirtmiştir. Mason, Shuman ve Cook (2013) öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline karşı temkinli oldukları zamanla tutumlarının değiştiğini ve bu modele alıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin uygulamalı veya teorik olan derslerin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesi hakkındaki görüşlerinde, öğrencilerin çoğunluğu uygulamalı veya teorik olan derslerinin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesini istedikleri, bazılarının sadece uygulamalı ders için uygun olduğu bazılarının ise teorik derslerde uygun olduğu görüşünü öne sürmüştür. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin öğretmenlik yaşamlarında genel olarak kullanmak istedikleri, bazı öğrencilerin ise kullanmayı istediğini fakat ilköğretim çağındaki öğrenciler için değil ortaokul ve lise öğrencileri için kullanmayı düşündüğünü belirtmiştir. Gökdemir (2018) ters yüz öğrenme modelinin eğitim hayatında kullanımına ilişkin görüşlerinde öğretmen adaylarının

ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde her kademedede kullanabileceğini ifade etmiştir. Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014) işletme dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin ters yüz öğrenme modelini geleneksel öğrenme modeline göre tercih ettiklerinin, Kara (2016) ters yüz öğrenme modelinin ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyine kadar ihtiyaç duyulan programa göre kullanılması gerektiği belirtmiştir. Kayan (2020) araştırmasında öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bu modeli kullanmak istediklerini, Yavuz (2016) ilköğretimden yükseköğretim düzeyine kadar bu model ile ilgili çalışmalar yapıldığını açıklamışlardır. See ve Conry (2014) öğrencilerin bu modeli kullanmak istediklerini Turan (2015), öğrencilerin tamamına yakınının ters yüz öğrenme modelinin farklı derslerde kullanılmasını olumlu gördüklerini ifade etmiştir. Ters yüz öğrenme modeli ile yapılan ilgili araştırmalarda öğrencilerin bu modeli diğer derslerde de uygulanabilecek bir model olduğunu belirtmişlerdir (Frydenberg, 2013; Pierce ve Fox, 2012).

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinde derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamaların whatsapp, facebook ve youtube olduğu ve bu uygulamaların hiç bir olumsuz tarafının olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerden bazılarının facebook ara yüzünün eski olduğunu, youtube platformunun herkese açık olduğu ve gizlilik yönünden olumsuz baktıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin tümünün ortak kanaati ters yüz öğrenme modelinde derslerin yürütülmesi sürecinde kullanmış oldukları uygulamaların olumlu olduğunu şeklindedir. Ders materyallerine öğrencilerin farklı şekillerde ulaşmaları ve istedikleri kadar tekrar edebilmeleri kullanılan uygulamaların etkili olduğunu göstermektedir. Ders için yapılan uygulamalar aracılığı ile öğrencilere video, ses kaydı, kaynak ve materyallerin gönderilmesi öğrenciler için büyük avantaj sağlamıştır. Öğrenciler sormak istedikleri soruları bu uygulamalar ile öğretmene göndererek anında geri dönüt almaları gibi bir ortam oluşturmuştur. Alanyazın incelendiğinde teknolojinin kullanımı ile bilgiye kolay ulaşma sağlandığı (Uğurlu, 2012), öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin olumlu tutum benimsedikleri ve teknolojinin bilgiyi öğrenmede katkı sağladığı (Yavuz ve Coşkun, 2008) görülmektedir. Alsancak-Sırakaya, (2015) yaptığı araştırmasında öğrencilerin kaynaklara farklı formatlarda ulaşabilmesi ve istedikleri kadar tekrar edebilmesi yöntemin etkililiğini ortaya koymaktadır. Mok (2014) derse yönelik içerikler ve önceden hazırlanan materyaller öğrencilere uygulamalı programlar aracılığı ile ulaştırılır. Turan (2015) öğrencilerin videoları izlemelerini teşvik etmek amacıyla çeşitli

araçların kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Kim, Kim, Khera ve Getman (2014) öğrencilerin dersi izleyebilmeleri ve hazırlanmaları için teşvik edici materyallerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Abeysekera ve Dawson (2015) ters yüz öğrenme modeli yönteminin uygulandığı derslerde, öğrenciler derslerini okulda olmadıkları zamanlarda çevrim içi araçlarla öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin daha etkili bir şekilde kullanımına yönelik öğrencilerin genel olarak sınıf dışı ödev yoğunluğu, farklı öğrenme modelleri ile ilgili öğrenme, gruplaşmaya yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir.

5.3. Öneriler

- Araştıma sonucunda gitar eğitimi ve eşikleme dersinin ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanması deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine yarar sağladığı görülmüştür. Bu yöntemin farklı branş derslerinin teorik ve uygulamalı dersleri içinde işlenmesi önerilebilir.
- Bu yöntemin Yükseköğretim kurumlarında yapılması için çalıştaylar düzenlenebilir.
- Bu araştırma Müzik Öğretmenliği Bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Güzel Sanatların farklı alanlarında ve daha büyük örneklem gruplarında ters yüz öğrenme modelinin uygulanması gerçekleştirilebilir.
- Ters yüz öğrenme modelinin uygulaması sırasında Türkçe öğrenme platform yazılımlarının hazırlanması önerilebilir.
- Ters yüz öğrenme modeli ile farklı öğrenme modelleri (işbirlikli öğrenme, problem tabanlı öğrenme, akran öğrenme vb.) karşılaştırılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
- Ters yüz öğrenme modelini öğrencilerin genel, özengen ve mesleki müzik eğitiminde bilgi ve beceri düzeylerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılması gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören gitar eğitimi ve eşikleme dersini alan belli sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak araştırmalar için daha geniş bir örneklem grubunda yapılabilir.

- Ters yüz öğrenme modeli sınıf içinde zaman tasarrufu sağlayarak uygulamaya ağırlık verilen bir yöntemdir. Uygulama yapılması gereken bölümler için (güzel sanatlar, konservatuvar, mühendislik, bilişim, spor, vb.) ters yüz öğrenme modeli ile çalışmaların yapılması fayda sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Abeysekera, L., and Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14.
- Açıkgöz, K. Ü.(2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, K. (1965). *The Art of Accompanying and Coaching* (Minnesota Archive Editions) Paperback-January 1.
- Akbolat, M., Işık, O., ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 38.
- Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde geleneksel Türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alsobaie, M. F. (2018). *Etkili öğretim ve öğrenme: Sınıflarda ters yüz öğrenme*, Doktora Tezi, Western Michigan University. ProQuest Dissertations Publishing, 13877017.
- Akbel Avcı, B. (2018).Flipped Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Türk Müziğinde Viyolonsel Eğitiminde Öğrenme Modeli, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 6, No. 8.
- Akçay, Ş. Ö. (2011). *Müzik öğretmenliği bilim dalı gitar eğitiminde performans geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum
- Akgündüz, D. (2019). *Araştıran okulda teknoloji entegrasyonu*. (2. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akkuş, R. (1996). “AGSL’nden Mezun Olan Öğrencilerin Öğrenci Giriş Davranışlarının Çalgı Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi”, 1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumunda sunuldu, Bursa.

- Aktüze, İ. (2004). *Müziği anlamak, ansiklopedik müzik sözlüğü*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Alsancak-Sırakaya, D. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ash, K. (2012). Educators View 'Flipped' Model' With a More Critical Eye. *Education Week*, pS6-S7
- Ateş, H., Yıldız, B., ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi? ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Aydemir, S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamaları üzerine etkisi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- 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, Isparta.
- Aydın, B., ve Demirel, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Bağcı, H. (2009). *Eşlik desteğinin armoni ve solfej eğitimindeki başarı düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, H. C. (2015). *"Flipped Classroom" modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Baker, C. (2012). *Flipped Classrooms: Turning Learning Upside Down: Trend of "Flipping Classrooms" Helps Teachers to Personalize Education*. Deseret News. <http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learning-upside-down.html?pg=all>

- Barrio, F. G. and Rebaque, B. R. (2015). *Production and instructional design of teaching-music videos. An open learning experience and flipped classroom. Educatio Siglo XXI, Vol. 33 no, 1, <http://dx.doi.org/10.6018/j/222601>*
- Barut, Y. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, davranışçı öğrenme kuramları* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başal, A. (2012). The Use of Flipped Classroom in Foreign Language Teaching, *The 3rd Black Sea ELT Conference Proceedings*, 8-12. Retrieved June 17, 2013 from Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, <http://yabancidilleryo.omu.edu.tr/UserFiles/Book%20of%20Proceedings.pdf>
- Bayrakçı, M. (2009). Eğitimsel değişimin, moral, iş doyum ve motivasyon üzerindeki etkileri. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi 9 (1)*.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları Motive Etme*. (çev. Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları
- Benjamin, C. M. (2019). *Effects of flipped lessons on academic performance and student involvement in an anatomy and physiology course*. Doctoral dissertation, Delta State University, Cleveland.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L. & Verleyer, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 30(9)*, 1-18.
- Bilgin, S. (1998). *İlköğretim okullarının 2. kademesinde müzik eğitiminde kullanılan şarkıların gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü çıkışlı müzik öğretmenleri tarafından piyano ile eşliklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, S. ve Şaktanlı, C. S. (2007). Okul şarkılarının piyano ile eşliklenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 130-133.

- Bolatlı, Z. (2018). *Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bordens, K. S. & Horowitz, I. A. (2008). *Social Psychology*. (3. Baskı). Freeload Press: Usa.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Braddock, J. E. (2020). *İlkokul orkestra sınıfında, ters yüz öğrenme modeli*, Yüksek Lisans Tezi, The University of the Arts. United States ProQuest Dissertations Publishing, 27962287.
- Brown, A. F. (2012). *A Phenomenological Study of Undergraduate Instructors Using The Inverted or Flipped Classroom Model*. Pepperdine University, Unpublished Doctoral Dissertation, 222p, Malibu.
- Brunner, G. (2018). *Ters Yüz Sınıf, Müzik Çalışmalarında Öğrenme Videolarının Kullanımı*, 29. Uluslararası Okullarda Canlı Müzik Öğretmeni Konferansı - Araştırmalar Işığında Müzik Eğitimi, Brno Üniversitesi, Çek Cumhuriyeti.
- Burns, R. B. & Dobson, C. B. (1983). *Experimental Psychology Research Methods and Statistics*. (2. Basım). MTP Press: Lancaster.
- Bulut, C. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin EFL öğrencilerinin gramer başarımları üzerindeki etkisi: Sadece tersine çevirme değil, (Hâlihazırda) olanla bütünleştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi. Geliştirilmiş*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri alanizi* (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017) *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, E. N. (2011). *Tutum*. Alfa Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Chapman, R. (1999). *Bütün Yönleriyle Gitarlar*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Chapman, R. (2009). *Bütün Yönleriyle Gitarlar*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Chen, Y., Yuping, W., Kinshuk., and Nian-Shing, C. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education* 79 (2014) 16e27.
- Chiu, W. L. (2016). *Effects of flipped and traditional learning on college students' english learning outcomes and motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, National Sun Yat-sen University.
- Creswell, J. W. (2006). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (3. Baskı, çev. ed. Selcuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (1. Baskı), Ankara: Eğiten Kitap
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: Perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*, Doctoral thesis, Lamar University, Beaumont, United States, Texas.
- Çaşka, M. (2008). *Cihat Aşkın ve Türk müzik kültürüne katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Çavdar, E. Ö. (2018). *Integrating flipped classroom approach into traditional english class*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, N. (2020). *Ters-Yüz edilmiş öğrenim modelinin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dilbilgisi yeterliliği ve öğrenen özerkliği üzerine etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Driscoll, Tom. (2012). Flipped Learning and democratic education: The complete report.<https://docs.google.com/file/d/0B0VIwE5hKSWta0RqbmdZSGh0WTQ/edit> (12.06.2020 tarihinde alınmıştır).
- Dönmez, B.M. ve Özkan, S.B. (2012). Mitolojik Etimolojisinden Hareketle Gitar Üzerine Bir Köken Analizi, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3, 100-101
- Doğru, L. ve Yöndem, S. (2009). Uluslararası Deneyimli Türk Klasik Gitar Yorumcularının Gitar Eğitim Süreçlerini Etkileyen Bazı Öğeler, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran Cilt:VI, Sayı:I*, 329-342
- Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology Of Attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

- Educause. (2012). 7 things you should know about flipped classrooms. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>. 03.03.2020 tarihinde eklenmiştir.
- Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elmas, Y. (1994). *Sorularla gitar*. (1. Basım). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Elmas, Y. (2003), *Sorularla Gitar*, Pan Yayıncılık: İstanbul.
- Elrayies, G. M. (2017). Flipped learning as a paradigm shift in architectural education. *International Education Studies*, 10(1), 93-108.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Ercan, O. (2004). Bir öğrenme süreci olarak aktif öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (5), 54-55
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67. [Online] www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m 2 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.
- Eroğlu, Y. (1998). “XXI. Yüzyılda Öğretmen”, *Bilgi çağında öğretmenimiz*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ev, H. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde probleme dayalı öğrenme*, (1. Baskı).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*, (3. Edition), London: Sage Publications Ltd.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The four pillars of F-L-I-P. 03 Mart 2020 tarihinde [http:// www.flippedlearning.org/domain/](http://www.flippedlearning.org/domain/) sayfasından alınmıştır.
- Findlay-Thompson, S. and Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.

- Flipped Learning Network (FLN). (2014), "What is flipped learning?", available at: http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdfhttps://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf, 15 Temmuz 2020 tarihinde alınmıştır.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R. Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities.
- Frydenberg, M. (2013). Flipping excel. *Information Systems Education Journal*, 11(1).
- Fulton, K. P. (2012). 10 reasons to flip. *Phi Delta Kappan, Sage Journals*, 94(2), 20-24. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171209400205>.
- Gencer, B. G., Gurbulak, N., ve Adiguzel, T. (2014). *A new approach in learning and teaching: The Flipped Classroom*. In A.C. Ilhan, A. Isman, C. Birol & A. Eskicumali (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888).
- Gerstein, J. (2011). The Flipped Classroom Model: A Full Picture. [https://www.google.co.in/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=.+Gerstein%2C+J.+\(2011\).+The+Flipped+Classroom+Model:+A+Full+Picture](https://www.google.co.in/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=.+Gerstein%2C+J.+(2011).+The+Flipped+Classroom+Model:+A+Full+Picture) (28.09.2020 tarihinde alınmıştır).
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Girgin, D. (2015). Çalgı dersi motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Gögebakan Yıldız, D., Kıyıcı, G., ve Altıntaş, G. (2016). Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri ve Görüşleri Açısından İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 6/3 (Aralık/December 2016) ss. 186-200.DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281368>
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması*, Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gündüz, A. Y., ve Akkoyunlu, B. (2016). *Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye*. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Yay. haz.), Eğitim teknolojileri okumaları 2016 (ss.237-253). Ankara: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Gündüz, Y. A. (2020). *Dönüştürülmüş öğrenmenin çevrim içi boyutunu oyunlaştırmanın öğretmen adaylarının öğrenme yaşantılarına etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürses, A. (2010). Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı. Çanakkale. Web: <http://maycalistaylari.comu.edu.tr/calistaykimya/sunumlar/danisman>.
- Gürdoğan, M., ve Bağ, H. (2019). Harmanlanmış uygulamaların akademik başarı, motivasyon ve öğrenci görüşlerine etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) , 36-61 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/48807/570309>
- Halili, S. H., & Zainuddin, Z. (2015). Flipping the classroom: what we know and what we do not. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning (TOJDEL)*, 3(1), 28-35.
- Halvaşı, A. A. (1999). *Ülkemiz müzik eğitiminde klasik gitar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hayırsever, F., ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi a theoretical analysis of flipped learning. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 14(2): 572-596. DOI: 10.17860/mersinefd.431745.
- Herreid, C.F. & Schiller, N.A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5).

- Howitt D. & Cramer D. (1997). *An Introduction to Statistics in Psychology*. London: Prentice Hall.
- Hwang, G. J. & Lai, C.-L. (2017). Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning: An Interactive E-Book- Based Flipped Learning Approach for Math Courses. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 184–197.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, L. W., & Renner, J. D. (2012). *Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*, Unpublished phd thesis, University of Louisville. ABD.
- Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions of the Flipped Classroom*. Unpublished Master Thesis, The University Of British Columbia, Okanagan.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar* (11. Baskı). Evrim Yayınevi: İstanbul.
- Kanneci, A. (1988). *Klasik Gitar Metodu*, Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Kanneci, A. (2001). *Gitar için beste yapmış Türk bestecilerinin eğitimleri ve gitar yapıtlarının uluslararası gitar repertuarındaki yeri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanneci, A. (2005). *Türk bestecilerinin solo gitar sonatlarının gitar eğitimine katkıları yönünden incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil.

- Kaptan, Z. (2001). Klasik gitarın Türk halk müziği kaynaklı okul şarkılarında kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, C. O. (2016). *Tıp fakültesi klinik eğitiminde “ters yüz sınıf modeli” kullanılabilir mi?*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.
- Karaca, C. (2017). *Yükseköğretimde programlama eğitimi için ters yüz öğrenme modelinin kullanılması ve etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, C. ve Ocak, M. A. (2017). Effect of Flipped Learning on Cognitive Load: Higher Education Research. *Journal of Learning and Teaching in Digital (JOLTIDA)*, 2(1), 20-27.
- Karaca, C. (2016). *Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: ters yüz öğrenme*, (ed. Özcan demirel & serkan dinçer), eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı, Ankara: Pegem Akademi .<http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.070>
- Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(3), 322-326.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal Education*, 8(4), 232-249.
- Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*, Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research (second ed.)*, London: Holt, Rinehart and Winston.

- Kim, K. M., Kim, M. S., Khera, O., & Getman, J. (2014). Internet and higher education the experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Kızılet, Y. (2018). *Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki "Eşlik çalma" dersine yönelik öğrencilerin tutumları ve dersi veren öğretim elemanlarının görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, Z. Ç. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köz, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan bireysel çalgı eğitimi (gitar) alanı mezunu müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına eşlik etmede karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçak, R. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi,
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Krueger, J. (2012). *Five reasons against the flipped classroom*. Erişim adresi: <http://www.stratostar.net/blog/five-reasons-against-the-flipped-classroom#.VVNvbmqqko>, 22.01.2021 TTALBERTarihinde alınmıştır.
- Küçükay, B. (1991). *Gitar eğitiminde bir yöntem araştırması*, Yüksek Lisans Tez, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Küçükosmanoğlu, H. O. (2006). *Eğitim fakültelerinde başlangıç gitar eğitiminde kullanılan metotların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Love, B. Hodge, A., Grandgenett N. & Swift A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
- Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stres*. Master's thesis, Montana State University, Bozeman.
- Marshall H. (2013). Three reasons to flip your classroom. Bilingual Basics, The newsletter of the Bilingual Education Interest Section and Teachers of English to Deaf Students. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/print/2013-08-28/6.html>. 04.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research (4. edition)*. Sage Publications: California
- Mason, G. S., Shuman T. R., and Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course, *IEEE Transactions on Education*, 56(4).
- McGivney-Burelle, J. and Xue, F. (2013). Flipping calculus. *Primus*, 23(5), 477-486.
- Mercin, L. ve Alakuş A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (9), 14-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi, Gitar Dersi Öğretim Programı(9.12.Sınıflar)* Milli Eğitim Bakanlığı Ankara: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20199269339305>, 15/05/2020 tarihinde alınmıştır.

- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*, 24, 02-12. <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrewmiller>, adresinden 05/05/2020 tarihinde alınmıştır.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25 (1), 7-11.
- Moore, S. (1999). *Bütün yönleriyle gitarlar*. (çev: Cüneyt Karul). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş* (Çev. S. Karakaş). Meteksan A.Ş. Ankara
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunmuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 51-66.
- Nederveld, A. and Berge, Z. L. (2014). *Flipped learning in the workplace*. *Journal of Workplace Learning* Vol. 27 No. 2, 2015,pp. 162-172.
- Noad, F. (1974). *The Renaissance Guitar, A Division Of Music Sales Corporation*, New York.
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning—especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 33.
- Nuhoğlu, H. (2008). The development of an attitude scale for science and technology course. *Elementary Education Online*, 7 (3), 627-639.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi*, Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Orhan, A. (2019). The Effect of flipped learning on students' academic achievement: a meta-analysis study, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol:48 No:1 Sayfa: 368-396.

- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153.
- Özçakır, R. (1990). *Klasik gitar türk okul müziğinde bir eşlik çalgısı olarak nasıl kullanılabilir*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmenteş, S. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 13-26.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334- 346.
- Özyurt, Ö. ve Özyurt, H. (2017). A qualitative study about enriching programming and algorithm teaching with flipped classroom approach. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 189-210, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.007> 07 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Pallant, Ju. (2017) *SPSS Kullanma Kılavuzu*, (Çev: Sibel Balcı ve Berat Ahi, 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parıldar, G. (2006). *Okul şarkılarının gitar eşliklemelerinde şematik yöntem kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parry, M. (2012, January 5). Debating the ‘flipped classroom’ at Stanford [Weblog post]. *The Chronicle of Higher Education*. Erişim: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/debating-the-flipped-classroom-at-stanford/34811>

- Pierce, R. and Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-5.
- Piji, D. (2007). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 111-132.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29(1), 37-48.
- Razali, N. M. And Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests, *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, Vol.2 No.1
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*.
- Ruffini, M. F. (2014). *Blending face-to-face and flipping*. The Journal. Erişim adresi:<https://thejournal.com/articles/2014/09/03/blendingface-to-face-and-flipping.aspx>
- Sams, A. and Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- Sarıtaş, T. ve Yıldız, Ö. (2015). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters-yüz sınıflar (sınıflar)*, Anadolu Üniversitesi Web site: <http://ab.org.tr/ab15/bildiri/416.docx> adresinden 17.07. 2020 tarihinde alınmıştır.
- Say, A. (1985). *Müzik ansiklopedisi*. (2. Cilt) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Schleuter, S. (1997). *A Sound Approach To Teaching Instrumentalists*, New York: Schirmer Books.

- Schunk, D. A. (2009). *Öğrenme teorileri*, (çev. Ed. M. Şahin.) Ankara: Pegem Akademi.
- See, S. and Conry, J. M. (2014). Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(4), 585-588.
- Seiler, S., Lent, B., Pinkowska, M., & Pinazza, M. (2012). An integrated model of factors influencing project managers' motivation — Findings from a Swiss survey. *International Journal of Project Management*, 30(1), 60–72.
- Semerci, M. (2001). *Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı*. http://www.ankara.edu.tr/faculties/educational/dersler/etke/etke/o_kuramlari/skinner.htm.<http://www.sirinkaradeniz.com/dersler/kuram.pdf>, 14.05.2020 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (21. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Serrano, R. M. and Casanova, O. (2017). Flipped learning in music education at university, *9th International Conferance on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), Barcelona, Spain*.
- Serçemeli, M., Günbaş, N. ve Baydaş, Ö. (2018). Using flipped classroom approach in computerized accounting education. *Muhasebe ve Bilim Dünyası Dergisi*, 20(4), 980-994. <http://dx.doi.org/10.31460/mbdd.402686>.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42.
- Sever, S. ve Sever, G. (2017). Müzik dersinde çevrilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin özdeğerlendirme durumlarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/18*.
- Sheriff, E. (2012). *Türk Bestecilerinin Gitara Uyarlanabilir Piyano Eserlerinin Gitar Repertuarına Katkıları* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü. İstanbul.
- Singh, H. & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. Retrieved from <http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf>.

- Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanlışları ve derse katılımlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, J. D. (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 607-614.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning In An Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation, and Task Orientation. *Learning Environment Research*, 15(2), 171-193.
- Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Sun, M. (2006). *Çocuklar ve gençler için şarkı demeti*. Ankara: Sun Yayınevi.
- Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *E-Journal of New World Sciences Academy Vol: 5, Number: 1, Article Number:D0009*.
- Süleymanoğlu Kürüm, R. ve Akdemir, A. (2021). Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminin de Ters-Yüz Sınıf Modeli: Covid-19 Öncesi ve Sonrası Uygulamaları. *IJEASS Ocak/January (4), 1-17*
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitimin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Taşpınar, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi (3.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Teaching & Educational Development Institute. (2013). *About flipped classes*. Retrieved from The University of Queensland Australia: <http://www.uq.edu.au/tediteach/flipped-classroom/how-to-start.html>
- Temizyürek, F. ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “Flipped Classroom”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.

- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. E-kitap. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ekHaz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu 12.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tétreault, P. L. (2006). *The flipped classroom: Cultivating student engagement*. Master Of Education, Simon Fraser University, Canada.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education, 11 (1)*, 28-44.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Topalak, Ş. (2013). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi/öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 2013 / Volume 1, Issue 2, 2013 / DOI:10.7816/sed-01-02-08
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 31,1-11.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next, 12(1)*, 82-83. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom>
- Turan Engin, D. (2019). Çalgı tutum ölçeği'nin (Ç.T.Ö) geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 48, s. 30-42
- Tully, D. R. (2014). *The effects of a flipped learning model utilizing varied technology verses the traditional learning model in a high school biology classroom*. Master's thesis, Montana State University, Bozeman.
- Tuna, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce yabancı dil becerilerinin ters yüz sınıf ortamlarında geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.

- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tyler, J. & Sparks, P. (2002). *The guitar and its music from the renaissance to the classical era*. İngiltere: Oxford University Press
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi Genişletilmiş* (4. Basım). Ankara: Evrensel Müzik Evi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi-temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar*. (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. ve Yöndem, S. (2017). *Klasik gitara uyarlanmış türkü kaynaklı müziklerin öğretim ve seslendirim sorunları*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Uğurlu, N. B. (2012). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Araçlarının Kullanımı*. (Ed. M. Safran), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Uludağ, A. K. (2012). *Gitar eğitiminde Türk müziği içerikli akor ve kadans kurulumlarına yönelik farklı akortlarda konumlandırmalar ve etkililik düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uluocak, S. (2014). *Klasik gitar tarihi-III*. Doruk Yayıncılık. Ankara.
- Ulusoy, A. (2006). *Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar*, (ed. A.Ulusoy), *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Urfa, M. (2017). *Bilim etiği öğretiminde ters yüz sınıf modelinin uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Uslu, M. (2006). Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi*, 5.
- Ünlü, L. (2014). *Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Wiginton, B. (2013). *Flipped instruction: An investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra I classroom*. Doctoral Dissertation, University of Alabama Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies, Tuscaloosa.
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course, *TechTrends*, 62 (2), 176-183.
- Wilson, S. G. (2013). The Flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course, *Teaching of Psychology*, 40, 193-199. Retrieved June 17, 2013 from <http://top.sagepub.com/content/40/3/193>
- Voltz, E. A. (2016). *Is flipped instruction in the string class an effective teaching strategy?* Doktoral Thesis, Trevecca Nazarene University: United States
- Yavuz, S. ve Coşkun, E. A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 276-286.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H. ve Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10(3), 1112-1123.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Y. ve Otacıoğlu, A. S. G. (2017). Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, *Route Educational and Social Science Journal Volume 4(6)*.

- Yılmaz, E. (2010). *Okul şarkılarının klasik gitar ile eşliklendirmesine yönelik öğretmen görüşleri ve okul şarkıları için eşliklendirme örnekleri*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Yılmaz, H. ve Şen, Ü. S. (2016). Gitar'ın popülerlik durumunun incelenmesi, *idil* 5.25 1491-1521.
- Yöndem, S. (2003). *Anadolu güzel sanatlar lisesi gitar lise hazırlık kitabı*. (1. Baskı). İstanbul: M.E.B. Devlet Kitapları.
- Yöndem, S. (1992). *Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde ana dal gitar eğitimi nasıl olmalıdır*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yungul, O. (2008). Okul şarkılarının gitar ile eşliklenmesinde örnek bir model, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bishop ve Vergeler, 2013, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*, Master's Thesis, Eastern Illinois University.
- [Http://Tr.Wikipedia.Org/Wiki/Gitar](http://Tr.Wikipedia.Org/Wiki/Gitar) (Erişim Tarihi: 28.11.2019)
- <https://www.gitaregitim.net/> (Erişim Tarihi: 15.12.2020)
- <http://nasilcalinmali.blogspot.com/2015/07/gitar-akoru-nedir-nasl-baslr-temal.html>(Erişim Tarihi: 01.12.2020)

EKLER

- Ek 1. Gitar Eşlikleme Gözlem Formu**
- Ek 2. Çalgı Motivasyon Ölçeği**
- Ek 3. Çalgı Motivasyon Ölçeği Kullanımı İzin Yazısı**
- Ek 4. Çalgı Tutum Ölçeği**
- Ek 5. Çalgı Tutum Ölçeği İzin Yazısı**
- Ek 6. Gitar Eğitimi ve Eşlikleme I Dersi Ders Planı**
- Ek 7. Eşliklenecek Eser Değerlendirme Formu**
- Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**
- Ek 9. Uygulama İzin Dilekçesi**
- Ek 10. Etik Kurulu İzin Belgesi**
- Ek 11. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Formu**
- Ek 12. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Formu (Düzeltilmiş hali)**
- Ek 13. Öğrenci Gönüllük (izin) Belgesi**
- Ek 14. Uzman Görüş İzinleri (mail üzerinden)**
- Ek 15. Uzman Puanlayıcı Formu (imzalı)**
- Ek. 16. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı**
- Ek 17. Video Derslerin Ekran Görüntüleri**
- Ek 18. Online Derslerin Ekran Görüntüleri**
- Ek 19. Whatsapp İletişim Ekran Görüntüleri**

Ek. 1. Gitar Eşlikleme Gözlem Formu

GITAR EŞLİKLEME DEĞERLENDİRME FORMU						
<p>Bu gözlem formu gitar eğitimi ve eşlikleme I derisi için gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi düzeyini ölçmek (değerlendirme) amacı ile hazırlanmıştır. Aşağıda uzman görüş formunda uygun olan bölümlü işaretleyebilirsiniz.</p>						
	Değerlendirme Kriterleri	Hiç (1)	Zayıf (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok İyi (5)
Teknik Beceriler	1. Sağ el tekniği					
	2. Sol el tekniği					
	3. Doğru tutuş					
	4. Tablature okuyabilme					
	5. Pozisyon geçişinde ses netliği					
	6. Kelepçe (capo) kullanımı					
	7. Arpejlemede zamanlama					
Müzikal Beceriler	8. Bareli akorlarda ses netliği					
	9. Şarkılan vokal olarak doğru tonda seslendirme					
	10. Şarkılan vokal olarak doğru ritimde eşlikleme					
	11. Akor geçişlerinde zamanlama					
	12. Melodiyi(şarkıyı) söylerek çalma					
	13. Ritim kalıplarını doğru zamanlama ile çalma					
	14. Eşlik şarkılarının temposunda başlangıç ve bitişin uyumu					
	15. Eser ve etüt notalarında netlik (tuşe)					
	16. Eser ve etüdü doğru zamanlama ile çalabilme					
	Toplam					

Ek. 2. Çalgı Motivasyon Ölçeği

BİREYSEL ÇALGI DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

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

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1	Çalgı dersi olmasaydı bölümümü daha çok severdim					
2	Elimde olsa çalgı dersine girmezdim					
3	Çalgı dersinde kendimi boşa zaman harcıyor gibi hissediyorum					
4	Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum					
5	Çalgı dersini sıkıcı buluyorum					
6	Çalgı dersinde kendimi huzursuz hissediyorum					
7	Çalgı dersine sadece sınav dönemi çalışırım					
8	Çalgı dersine öğretmenim istediği için çalışırım					
9	Çalgı dersine çalışmam gerektiğinde çalışmamak için bahaneler bulurum					
10	Çalgı dersi ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı biliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum					
11	Çalgı dersinde her zaman en yüksek notu almak isterim					
12	Çalgı dersinde yeni birşeyler öğrenmek beni mutlu eder					
13	Çalgı dersinde başarılı olunca kendimi iyi hissederim					
14	Çalgı dersinde başarılı olmak isterim					
15	Çalgı dersinde konuları öğrenebilmek için bütün dikkatimi derse veririm					
16	Çalgı dersinde ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım					

17	Çalgı dersinde aldığım ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşırım					
18	Çalgı dersinde konuları öğrenmek benim için önemlidir					
19	Çalgı dersinden yüksek not almamak beni üzer					
20	Çalgı dersi ödevlerimi daha çok bilgi öğrenmemi sağladığı için severim					
21	Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımın gezme teklifini reddettiğim çok olur					
22	Çalgı dersine çalışmak için gerektiğinde günlük yaşamımdan fedakarlık ederim					
23	Kendime zaman ayırmaktansa çalgı dersine zaman ayırıp çalışmayı tercih ederim					
24	Çalgı dersinden çıkınca hemen çalışmaya başlarım					
25	Çalgı dersine çok çalışırım					

Ek. 3. Çalgı Motivasyon leği Kullanımı İzin Yazısı

Ek. 4. Çalgı Tutum Ölçeği

ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Tutum Düzeyleri				
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Az Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Boş zamanlarımda çalgı çalışırım.					
2	Çalgı dersi sevdiğim bir derstir.					
3	Çalgı dersi bende stres yaratır.					
4	Çalgı derslerinde çok sıkılırım.					
5	Çalgı ders saatlerinin daha çok olmasını isterim.					
6	Çalgı dersine zorunlu olduğumdan dolayı girerim.					
7	Çalgı derslerine her zaman hazırlıklı girerim.					
8	Çalgı dersindeyken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
9	Çalgı dersimi kaçırdığımda mutlaka telafisini yapmak isterim.					
10	Çalgı dersleri çok sevdiğim dersler arasındadır.					
11	Çalgı dersleri bence sıkıcıdır.					
12	Çalgı dersleri beni rahatlatır.					
13	Boş zamanlarımda çalgımı çalmaktan hoşlanırım.					
14	Çalgı dersleri bence çok eğlencelidir.					
15	Çalgı ders saatlerinin artırılmasını isterim.					
16	Çalgı derslerine zorunlu olmasam girmek istemem.					
17	Çalgı derslerinin kaldırılmasını isterim.					
18	Çalgı ödevlerini çalışırken çok sıkılırım.					
19	Boş zamanlarımda çalgım ile ilgili bir şeyler yapmak hiç aklıma gelmez.					
20	Çalgı dersleri bende müzikle ilgili bir şeyler yaratma isteği uyandırır.					
21	Çalgı derslerinin bir an önce bitmesini isterim.					
22	Çalgımla ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.					
23	Çalgı dersini diğer derslere göre daha çok severim.					
24	Çalgı dersinin müzik eğitimim için gerekli olduğunu düşünürüm.					
25	Çalışma zamanımın çoğunu çalgıma ayırmak isterim.					
26	Çalgıma sadece sınıfımı geçmek için çalışırım.					
27	İleride çalgımla ilgili bir meslek seçmek isterim.					

Ek 5 . Çalgı Tutum Ölçeği İzin Yazısı

Ek. 6. Gitar Eğitimi ve Eşlikleme I Dersi Ders Planı

GİTAR EĞİTİMİ VE EŞLİKLEME 1 DERS PLANI	
Süre	60+60
Dönem	Güz
Düzey	3. Sınıf (Gitar Eğitimi ve Eşlikleme I dersi)
Öğretim Elemanı	Hüseyin YILMAZ
Araç – Gereçler	Teknolojik Araçlar (Pc, Tablet, Akıllı Telefon vb.), Sanal Öğrenme Ortamı (Edmodo, Facebook, Youtube, Beyazpano, EdPuzzle vb.)Videolar, Sosyal medya iletişim grubu (Whatsapp, telegram) Ders araç gereç (nota vb.), Gitar, nota sehпасı, gitar ayaklığı, teknolojik araçlar, Video Çekim Cihazı
Kaynaklar	Modern Yaklaşımla Klasik Gitar, Charles Duncan. Gitar Metodu I, Ziya Aydın. Classical Guitar Method, Volume 1, by Bradford WERNER. The First Guitar Milestone, Classical Guitar Primer, Svein Eythorsson. İlk Adım Klasik Gitar Akorlar, Gerald Goodwin, Porte Müzik Eğitim Malzemeleri. İlk Adım Gitar Gamları, Cliff Douse, Porte Müzik Eğitim Malzemeleri.
Amaç	Bu ders, müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 3. Sınıf gitar eğitimi ve eşlikleme dersi alan öğrencilerin gitar tarihini, gitarın türk ve dünya müziğindeki yerini ve gitar eğitiminde eşlikleme yöntemlerini kavramasını amaçlamaktadır.
Kazanımlar	Gitar tarihi ve gitarın Türk ve dünya müziğindeki yerini kavrar. Ses üretiminde sağ el ve sol el hareket mekaniğini kavrar. Gitar eğitiminde temel sağ ve sol el tekniklerini (sağ el; tirando, apoyando, p-i-m-a, sol el: duate, 1-2-3-4 vb.) kavrar. Gitar eğitiminde klavye üzerindeki notaları ve temel akorları kavrar. Majör ve minor tonları bilişsel duyuşsal ve armonik olarak ayırt eder. Nota ve tabulatur okumayı kavrar. Müziğin dinamiklerini (nüanslar) kavrar. Akor, arpej, dizi ve temel ritimleri (2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 9/8 vb.) seslendirir. Türk ve dünya müzik dağarından (okul şarkılarında) etüt ve eserler içeren bir seslendirme dağarcığı oluşturur. Bireysel ve grup çalışmalarında seslendirme ve eşlik yapma becerileri kazanır.
Değerlendirme	Öğrenciler her hafta sanal öğrenme ortamına giriş yaparak dersin yürütücüsü tarafından hazırlanmış olan içerikleri uygular ve konu testlerini tamamlar.

Haftalık Ders Planı	
Hafta	1. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Gitar Eğitime Giriş
Konu	Gitarın tanıtımı ve tarihçesi, gitar çalmada oturuş ve tutuş (vücut duruşu), gitar seslendirmede parmakların tanımlanması, akort yapma, tırnak şekilleri ve törpüleme.
Kazanımlar	Gitarın yapısını ve bölümlerini kavrar. Gitarın tarihî gelişimini açıklar. Gitar öğrenme sürecinde yöntem bilgisinin işlev ve önemini kavrar. Gitarla çeşitli oturuş biçimlerini gösterir. Sağ el ve sol elde seslendirme parmaklarının adlarını kavrar. Gitarı akortlama yöntemlerini uygular. Genel çalma tekniğinde sağ ve sol elin görev ve işlevini, tırnak şekillerinin kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler geleneksel öğrenme ve ters yüz öğrenme modeli kapsamında gitar çalmada oturuş ve gitarı tutuş, gitarda seslendirme, gitarda sağ el ve sol el teknikleri, gitarda akort yapabilme ve gitarda eşikleme konularını tartışır. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

Başarı Testi I

Adı soyadı:

S1. Gitarın tellerinin ses tablası üzerinde bağlandığı bölüme roset denir **Doğru /D,**
Yalms/Y ()

S2. Gitar müziği yazımında sol el orta parmak.....rakam/simgesi ile isimlendirilir.

S3. Tırnaklarımızın yapısı ve bakımının sağ el tekniği için önemi yoktur **Doğru /D,**
Yalms/Y ()

S4. Gitar oturuş ve tutuşunda sandalyenin ön kısmına vücudumuz dik bir açı oluşturarak şekilde durmalı ve bacaklarımız açık, sağ ayağımız çok az geride oturmalıyız.

Doğru /D, Yalms/Y ()

S5. Gitarda teller aşağıdan yukarıya doğru olarak 6,5,4, 3,2,1, olarak sıralanır. **Doğru /D,**
Yalms/Y

S6. Gitarımızın akordunu yaparken 5.tel notası olarak akort yapılır.

Haftalık Ders Planı	
Hafta	2. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Gitar Çalma Teknikleri ve I. Pozisyonda Notalara Giriş
Konu	I. Pozisyonda Notalar, Tirando (Desteksiz), apoyando (Destekli), müzikalite,
Kazanımlar	1. Gitar çalmada tekniğin anlamını ve işlevini açıklar. 2. Gitar çalmada teknik ve müzikaliteyi geliştirme yollarını açıklar. 3. Birinci pozisyonda notaları kavrar. 4. Tirando, ile ilgili temel özellikleri kavrar. 5. Dizileri kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrencilerle gitarda teknik, müzikalite ve birinci pozisyon notalar ile ilgili tartışma yapılır öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

Başarı Testi II (Gitar Eğitimine Giriş)

Adı soyadı:

- S1. Gitarın tellerinin ses tablası üzerinde bağlandığı bölüme rosette denir **Doğru /D, Yalınış/Y ()**
- S2. Gitar müziği yazımında sol el orta parmak.....rakam/simgesi ile isimlendirilir.
- S3. Tırnaklarımızın yapısı ve bakımının sağ el tekniği için önemi yoktur **Doğru /D, Yalınış/Y ()**
- S4. Gitar tutuşunda ve oturuşda sandalyenin ön kısmına vücudumuz dik bir açı oluşturacak şekilde durmalı ve bacaklarımız açık, sağ ayağımız çok az geride olarak oturmalıyız. **Doğru /D, Yalınış/Y ()**
- S5. Gitarda teller aşağıdan yukarıya doğru olarak 6,5,4, 3,2,1, olarak sıralanır. **Doğru /D, Yalınış/Y**
- S6. Gitarımızın akordunu yaparken 5.tel notası olarak akort yapılır.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

1. Pozisyonda Gitar Notaları (Doğal Gam)

Not: Sağ ve sol el parmaklarına dikkat edelim. Hangi notaya hangi parmak geliyorsa onu kullanın.

1. Pozisyonda Gitar Notaları (Doğal Gam)

Not: Sağ ve sol el parmaklarına dikkat edelim. Hangi notaya hangi parmak geliyorsa onu kullanın.

1. TEL Mİ, FA, SOL

2. TEL Sİ, DO, RE

1. ve 2. TELLERDE KÜÇÜK ŞARKILAR

3. TEL SOL, LA

1. 2. 3. TELLERDE KÜÇÜK ŞARKILAR

MASAL

Mirza SABAH YILDOĞAN

POSTACI

Haftalık Ders Planı	
Hafta	3. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Gitarda sağ el ile ilgili çalışma
Konu	Sağ el için tirando etüt çalışması.
Kazanımlar	Seslendirme düzeyine uygun etütü doğru bir cümleme anlayışıyla çalar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Sağ el tekniğinde tirando vuruşu kullanılarak 1. 2. ve 3. tellerde uygun parmaklarla öğretim elemanı tarafından uygulama yapılır. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 8, 9, 10

Haftalık Ders Planı	
Hafta	4. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Gitarda arpej tekniği (p-i-m-a).
Konu	Tirando vuruş ile arpej tekniği.
Kazanımlar	Gitarda arpej çalma tekniğini kavrar. Gitarda arpej tekniğini etüt ve eserlerde uygular.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler arpej çeşitlerinin tartışır. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

Başarı Testi 3

Adı- Soyadı:

S1. Tirando tekniği ile çaldığımızda sağ el parmaklarımız (solaklar için tersi) avuç içine doğru çekilmelidir. **Doğru /D, Yalnız/Y()**

S2. Akoru oluşturan seslerin art arda çalınmasınadenir

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 11, 12, 13

4. TEL RE, MI, FA

6. TEL MI, FA, SOL

SAĞ EL ÇALIŞMASI (TIRANDO)
Drs. İhsan YILMAZ

5. TEL LA, SI, DO

Not: P parmak, sağ elin baş parmak ile çalınacağı gibidir.

4., 5. ve 6. TEL İLE İLGİLİ ÇALIŞMA

P...

Tirando (Dövme): Tele vuruş parmağın bir tut ile yola alınması ve tutulması şeklinde. Parmaklar arası süre değeri çoktur. Notalar veya sesler aygıtın sesinden doğmaz (Tirando) şeklinde kalır.

Haftalık Ders Planı	
Hafta	5. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Gitarda pozisyon olgusu, gitarda 1. pozisyonda temel akorlar, do major ve la minor dizilerinin I-IV-V tam kadansları ve 1. pozisyonda bir oktav gösterimi (apoyondo vuruş ile). 2/4'lük ritim kalıbı.
Konu	Pozisyon, dizi, kadanslar, akorlar ve ritim kalıpları, 2/4 ritim kalıbı ile ilgili Arkadaşım Eşek şarkısı
Kazanımlar	1- Seslendirmede pozisyon olgusunu kavrar. 2- Gitarda tüm pozisyonlardaki seslerin yerlerini kavrar. 3- Pozisyon geçişlerinde sol elin hareket mekaniğini kavrar. 4- Seslendirdiği etütlerdeki pozisyon geçişlerini eş güdümlü bir şekilde gerçekleştirir. 5- Pozisyonlar ile ilgili dizi ve kadans çalışması yapar. 6- 2/4'lük ritim kalıbını kavrar. 7- 2/4 kalıbı ile ilgili şarkı bilir.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler gitarda pozisyon olgusunu, kadansları, akorları, dizileri ve ritim kalıplarını değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

Başarı Testi 4

Adı-Soyadı:

S1. Pozisyonu belirleyen sol el parmağı 3. parmagımızdır. **Doğru /D, YalıtıŖ/Y()**

S2. Sağ ve sol el uyum çalışmalarında her iki elin ilgili parmakları aynı anda hareket etmelidir. **Doğru /D, YalıtıŖ/Y()**

S3. Birbirine komşu sekiz sesin art arda sıralanmasınadenir.

S4. Tonal mŖzikte dizinin I. derecesine tonic (tonik), IV derecesi sudominant (sodominant) ve V. derecesine dominant denir. **Doğru /D, YalıtıŖ/Y()**

ALIŐMA YAPRAKLARI 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

DO MAJOR DİZİ

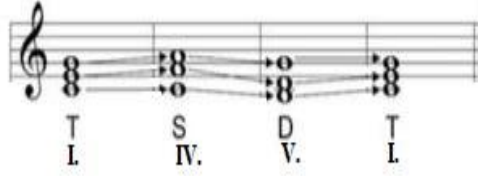
The image shows the musical notation for the Do Major scale. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#). The scale is written as a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The bottom staff shows the fretboard with fingerings for the right hand (T, A, B) and left hand (T, A, B). The fingerings are: 3 0 2 3 0 2 0 1 1 0 2 0 3 2 0 3.

LA MİNÖR DİZİ

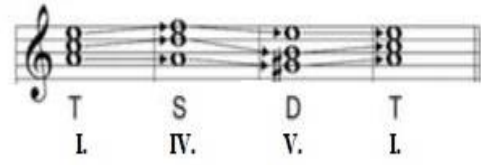
The image shows the musical notation for the La Minor scale. The top staff is a treble clef with a key signature of two flats (Bb, Eb). The scale is written as a sequence of eighth notes: C4, D4, Eb4, F4, G4, Ab4, Bb4, C5, Bb4, Ab4, G4, F4, Eb4, D4, C4. The bottom staff shows the fretboard with fingerings for the right hand (T, A, B) and left hand (T, A, B). The fingerings are: 5 7 8 5 7 8 5 7 7 5 8 7 5 8 7 5.

MAJÖR VE MİNÖR KADANS (I-IV-V)

Majör Tonalitede Tam Kadans
(Do Majör Tonalite)

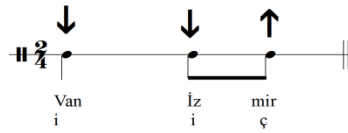


Minör Tonalitede Tam Kadans
(Armonik La minör Tonalite)



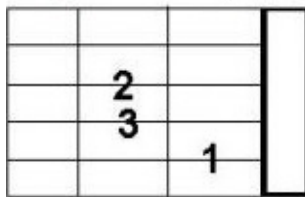
2/4 RİTİM KALIBI

2/4 Ritim

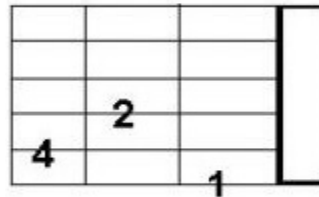


TEMEL AKORLAR

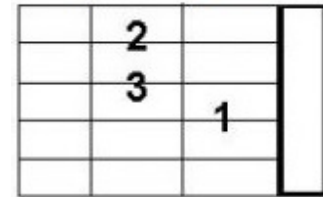
Am
(LA Minör)



Dm
(RE Minör)



E
(Mİ Major)



ARKADAŞIM EŞEK

Müzik: Barış MANÇO

Am Dm Am
Kaç yıl oldu saymadım köyden göçeli
Dm Am E Am
Mevsimler geldi geçti görüşmeyeli
Am Dm Am
Hiç haber göndermedin o günden beri
Dm Am E Am
Yoksa bana küstün mü, unuttun mu beni

Am Dm Am
Dün yine seni andım gözlerim doldu
Dm Am E Am
O tatlı günlerimiz bir anı oldu
Am Dm Am
Ayrılık geldi başa katlanmak gerek
Dm Am E Am
Seni çok çok özledim arkadaşım eşek

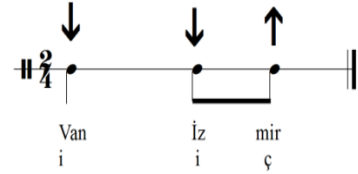
Am
Arkadaşım eş arkadaşım eşek, arkadaşım eşek

Am Dm Am
Yaban tayları çayırdaki tepişiyor mu
Dm Am E Am
Çilli horoz kedilerle dövüşüyor mu
Am Dm Am
Sarıköz minik buzağıyı süttten kesti mi
Dm Am E Am
Kuzularla oğlaklar sevişiyor mu

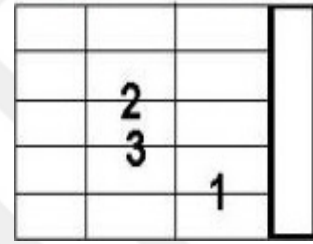
Am Dm Am
Uzun kulaklarını son bir kez salla
Dm Am E Am
Tüm eski dostlarımdan bir haber yolla
Am Dm Am
Ayrılık geldi başa katlanmak gerek
Dm Am E Am
Seni çok çok özledim arkadaşım eşek

Ritim

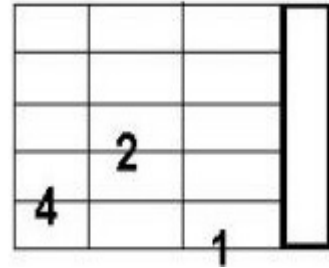
2/4 Ritim



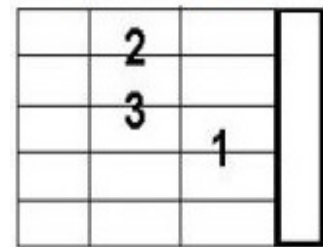
Am
(LA Minör)



Dm
(RE Minör)



E
(Mİ Major)



Arkadaşım Eşek

Barış Manço

Am Dm Am Dm Am E Am

8

Kaç yıl ol du say ma dım köyden gö çe li Mevsim ler gel di geç ti gö rüş me ye li

TAB

4/4

2 2 0 0 1 1 0 3 3 1 1 0 3 3 1 1 0 3 1 0 0 1 0 2

Am Dm Am Dm Am E Am

8

Hiç ha ber gön der me din o gün den be ri Yok sa ba na küs tün mü u nut tun mu be ni

TAB

5 5 3 3 1 1 0 3 3 1 1 0 3 3 1 1 0 3 1 1 0 0 1 0 2

Am Am

8

Ar ka da şım eş ar ka da şım şek Ar ka da şım eş şek

TAB

2 0 1 2 2 2 0 1 2 2 2 0 1 2 0 2

Haftalık Ders Planı	
Hafta	6. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Tablature, 1. Pozisyonda temel akorlar. (E-Em-C-G-F-Am-Dm-D), Sağ el çalışması.
Konu	Nota ve tablature. 2/4'lük ritim kalıbı ile ilgili şarkı öğrenimi. Polifonik eser çalışması.
Kazanımlar	1.Tablature müzik yazısına uygun dizi, etüt ve akor çalar. 2. 2/4'lük ritim kalıbını kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler tablature müzik yazısını ve repertuar çalışmasını değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

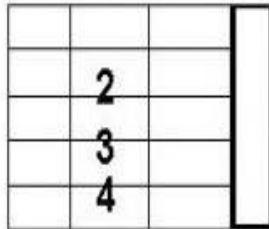
ÇALIŞMA YAPRAKLARI 21, 22, 23, 24, 25

Tabulature Müzik Yazısı

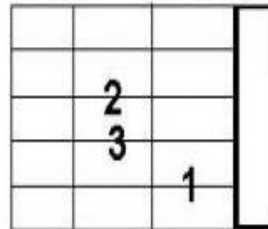
T
A
B

TEMEL AKORLAR

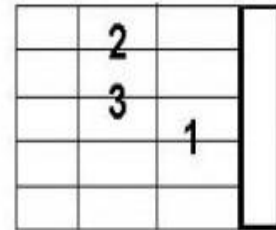
A
(LA Major)



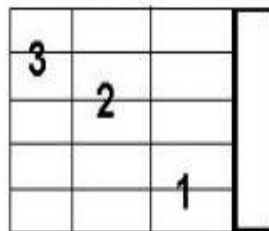
Am
(LA Minör)



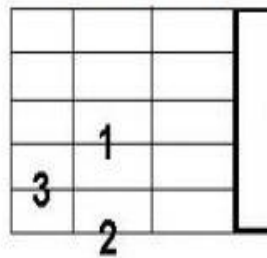
E
(Mİ Major)



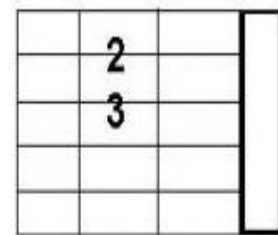
C
(DO Major)



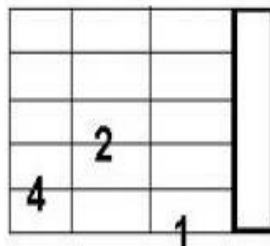
D
(RE Major)



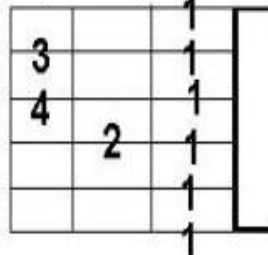
Em
(Mİ Minör)



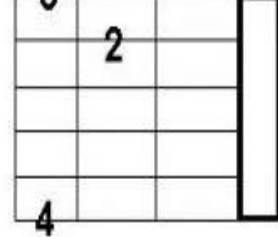
Dm
(RE Minör)



F
(FA Major)



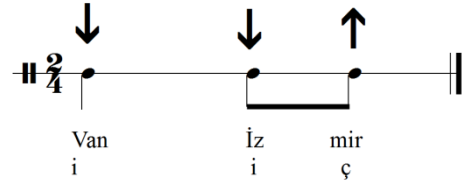
G
(SOL Major)



23 NİSAN

Söz: Saip Egüz

2/4 Ritim



Cx2 G7x2
Sanki her tarafta **var** bir düğün
G7x2 Cx2
Çünkü, en şerefli **en** mutlu gün
Fx2 C F
Bugün yirmi **üç** Nisan
C F G7 C
Hep neşeyle doluyor insan

Cx2 G7x2
İşte, bugün bir meclis kuruldu
G7x2 Cx2
Sonra hemen padişah kovuldu.
Fx2 C F
Bugün yirmi **üç** Nisan
C F G7 C
Hep neşeyle doluyor insan

Cx2 G7x2
Bugün, Atatürk'ten **bir** armağan,
G7x2 Cx2
Yoksa, tutsak olurduk sen inan.
Fx2 C F
Bugün yirmi **üç** Nisan
C F G7 C
Hep neşeyle doluyor insan

C
(DO Major)

3			
	2		
		1	

G
(SOL Major)

3			
	2		
4			

G7
(SOL Maj 7)

3			
	2		
		1	

F
(FA Major)

			1
3			1
4			1
	2		1
			1
			1

23 Nisan

C G7 C

San ki her ta raf ta var bir dü ğün Çün kü en şe ref li en mut lu ğün

TAB 2/4

F C F C G7 C

Bu ğün yir mi üç ni san hep ne şey le do lu yor in san

TAB

Divertissement

Antonio Cano Curiela

p *p* *p* *p*

TAB 2/4

p *p* *p* *p*

TAB

p *p* *p* *p*

TAB

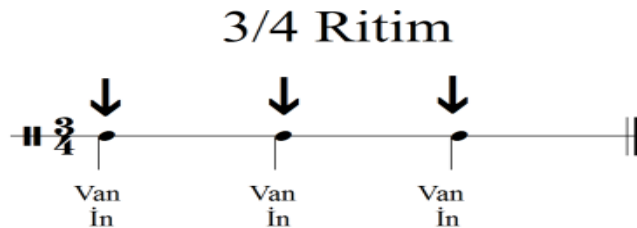
p *p* *p* *p*

TAB

Haftalık Ders Planı	
Hafta	7. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Gitarda tonalite ve repertuar çalışması. 3/4 ritim. Arpej çalışması. 6. Tel referans ile bareli akorlar.
Konu	Şarkı çalışması. Kelepçe (kapo). 3/4'lük ritim kalıbı çeşitleri. 6. Tel referans ile bareli akorlar. Arpejli şarkı çalımı.
Kazanımlar	Okul şarkılarını ilgili tonalitede çalmayı kavrar. Kelepçe (kapo) kullanım yöntemini kavrar. 3/4'lük ritim kalıbı çeşitlerini kavrar. 6. Tel referansı ile klavye üzerindeki major ve minor bareli akorların nasıl kurulduğunu kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler gitar eğitiminde kapo kullanımı ve 6. tel referanslı bareli akor kullanımı ile birlikte tonalite hassasiyetini ve repertuar çalışmasını değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 26, 27, 28, 29, 30, 31

3/4 RİTİM KALIBI 1

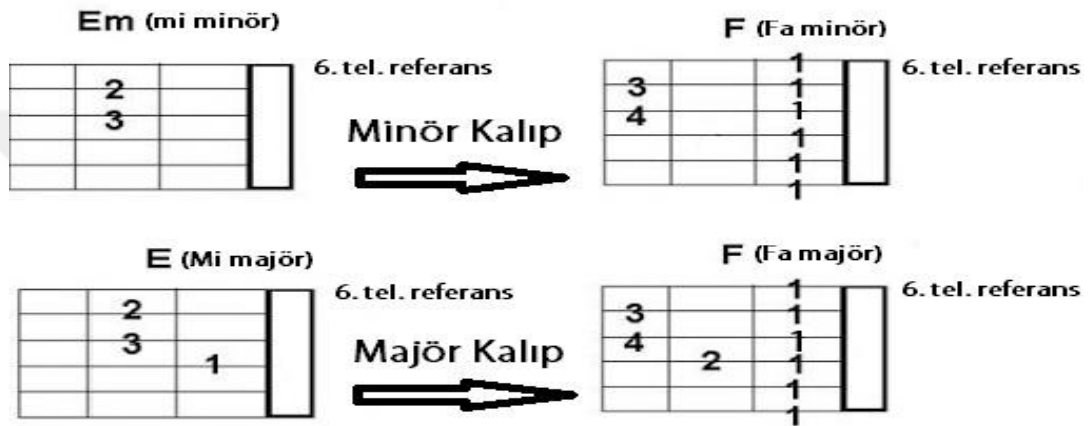


6. TEL REFERANS MINÖR VE MAJÖR AKOR KALIPLARI

Gitarıda açık pozisyonlarda ki akor kalıplarını bareli akor kalıplarına uyarlayarak minor ve major akorlarını çalaçağımızı telin referansına göre ayarlıyoruz. Bu çalışmada 6. Teli referans alarak mi minor (K3+B3) kalıbı ve mi major (B3+K3) kalıbına göre bareli akorlara uyarlayalım.

Örneğin: Mi major akorunun kalıbı olarak fa major bastığımızda aynı bare üzerinden gitarın tüm pozisyonlarına uygulayabiliriz.

Mi minor akorunun kalıbı olarak fa minor bastığımızda aynı bare üzerinden gitarın tüm pozisyonlarına uygulayabiliriz.



Not: Arpej çalınırken 6. tel referans alınacak

Veya ;



Not: Arpej çalınırken 6. tel referans alınacak

6. Teli referans alarak gitar üzerinden tüm pozisyonlara uygulayabiliriz

TRANPOZE (TON DEĞİŞİMİ) NEDİR?

Transpoze herhangi bir tondan yazılan şarkıyı başka bir tona çekmek için yapılan tekniğe transpoze denir. Bu uygulama akor değişimleri ile yapılır. Minör akorlar minör akorlara; major akorlar major akorlara çekilir. Kesinlikle tersi olamaz. Çünkü ton değişiminde şarkıların sadece akorların isimleri değişir ses uzantıları aynı kalmaktadır. Bunu da minör minör, major major olarak elde ederiz. Bu durumun ihtiyaç olma sebebi şarkıyı seslendiren vokalistlerin ses farklılıklarından dolayıdır. Yani vokalistin sesinin tınısı ne ise şarkı tonu ona çekilir.

Örneğin aşağıdaki şarkımızı inceleyelim;

ÇOK UZAKLARDA (la minör tonu)

Müzik: Nilüfer - Loreena MCKENNITT

Amx2

Caddelerde rüzgar aklımda aşk var

Dmx2

Gece yarısında eski yağmurlar

Amx2

Şarkı söylüyorlar sessiz usulca

Ex2

Amx2

Özlediğim şimdi çok uzaklarda

Örneğin;

ÇOK UZAKLARDA (si minör)

Bmx2

Caddelerde rüzgar aklımda aşk var

Emx2

Gece yarısında eski yağmurlar

Bmx2

Şarkı söylüyorlar sessiz usulca

F#x2

Bmx2

Özlediğim şimdi çok uzaklarda

Bu durum sadece sözlü şarkılar için değil sözsüz müzikler içinde uygulanır. Aşağıda 9. Senfoni Do ve Sol tonunda seslendirilmiş inceleyiniz.

9. Senfoni

Besteci : Ludwig van Beethoven



9. Senfoni

Besteci : Ludwig van Beethoven



Başka tona tranpoze edildiğinde: Ana tondan kaç ses sayılmışsa diğer akor seslerinden de o kadar sayılmalı. Yukarıdaki şarkımız Am (la) tonunda yazılmış, bu şarkımızı Bm (si) tonuna tranpoze edelim. La sesinden sonra Si sesi gelir. Am =Bm olur, La ve si arası tam (B2) sestir. Şarkıyı oluşturan seslerin hepsinde bir tam ses sayarak tranpoze olayını gerçekleştirebiliriz.

ÇOK UZAKLARDA (Mi minör tonuna tranpoze)

'Şarkının ilk tonu la olduğu için, la ve mi arasında 5 ses var, diğer seslerden de 5 ses sayacağız'

Emx2

Caddelerde rüzgar aklımda aşk var

Amx2

Gece yarısında eski yağmurlar

Emx2

Şarkı söylüyorlar sessiz usulca

Bx2

Emx2

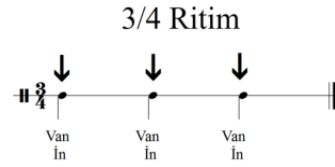
HATIRLA SEVGİLİ

Söz ve müzik: Muhlis SEBAHATTİN

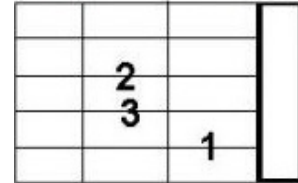
Amx6 **Ex4**
Hatırla sevgili o mesut geceyi
Dmx2 **Ex2** **Amx2**
 Çamların altında **ver**diğin buseyi

Ex2 **Amx2** **Dmx2** **Amx2**
Beni mecnun ettin **sen** de olasın
Dmx2 **Amx2** **Ex2** **Amx2**
Aşkını **inkar** edersen Allah'tan bulasın

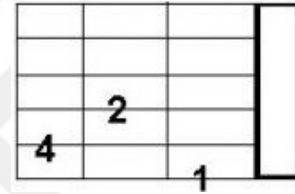
Amx6 **Ex4**
Bana sen öğrettin aşkı sevdayı
Dmx2 **Ex2** **Amx2**
 Ne çabuk unuttun **beni** sen hercai



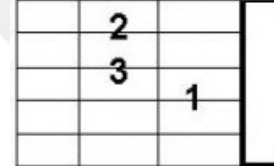
Am
(LA Minör)



Dm
(RE Minör)



E
(Mİ Major)



Hatırla Sevgili

Muhlis Sabahaddin Bey

Am E

Ha tir la sev gi li O me sut ge ce yi

TAB 3/4 2 1 0 3 1 0 0 2 1 0 3 1 0 0

E Dm E Am

Çam la rın al tın da Ver di ğin bu se yi

TAB 0 1 3 1 0 3 1 0 0 1 3 1 0 2 2

E Am Dm Am

Be ni mec nun et tin Sen de o la sın

TAB 4 5 7 4 1 0 0 1 1 0 3 1 0 0

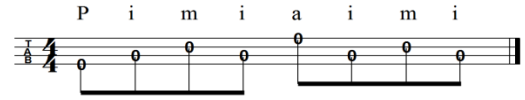
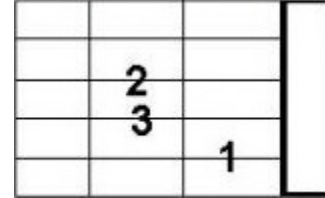
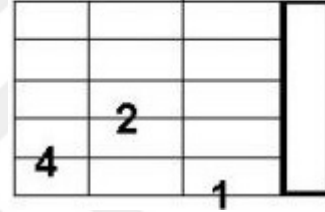
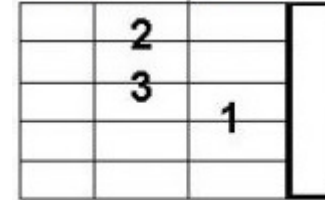
Dm Am E Am

Aş kı mı in kar e der sen Al lah tan bu la sın

TAB 1 1 0 3 1 0 3 1 0 2 0 1 3 1 0 2 2

ÇOK UZAKLARDA

Müzik : Nilüfer - Loreena MCKENNİTT

Amx2**Caddelerde rüzgar aklımda aşk var****Dmx2****Gece yarısında eski yağmurlar****Amx2****Şarkı söylüyorlar sessiz usulca****Ex2****Amx2****Özlediğim şimdi çok uzaklarda****Amx2****Deli dolu günler hayat güzeldi****Dmx2****Kahkahalarıyla günler geçirdi****Amx2****Ellerim uzanmaz dokunamam ki****Ex2****Amx2****Özlediğim şimdi çok uzaklarda****Dmx2****O da özlüyormuş benim bir tanem****Amx2****Çok üşüyormuş ben olmayınca****Ex2****Amx2****Öyle yazıyor son mektubunda****Dmx2****O da özlüyormuş benim bir tanem****Amx2****Çok üşüyormuş ben olmayınca****Ex2****Amx2****Öyle yazıyor son mektubunda****Am****(LA Minör)****Dm****(RE Minör)****E****(Mi Major)**

Çok Uzaklarda

Am Dm Am

Cad de ler de rüz gar ak lım da aşk var Ge ce ya rı sın da es ki yağ mur lar Şar kı söy lü yor lar
De li do lu gün ler ha yat gü zel di Kah ka ha la rıy la gün ler ge çer di El le rim u zan maz

TAB 4/4

0 0 0 0 1 0 0 0 0 5 0 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 3 1 1 1 1 3 1

Am E Am

ses siz u sul ca Öz le di ğim şim di çok u zak lar da
do ku na mam ki Öz le di ğim şim di çok u zak lar da

TAB

7 1 1 1 3 1 0 0 0 0 1 0 0 0 1 0 2 2

Dm Am E

O da öz lü yor muş be nim bir ta nem Çok ü şü yor muş ben ol ma yın ca Öy le ya zı yor
O da öz lü yor muş be nim bir ta nem Çok ağ lı yor muş ben ol ma yın ca Öy le ya zı yor

TAB

3 3 3 3 5 0 3 3 3 5 3 1 0 0 0 1 0 1 1 1 1 3 1 0 0 0 0

E 1. Am 2. Am

son mek tu bun da
son mek tu bun da

TAB

7 0 3 1 0 1 1 2 2

Haftalık Ders Planı	
Hafta	8. Hafta
Süre	60+60
Ünite	1. pozisyona kullanılan akorlara uygun şarkı repertuar çalışması. Eser/etüt seslendirme, akor çeşitleri. Arpejli şarkı çalımı.
Konu	Eğitim müziğine uygun çocuk, gençlik ve popüler şarkılar. 3/4'lük ritim kalıbı. 4/4 arpej çalışması.
Kazanımlar	Gitarda bir eseri seslendirme ve yorumlama sürecini, iyi bir seslendirme ve yorumlamadaki özellikleri kavrar. Bir eserin farklı yorumları arasındaki benzerlik ve farkları ayırt eder. Gitar müziğini dinlemede eleştirel bakış açısı geliştirir. Yorum farklılıklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirir. Eğitim müziğine uygun repertuar çalışması yapar. 3/4'lük ritim kalıbını kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler, seslendirme ve yorumlamayı tartışır ve repertuar çalışmasını değerlendirirler. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 32, 33, 34, 35, 36, 37

3/4 RİTİM KALIBI 2

3/4 Ritim

Van İn İz İn mir Çık İz İn mir Çık

Allegro

op. 50, no. 13

Mauro Giuliani

First system of musical notation. The top staff is a treble clef staff with a melodic line. The bottom staff is a guitar tablature staff with fret numbers and pick-up symbols. The tablature includes a 'T' for treble and a 'B' for bass.

Second system of musical notation. The top staff is a treble clef staff with a melodic line. The bottom staff is a guitar tablature staff with fret numbers and pick-up symbols. The tablature includes a 'T' for treble and a 'B' for bass.

Third system of musical notation. The top staff is a treble clef staff with a melodic line. The bottom staff is a guitar tablature staff with fret numbers and pick-up symbols. The tablature includes a 'T' for treble and a 'B' for bass.

Fourth system of musical notation. The top staff is a treble clef staff with a melodic line. The bottom staff is a guitar tablature staff with fret numbers and pick-up symbols. The tablature includes a 'T' for treble and a 'B' for bass.

First system of musical notation. The top staff is a treble clef staff with a melody consisting of eighth notes and quarter notes. The bottom staff is a guitar tablature staff with fret numbers (0, 1, 2) and a 'TAB' label on the left.

Second system of musical notation. The top staff is a treble clef staff with a melody that includes a sharp sign (#) and a double bar line at the end. The bottom staff is a guitar tablature staff with fret numbers (0, 1, 2, 3) and a 'TAB' label on the left.



KAĞIZMAN

Kaynak Kişi: Muharrem Akkuş

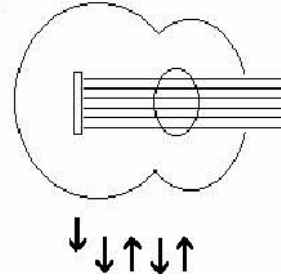
Am **G**
Kağızmana ismarladım nargele,
nargele

C **Dm**
Gümüş kemer ince bele, **dar** gele dar
gele oy
Am **G** **Am**
Dar gele dar gele oy, **dar** gele **dar**
gele

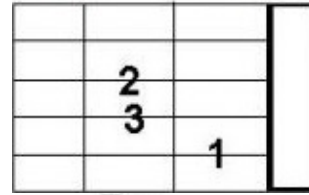
Am **G**
Erzurum'a ismarladım kazani, **kazani**

C **Dm**
Ben sevirem hem okuru, **yazani** yazani
oy
Am **G** **Am**
Yazani yazani oy, **yazani yazani**

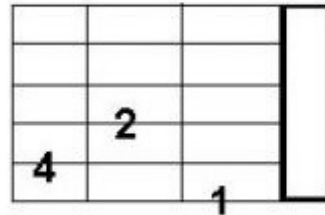
ALTI SEKİZLİK



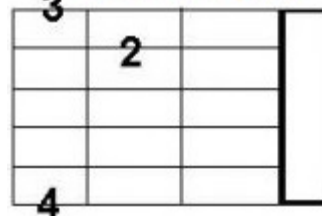
Am
(LA Minör)



Dm
(RE Minör)



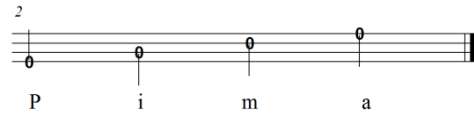
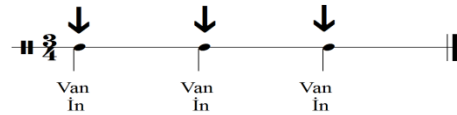
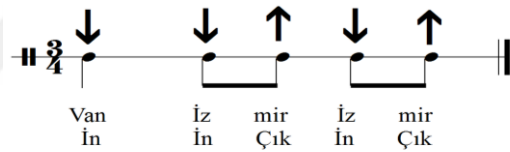
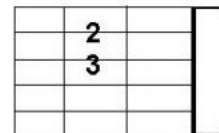
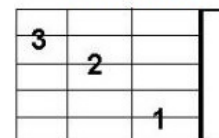
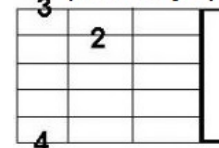
G
(SOL Major)



SAMANYOLU

Söz : Teoman ALPAY

Müzik : Metin BÜKEY

Cx2 Emx2 F G Cx2**Sen kalbimin mehtabısın güneşisin****Cx2 Emx2 F G****Cx2****Sen ruhumun vazgeçilmez bir eşisin****C F Cx4****Emx2****Bir şarkısın sen ömür boyu sürecek****Fx2 Dmx2 Gx2****Cx2****Dudaklarımdan yıllarca düşmeyecek****Cx2 Emx2 F G****Cx2****Ruhum senin kalbim senin ömrüm****senin****Cx2 Emx2 F G****Cx2****Yıllar geçse ölmeyecek bende sevgin****C F Cx4****Emx2****Bir şarkısın sen ömür boyu sürecek****Fx2 Dmx2 Gx2****Cx2****Dudaklarımdan yıllarca düşmeyecek****Cx2 Emx2 F G Cx2****Uuzaklara kaçıversek seninle biz****Cx2 Emx2 F G Cx2****Birgün elbet göze gelir bu sevgimiz****C F Cx4****Emx2****Bir şarkısın sen ömür boyu sürecek****Fx2 Dmx2 Gx2****Cx2****Dudaklarımdan yıllarca düşmeyecek****3/4 Ritim****3/4 Ritim****Em
(Mİ Minör)****C
(DO Major)****G
(SOL Major)**

Samanyolu

C C Em Em F G C C

Sen kal bi min meh ta bı sın gü ne Şi sin

TAB 1 3 1 0 1 0 1 2 0 2 0 0 0

C C Em Em F G C C

Sen ru hu mun vaz ge çil mez bir e Şi sin

TAB 1 3 1 0 1 0 1 2 0 2 0 0 0 3 2

C C C C C C Em Em

Bir Şar kı sın sen ö mür bo yu sü re cek

TAB 0 2 0 3 2 2 1 3 1 0 0 2 0 0

25 F F F F G G C C

du dak la rım dan yıl lar ca düş me ye cek

TAB 2 0 2 0 3 3 0 1 2 0 3 0 2 2

DENİZ ÜSTÜ KÖPÜRÜR

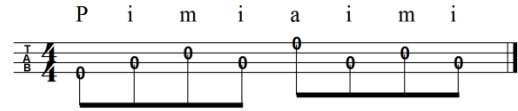
Derleyen: Şerafettin CİVELEK

Am C
Deniz üstü köpürür,
Dm Am G
Hey canım rinanay rina rinanay
Dm Am G
Am
Kayığa da binsem götürür, hey canım
hey

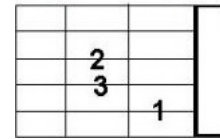
Am C
Benim de şu dünyaya gelişim,
Dm Am G
Hey canım rinanay rina rinanay
Dm Am G Am
Bir esmerden ötürü, hey canım hey

Am C
Denizin ortasında,
Dm Am G
Hey canım rinanay rina rinanay
Dm Am G Am
Mum yanar sofrasında, hey canım
hey

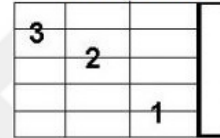
Am C
Benim de şu dünyaya gelişim,
Dm Am G
Hey canım rinanay rina rinanay
Dm Am G Am
Bir esmerin uğruna, hey canım hey



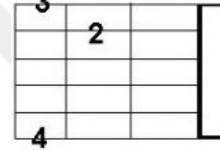
Am
(LA Minör)



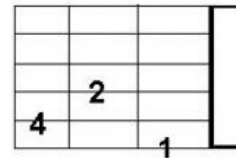
C
(DO Major)



G
(SOL Major)



Dm
(RE Minör)



Deniz Üstü Köpürür

Am C Dm Dm Am G

De niz üs tü kö pü rür hey_ ca_ nım_ rin na nay_ rin na rin na nay

TAB

Dm Am G Am

Ka yı ğa da bin_ sem_ gö tü_ rür_ hey_ ca nım hey

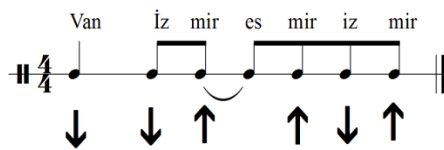
TAB

Haftalık Ders Planı	
Hafta	9. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Ritim kalıbı ve repertuar çalışması, 5. Tel referans ile bareli akorlar.
Konu	4/4'lük ritim kalıbı. 5. Tel referans ile bareli akorlar.
Kazanımlar	4/4'lük ritim kalıbını kavrar, 5. Tel referans ile bareli akorları kavrar
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehпасı, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler, 5. referanslı bareli akor ve ritim kalıbına uygun repertuar çalışmalarını değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

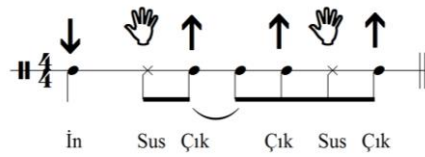
ÇALIŞMA YAPRAKLARI 38, 39, 40, 41, 42, 43

4/4 RİTİM KALIPLARI

4/4 Ritim



4/4 Ritim (Kapalı)



HAYAT BAYRAM OLSA

Söz ve müzik: Şenay Yüzbaşıoğlu

Amx3

Ex1

Şu dünyadaki **en** mutlu kişi mutluluk verendir

Ex3

Amx1

Şu dünyadaki **sevilen** kişi **sevmeyi** bilendir

Amx3

Ex1

Şu dünyadaki **en** güçlü kişi **güçlükten** gelendir

Ex3

Amx1

Şu dünyadaki **en** bilgin kişi **kendini** bilendir

Amx3

Bütün dünya buna inansa

Ex4

Bir inansa hayat bayram olsa

İnsanlar el ele tutuşsa, birlik olsa

Amx1

Uzansak sonsuza

Amx3

Ex1

Şu dünyadaki **en** olgun kişi acıya gülendir

Ex3

Amx1

Şu dünyadaki **en** soylu kişi **insafa** gelendir

Amx3

Ex1

Şu dünyadaki **en** zengin kişi **gönül** fetedendir

Ex3

Amx1

Şu dünyadaki **en** üstün kişi **insanı** sevendir

Amx3

Bütün dünya buna inansa

Ex4

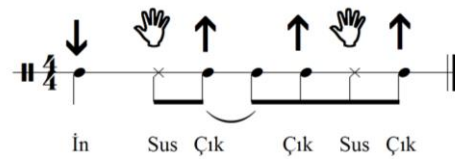
Bir inansa hayat bayram olsa

İnsanlar el ele tutuşsa, birlik olsa

Amx1

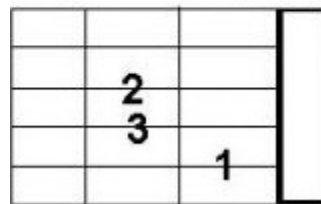
Uzansak sonsuza

4/4 Ritim (Kapalı)



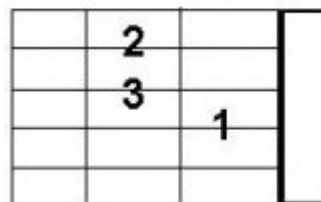
Am

(LA Minör)



E

(Mi Major)



Hayat Bayram Olsa

Am E

Şu dün ya da ki en mut lu ki şi mut lu luk ve ren dir
 Şu dün ya da ki en bil ge ki şi ken di ni bi len dir

TAB

E Am

Şu dün ya da ki se vi len ki şi sev me yi bi len dir
 Şu dün ya da ki en soy lu ki şi

TAB

E Am Am

İn sa fa ge len dir Bū tün dün ya bu na i nan sa bir i nan sa

TAB

Am E

Ha yat bay ram ol sa İn san lar el e le tu ş sa bir lik ol sa

TAB

E Am E Am

u zan sak son su za bū tün dün u zan sak son su za

TAB

BİR SEVMEK BİN DEFA

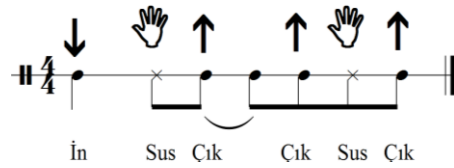
Seslendiren: Uç Hürel

E Am F E
Aşkın şarabından bilmeden içtim
E Am F E
Sevda yolundan bilmeden geçtim
Am C Dm E
Aşkın bir alevmiş yar yar bir ateş parçası
E Am F E
Bilmeden gönlümü ateşe verdim |x2

E Am F E
Bir sevmek bin defa
ölmek demekmiş |x2
E Am F E
Bin defa ölüp de hiç ölmemekmiş
E Am F E
Bin defa ölüp de ölememekmiş

E Am F E
Şarabı zehirmiş içtikçe öldüm
E Am F E
Yolu hep uçurum düştükçe öldüm
Am C Dm E
Aşkın bir alevmiş yar yar
bir ateş parçası
E Am F E
Ateşe gönlümü yaktıkça öldüm |x2

4/4 Ritim (Kapalı)



E (Mİ Major)

	2		
	3	1	

Am (LA Minör)

	2		
	3	1	

C (DO Major)

3			
	2		
		1	

Dm (RE Minör)

	2		
4		1	

F (FA Major)

		1	
3		1	
4		1	
	2	1	
		1	
		1	

Bir Sevmek Bin Defa

Am F E 1. E 2. E

TAB

Am F E 1. E 2. E

Aş kın şara

TAB

Am F E E Am

bın dan bilmeden iç tim Sevda yo lun dan

TAB

F E Am C Dm E

— bilmeden geç tim Aş kın bir a levmiş yaryar bir a teş par ça sı —

TAB

E Am 3 3 F E E

Bil me den_ gön_ lü mü a te şe ver din Bil me den_ gön_

TAB

0-0 3-1-0 2 0 2 2 0-1-0 2-0 3-3-3-3-3 2-2-3 0 3-2-0 2 0-0 3-1-0 2

Am 3 3 F E E Am F

lü mü (saz)_____ a te şe ver din (saz)_____ Bir sev mek bin de fa_____ öl mek de mek

TAB

0 2 2 0-1-0 2-0 3-3-3-3-3 2 2 3 0 3-2-0 2 0 0 0 3 0 3 3-1-0-1 1-1-1-1

E E Am F E

miş (saz)_____ Bir sev mek bin de fa_____ öl mek de mek miş (saz)_____

TAB

0 0 0 1-3-1-0 2 0 0 0 0 3 0 3 3-1-0-1 1-1-1-1 0 0 0 1-3-1-0 2

39 E Am 3 3 F E E

Bin de fa_ ö lüp te ö le me mek miş Bin de fa_ ö

TAB

0 0 0 3-1-0 2 0 2 2 0-1-0 2-0 3-3-3-3-3 2-2-3 0 3-2-0 2 0 0 3-1-0 2

Am 3 3 F E E

lüp te ö le me mek miş

TAB

0 2 2 0-1-0 2-0 3-3-3-3-3 2-2-3 0 3-2-0 2

YAZ DOSTUM (2/4 ritim)**Söz-müzik: Barış Manço**

N

Em

Yaz dostum, güzel sevmeyene adam denir mi

EmYaz dostum, selam almayana yiğit denir mi⁴**Am Em F G****Em**

Yaz dostum, altı üstü beş metrelik bez için

Am Em F G**Em**

Yaz dostum, boşa geçmiş ömre yaşam denir mi

Em

Yaz tahtaya bir daha, tut defteri kitabı

Am Em

Sarı çizmeli Mehmet Ağa, bir gün öder hesabı

Em

Yaz dostum, yoksul görsen besle kaymak bal ile

Em

Yaz dostum, garipleri giydir ipek şal ile

Am Em F G**Em**

Yaz dostum, öksüz görsen sar kanadı kolunu

Am Em F G**Em**

Yaz dostum, kimse göçmez bu dünyadan mal ile

N

Em

Yaz dostum Barış söyler kendi bir ders alır mı

Em

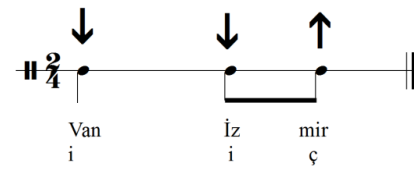
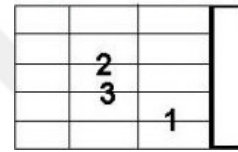
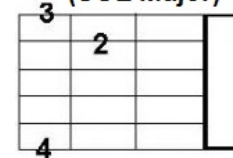
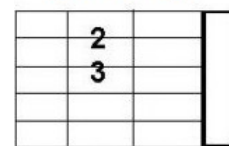
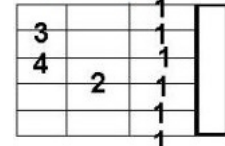
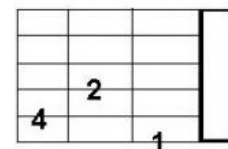
Yaz dostum su üstüne yazı yazsan kalır mı

Am Em F G**Em**

Yaz dostum bir dünya ki haklı haksız karışmış

Am Em F G**Em**

Yaz dostum boşa koysan dolmaz dolusu alır mı

2/4 Ritim**Am
(LA Minör)****G
(SOL Major)****Em
(Mİ Minör)****F
(FA Major)****Dm
(RE Minör)**

Sarı Çizmeli Mehmet Ağa

Barış Manço

4/4

T
A
B

2 3 2 0 2 2 0 3 2 2 2 3 2 0 2 2 0 3 2 2

3 1 1 0 2 0 2 2 0 3 2 2 3 2 0 2 2 0 3 2 2

0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 3

Em

Yaz dos tum saz gü zel sev me ye ne a dam de nir mi saz
Yaz dos tum se lam al ma ya na yi ğit de nir mi

T
A
B

3 0 0 3 3 0 0 0 1 3 0 0 0 3 3 3 3 1 0 1 0 3 1 0 1 0

Am Em F G Em

Yaz dos tum saz al tı üs tü beş met re lik bezi için saz
 Yaz dos tum bo şa geç miş öm re yaşam de nir mi

TAB: 1-0 2 2 1-0 2 2 2 3 0 2 2 2 0-0 0 3-2-3 2 0 3-2-3-2

Em

Yaz tah ta ya bir da ha çiz def te ri ki ta bı

TAB: 2 3 0 0 2 2 0 3 2 2 2 3 0 0 2 2 0 3 2 2

Am Em

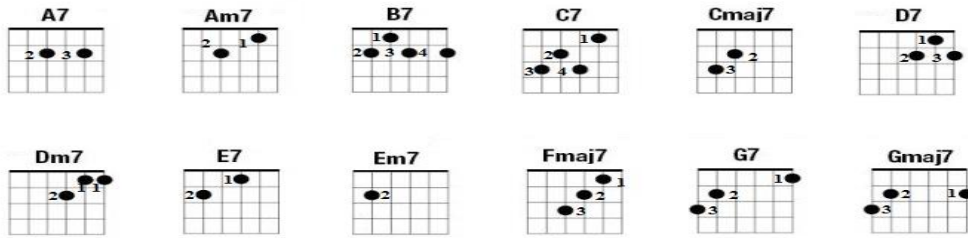
Sa rı çiz me li Meh met a ğa bir gün ö der he sa bı

TAB: 2 2 3 1 1-0 2 0 2 0 3 2 2 3 0 0 2 2 0 3 2 2

Haftalık Ders Planı	
Hafta	10. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Repertuar çalışması. 7'li akorlar. 4/4'lük ritim kalıbı.
Konu	Repertuar çalışması. 7'li akorlar (Am7, Em7, G7 vb.). 4/4'lük ritim kalıbı.
Kazanımlar	Repertuar çalışması yapar. 4/4'lük ritim kalıbını kavrar, 7'li akorları kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehpası, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler repertuar çalışmasını, 4/4'lük ritim kalıbını ve 7'li akorları değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 44, 45, 46, 47

TEMEL YEDİLİ AKORLAR



Jazz Cat

Bradford Werner

Cmaj7 G7 Cmaj7 Am7 G7 E7 Am7 G7

m i m i m i

Cmaj7 Dm7 G7 Am7 Dm7 E7 Am7 G7

GEL GÖR BENİ AŞK NEYLEDİ

Müzik : Anonim

Emx4 Fx2 Gx2
Ben yürürüm yane yane
 Amx2 Fx2 Gx2 Emx2
Aşk boyadı beni kane
 Em F G
Ne akılem ne divane
 Am F G Em
Gel gör beni aşk neyledi

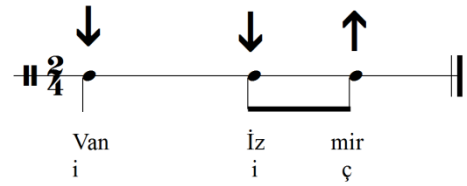
Gx4 Amx2 Gx2
Gel gör beni beni aşk neyledi
 Amx2 Fx2 Gx2 Emx2
Derde giriftar eyledi

Em F G
Gah eserim yeller gibi
 Am F G Em
Gah tozarım yollar gibi
 Em F G
Gah akarım seller gibi
 Am F G Em
Gel gör beni aşk neyledi
NAKARAT

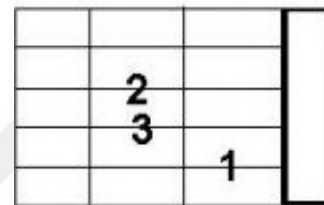
Em F G
Ben Yunus-i biçareyim
 Am F G Em
Aşk elinden avareyim
 Em F G
Baştan ayağa yareyim
 Am F G Em
Gel gör beni aşk neyledi

NAKARAT

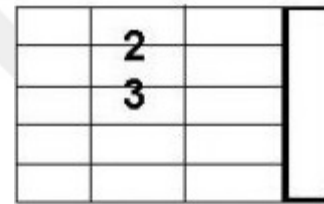
2/4 Ritim



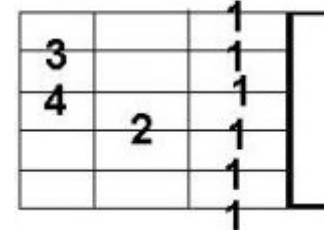
Am
 (LA Minör)



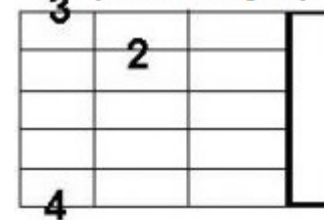
Em
 (Mİ Minör)



F
 (FA Major)



G
 (SOL Major)



SAYDIM

Söz & Müzik: Ogün SANLISOY

Em D
Geceler boyu sesine uyandım
Em D
Sen sandım ellere uzandım
Em D Amx2
Sana değil kendime kızardım **ben**, sen giderken

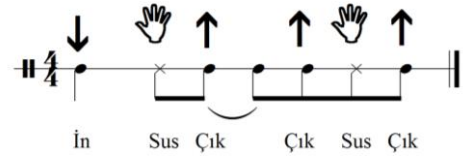
Em D
Aramadım ama elim gitti telefona
Em D
Soramadım ama kalbim yine yanyana
Em D Amx2
Saramadım o belinden bir **daha**, sen giderken

Em D Em D
Saydım kaç gün oldu saydım kaç gece oldu
Em D Am x2
Saydım her gün aynı, **dön**, dön istersen

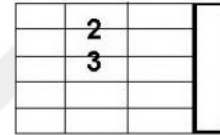
Em D
Geceler boyu sesine uyandım
Em D
Sen sandım ellere uzandım
Em D Amx2
Sana değil kendime kızardım **ben**, sen giderken

Em D
Aramadım ama elim gitti telefona
Em D
Soramadım ama kalbim yine yanyana
Em D Amx2
Saramadım o belinden bir **daha**, sen giderken

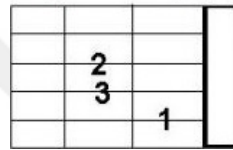
Em D Em D
Saydım kaç gün oldu saydım kaç gece oldu
Em D Am x2
Saydım her gün aynı, **dön**, dön istersen

4/4 Ritim (Kapalı)

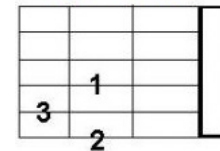
Em
(Mİ Minör)



Am
(LA Minör)



D
(RE Major)

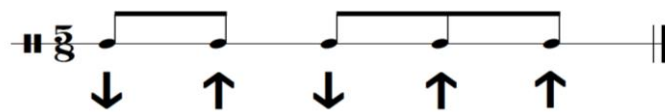


Haftalık Ders Planı	
Hafta	11. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Repertuar çalışması. Geleneksel Türk Müziği ritimleri
Konu	Repertuar çalışması. Geleneksel Türk Müziği ritimleri. (5/8, 7/8, 9/8)
Kazanımlar	Öğrendiği tüm ritim kalıpları ile ilgili repertuar çalışması yapar. 5/8, 7/8, 9/8 ritim kalıplarını kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehpası, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler repertuar çalışmasını değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 48

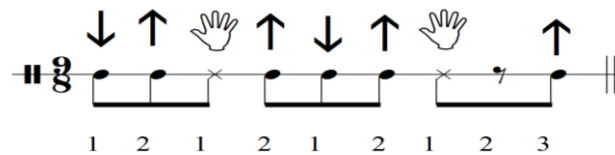
5/8'LİL RİTİM KALIBI

5/8 Ritim (Aksak)



9/8'LİL RİTİM KALIBI

9/8 Ritim



DİVANE AŞIK GİBİ

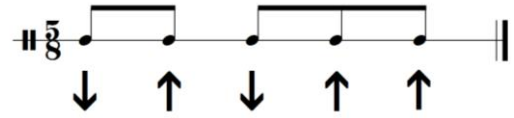
Söz- Müzik: Anonim

E Am x2 F
Divane aşık gibi da yar dolaşırım
 yollarda x2
 Am F Am F
Kız senun sebe**bune yar** senun sebe**bune**
Dmx2 Ex2
Kaldım İstanbullarda kaldım İstanbul

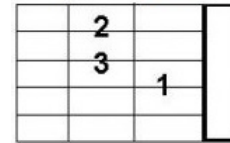
E Am x2 F
Baban beni babamdan da bir kerecik
 istesi x2
 Am F Am F
 Allah'ın emri ile Allah'ın emri ile
Dmx2 Ex2
Gelinim olsun desin, **gelinim olsun**

E Am x2 F
Al şalum yeşil şalum da **dağları**
 dolaşalum x2
 Am F Am F
Sen yağmur ol ben bulut sen yağmur ol
ben bulut
Dmx2 Ex2
Maçkada buluşalum maçkada bulu...

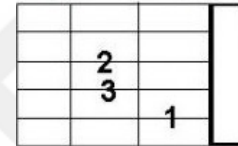
5/8 Ritim (Aksak)



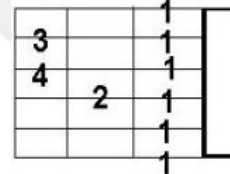
E
 (Mi Major)



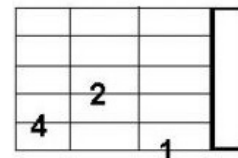
Am
 (LA Minör)



F
 (FA Major)



Dm
 (RE Minör)



Haftalık Ders Planı	
Hafta	12. Hafta
Süre	60+60
Ünite	Repertuar çalışması. Geleneksel Türk Müziği ritimleri
Konu	Geleneksel Türk Müziği ritim kalıpları ile ilgili repertuar çalışması
Kazanımlar	Geleneksel Türk Müziği ritim kalıpları ile ilgili repertuar çalışması yapar
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Ters Yüz öğrenme Modeli, Geleneksel öğrenme modeli, Tartışma, Anlatım, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma, sanal ortamda video izleme, mobil iletişim.
Araç - Gereç	Gitar, Nota sehpası, Gitar ayaklığı, Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet vb.), Sanal öğrenme ortamı.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler repertuar çalışmasını değerlendirir. Öğretim elemanı konuların tamamını kısaca özetleyerek değerlendirme sürecine geçer.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenciler konulara ilişkin tüm kazanımların yer aldığı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Daha sonra öğretim elemanı ve öğrenciler testi birlikte yanıtlar ve cevapları yorumlarlar.
Video Örnekleri	Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan videolar.

ÇALIŞMA YAPRAKLARI 48

ÇAYIR ÇİMEN GEZE GEZE

Dmx2

Çayır çimen geze geze **oof** oof

Dm **F**

Çayır çimen geze geze **of**

Gm **Dm**

Oldum ben bir geveze kızına gönül
verdim

A **Dm**

Darılma hanım teyze, of nenem of

Gm **Dm**

Kızına gönül verdim, darılma
hanım teyze

A **Dm**

Of nenem of

Dmx2

Pencereden kuş uçtu oof oof

Dm **F**

Pencereden kuş uçtu of

Gm **Dm**

Yandı yürek tutuştu, yanma
yüreğim yanma

A **Dm**

Ayrılık bize düştü, of nenem of

Gm **Dm**

Yanma yüreğim yanma, ayrılık
bize düştü

A **Dm**

Of nenem of

Dmx2

Simidimin tavlasi oof oof

Dm **F**

Simidimin tavlasi of

Gm **Dm**

Geldi düğün haftası, gelin olacam
diye

A **Dm**

Nedir bunun tavrasi, of nenem of

Gm **Dm**

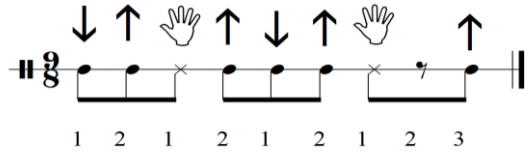
Gelin olacam diye, nedir bunun
tafrasi

A **Dm**

Of nenem of

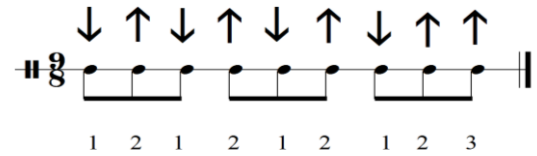
1. Ritim

9/8 Ritim

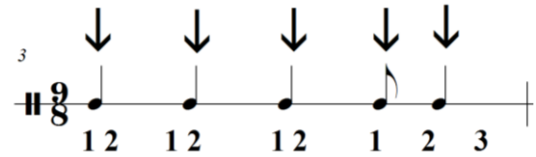


2. Ritim

9/8 Ritim



3. Ritim



A
(LA Major)

	2		
	3		
	4		

Dm
(RE Minör)

	2		
4			1

F
(FA Major)

			1
3			1
4			1
	2		1
			1
			1

Ek 7. Eşliklenecek Eser Değerlendirme Formu

Eser Adı		Uygundur	Öneriniz
Klasik Eserler/Etüt			
1.	Diverstiment - A.Cano Curiela		
2.	Vals - Bartolome Calatayud		
3.	Allegro - Op. 50 no.13 M. Gulliani		
Okul Şarkıları			
4.	Arkadaşım Eşek / Barış manço (2/4, 4/4)		
5.	Ilgaz Anadolu'nun /Samim Bilgin (2/4)		
6.	23 Nisan (4/4) Saip Egüz		
7.	Hayat Bayram Olsa (4/4) Şenay Yüzbaşıoğlu		
8.	Halay (6/8) Saip Egüz		
9.	Kağızmana ısmarladım (6/8)		
10.	Yaz Dostum/Barış Manço (2/4)		
11.	Yine Bir Gülnihal (Hammamizade Ismail Dede Efendi) 3/4		
Gençlik ve Popüler Müziği			
12.	Hatırla Sevgilim (3/4)/Muhlis sebahattin		
13.	SaMannolu (3/4) Teoman Alpay- Metin Bukey		
14.	Bir sevmek bin defa (4/4) Üç Hürel		
15.	Divane Aşık Gibi (5/8) Anonim		
16.	Çayır Çimen Geze Geze (9/8) Nazife İzzet-Muzaffer Sarısözen		
17.	Çok uzaklarda (4/4) Söz: <u>Kayahan</u> - Müzik: <u>Loreena McKennitt</u>		
18.	Neredesin sen Söz-Müz..Neşet ERTAŞ(4/4)		
Ekleme İstedığınız eserler			
19.			
20.			

Uzman Adı Soyadı:

Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YÖNERGE

Değerli Katılımcılar,

Bu görüşmenin amacı, gönüllü olarak katıldığınız ters yüz öğrenme modeli ile yaptığımız deneysel çalışmanın son aşaması ile ilgili görüşlerinizi almaktır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sizin sorulara vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Bu nedenle soruların tamamını içtenlikle cevaplandırmanız önemlidir. Çalışmaya vereceğiniz destek ve ilginiz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ

1. Sizce ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumlu yönleri nelerdir?
2. Sizce ters yüz öğrenme modelinin (flipped learning) geleneksel öğretime göre olumsuz yönleri nelerdir?
3. Bir dönemlik gitar eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modeli (flipped learning) ile ilgili hazırlıkta, uygulamada ve değerlendirmede herhangi bir güçlükle karşılaştınız mı? Cevabınız evetse bu güçlükler nelerdir?
4. Uygulamalı veya teorik olan derslerinizin ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesi hakkında görüşleriniz nelerdir? Gerekçesi ile açıklayınız
5. Ters Yüz öğrenme modelinde (Flipped learning) derslerinizin yürütülmesi sürecinde kullanmış olduğunuz uygulamalar nelerdir? Bu uygulamalar hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Ters Yüz öğrenme modelinde (Flipped learning) derslerinizin yürütülmesi sürecinde, kullandığınız uygulamaların (Edmodo, WhatsApp, Youtube, Facebook) olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
7. Ters Yüz öğrenme modelinin (Flipped learning) özel (özengen) / mesleki öğretmenlik yaşantınızda kullanmayı düşünür müsünüz? Kullanmayı düşünürseniz neden?
8. Ters Yüz öğrenme modelinin (Flipped learning) daha etkili bir şekilde kullanımına yönelik önerileriniz nelerdir?

- ✓ Sınıf içi ve Sınıf dışı öğrenme sürecine yönelik öneriler
- ✓ Uygulamalar ve öğretim programına ilişkin öneriler



Ek. 9. Uygulama İzin Dilekçesi

Ek. 10. Etik Kurulu İzin Belgesi

Ek. 11. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Formu

Ek. 12. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Formu (Düzeltilmiş hali)

Ek. 13. Öğrenci Gönüllük (izin) Belgesi

ÖĞRENCİ İZİN BELGESİ

Değerli Öğrenciler, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yürütmekte olduğum “**Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Gitar Eğitimi ve Eşlikleme Dersinin Motivasyon, Tutum ve Eşliklemeye Etkisi** ” başlıklı doktora tez çalışmamızın deneysel süreci 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı içerisinde 12-14 haftalık bir zaman diliminden oluşacaktır. Çalışmamız ders saatinde 1 saat olarak gerçekleşecektir. Belirtilen süre içerisinde çalışmamızda gönüllü olarak yer almanız yapacağımız çalışma için önem arz etmektedir. İlginiz için teşekkür ediyorum.

Yukarıda yer alan çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Adı Soyadı

Tarih

.....

İmza

Bölümü:

Sınıf:

























Ek. 14. Uzman Görüş İzinleri (mail üzerinden)**Alan Uzmanları**







Ek. 15. Uzman Puanlayıcı Formu (imzalı)

Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ (Atatürk Üniversitesi)

Gitar Eşikleme Formu Alan Uzmanı Puanları																															
DENEY GRUBU																															
ÖĞRENCİ	ŞARKILAR	ÖN TEST														SON TEST															
		Ö1	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Ö2	Bir sevmek bin defa	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	
Ö3	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö4	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
Ö5	Bir sevmek bin defa	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö6	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	
Ö7	Bir sevmek bin defa	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö8	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	
Ö9	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	
Ö10	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	
Ö11	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
Ö12	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
Ö13	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö14	Bir sevmek bin defa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	
Ö1	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	
Ö2	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	
Ö3	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
Ö4	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	
Ö5	Gül Nihal	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö6	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	
Ö7	Gül Nihal	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
Ö8	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
Ö9	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	
Ö10	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4
Ö11	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3
Ö12	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	
Ö13	Gül Nihal	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
Ö14	Gül Nihal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	
Ö1	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	
Ö2	Yaz Dostum	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö3	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Ö4	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	
Ö5	Yaz Dostum	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4
Ö6	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3
Ö7	Yaz Dostum	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ö8	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	
Ö9	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	
Ö10	Yaz Dostum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3





Doç. Dr. Gökhan YALÇIN (Harran Üniversitesi)









Doç. Dr. Tuba YOKUŞ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)









Ek. 16. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

2

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İnkılabı ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	Atatürk İnkılabı ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dil 1	3	0	3	5	Türk Dil 2	3	0	3	5
Bilgi Teknolojileri	3	0	3	5	Seçmeli 1	2	0	2	3
Bah Müziği Teori ve Uygulama 1	2	2	3	5	Bah Müziği Teori ve Uygulama 2	2	2	3	5
Piyano Eğitimi 1*	1	0	1	1	Piyano Eğitimi 2*	1	0	1	1
Ses Eğitimi 1*	1	0	1	1	Ses Eğitimi 2*	1	0	1	1
Bireysel Çalgı Eğitimi 1*	1	0	1	1	Müzik Kültürü	2	0	2	2
Toplam	19	2	20	30	Toplam	20	2	21	30
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretim İnce ve Yöntemleri	2	0	2	3	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	3
Müzik Öğretimi ve Öğretim Yalpaçması	2	0	2	3	Seçmeli 2	2	0	2	4
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama 1	1	2	2	3	Müzik Öğretimi Programları	2	0	2	3
Bağlama Eğitimi 1**	1	0	1	1	Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama 2	1	2	2	2
Çoksesli Koro 1	1	2	2	3	Bağlama Eğitimi 2**	1	0	1	1
Armoni ve Eşlikme 1	2	0	2	3	Çoksesli Koro 2	1	2	2	2
Bah Müziği Tarihi	2	0	2	2	Armoni ve Eşlikme 2	2	0	2	2
Bireysel Çalgı Eğitimi 3*	1	0	1	1	Türk Müziği Tarihi	2	0	2	2
Toplam	18	4	20	30	Toplam	20	4	22	30
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3	Seçmeli 4	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama 1	1	2	2	3	Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama 2	1	2	2	3
Gitar Eğitimi ve Eşlikme 1**	1	0	1	1	Gitar Eğitimi ve Eşlikme 2**	1	0	1	1
Türk Halk Müziği Korusu 1	1	2	2	4	Türk Halk Müziği Korusu 2	1	2	2	1
Orkestra - Oda Müziği 1	1	2	2	4	Orkestra - Oda Müziği 2	1	2	2	3
Bireysel Çalgı Eğitimi 5*	1	0	1	1	Okul Müziği Dağcı	2	0	2	3
Toplam	15	6	18	30	Toplam	17	6	20	30
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
Okullarda Rehberlik	2	0	2	3	Özet Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 5	2	0	2	4	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Orkestra - Oda Müziği 3	1	2	2	3	Seçmeli 6	2	0	2	4
Türk Sanat Müziği Korusu 1	1	2	2	3	Orkestra - Oda Müziği 4	1	2	2	3
Orf Çalgıları	2	0	2	2	Türk Sanat Müziği Korusu 2	1	2	2	3
Bireysel Çalgı Eğitimi 7*	1	0	1	1	Toplam	11	12	17	30
Toplam	13	10	18	30					
Genel Toplam									
Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	32			
Genel Kültür	26	2	27	42	28	17			
Alan Eğitimi	63	32	79	112	95	51			
Toplam	133	46	156	240	170	100			

Ek. 17. Video Derslerin Ekran Görüntüleri





Ek. 18. Online Derslerin Ekran Görüntüleri





Ek. 19. Whatsapp İletişim Ekran Görüntüleri







