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

SCAFFOLDING STRATEJİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÖĞRETME VE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ (MARMARA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

BESTE ATALAY ÖCAL
(Doktora Tezi)

İstanbul – 2018

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

SCAFFOLDING STRATEJİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÖĞRETME VE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

(MARMARA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

BESTE ATALAY ÖCAL
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Sibel ÇOBAN

İstanbul – 2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018

ONAY

Beste ATALAY ÖCAL tarafından hazırlanan "Scaffolding Stratejilerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Öğretme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi (Marmara Üniversitesi Örneği)" konulu bu çalışma, 19 Haziran 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Sibel ÇOBAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. A. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Onur TOPOĞLU**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Dr. Öğr. Üyesi Müge AKBAĞ**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAĞCI**	.....

ÖZGEÇMİŞ

2004	Trabzon Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
2008	Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programından mezun olma
2011	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olma
2011	Giresun Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'nda Araştırma Görevlisi
2012	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı'na Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-Posta : beste_atalay@yahoo.com

ÖNSÖZ

Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni adaylarının bir çalgıda uzmanlaşması ve mesleklerinde çalgılarını etkin kullanan öğretmenler olabilmeleri bakımından oldukça önemli yer tutmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının çalgılarını iyi çalmalarının yanında, çalgılarıyla ilgili genel kültür, teknik ve teorik bilgiler, literatür bilgisi gibi donanımlara da sahip olmaları, çalgılarına hakim olmalarında ve çalgılarını öğretme becerilerinde etkili olacaktır. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı öğretme becerilerini geliştirmeleri ve öğretim süreçleriyle ilgili yansıtmalar yapmalarının onların mesleklerinde daha başarılı öğretmenler olmalarına olanak sağlayacağı düşüncesinden hareketle bu araştırmada scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, keman öğretmeni adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir.

Doktora sürecinde yalnızca sadece tez çalışmamda değil, hayata bakışıyla, insani değerleriyle, bilgi ve donanımlarıyla ufkumu genişleten, beni cesaretlendiren, tezimin her aşamasında en büyük destekçim olarak hep yanımda olan değerli danışmanım Prof. Dr. Sibel ÇOBAN'a bana kazandırdıkları için teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde gösterdikleri yakın ilgi ve yönlendirmelerden dolayı Prof. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU ve Yard. Doç. Dr. Müge AKBAĞ'a; fikir ve önerilerini benimle paylaşan, her zaman görüşlerine başvurduğum meslektaşlarım Arş. Gör. Okan YUNGUL, Arş. Gör. Eren LEHİMLER ve Arş. Gör. Tuncay ARAS'a teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sürecinde "BİDEB-2211-A Genel Yurt içi Doktora Burs Programı" kapsamında maddi olarak destek veren "Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu"na (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

Sorumluluk bilinciyle beni bu günlere getiren, desteklerini her an hissettiğim anne ve babama; bu zorlu süreçte her anlamda en büyük destekçim, hayat arkadaşım Ali Ozan ÖCAL'a ve bu çalışmayı bitirmeme izin veren 3 aylık oğlum Ediz'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Beste ATALAY ÖCAL

ÖZET

SCAFFOLDING STRATEJİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÖĞRETME VE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ (MARMARA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırmada, yapılandırmacı yaklaşım ve günümüz eğitim anlayışına da uygun olduğu düşünülen scaffolding stratejilerinin keman öğretim sürecine dâhil edilerek, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasıyla akranlarına keman öğretimi gerçekleştirmesi ve bu stratejilerle desteklenmiş uygulamaların onların çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda, yarı deneme modellerinden öntest – sontest eşitlenmemiş kontrol grup modelinden, nitel boyutunda da ders uygulamalarını incelemek amacıyla gözlem ve öğrencilerin çalışma hakkındaki görüşlerini almak amacıyla görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 20 keman öğrencisi (N=20) oluşturmuştur.

Araştırmanın nicel verileri, öntest-sontest için deney ve kontrol gruplarına uygulanan "Bilgi Testi", deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarına öntest-sontest için uygulanan "Yansıtıcı Düşünme Eğilim Ölçeği" ve deney ve kontrol grubu öğrenenlerine sontest için uygulanan "Keman Kazanım Anketi" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise, altı hafta süren uygulamalarda her ders için araştırmacı tarafından tutulan "Ders Gözlem Formu", uygulamaların ilk ve son haftası çalışma grubunun doldurduğu "Değerlendirme Formu" ve uygulama sona erdikten sonra öğrencilerle yapılan "Görüşme Formu" ile toplanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde her bir hipotez için ayrı istatistiki işlem yapılmış, araştırmanın çalışma grubu sayısının az olması sebebiyle, Non-Parametrik testlere başvurulmuştur. İki grup verileri arasındaki fark Mann Whitney U-Testi, araştırma verilerindeki iki ortalama arasındaki fark ise Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile test edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, ders gözlem formu, değerlendirme formu ve görüşme formundan elde

edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek, tema ve kodlar belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, deney grubu öğretmen adaylarının keman bilgi düzeylerinde sontest lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre yedi boyutlu ölçeğin "sürekli ve amaçlı düşünme" boyutunda deney grubu öğretmen adayları lehine bir artış görülmüştür. Bu sonuca göre, deney grubuna uygulanan scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının keman bilgi düzeylerini ve yansıtıcı düşünme becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilmektedir. Nitel bulgularda, deney grubu öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini daha çok kullandıkları, kontrol grubu öğretmen adaylarının ise scaffolding hakkında fikirleri olmamasına rağmen çalgı öğretiminde bu stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların uygulama sırasındaki değerlendirmelerinden, uygulamadan oldukça memnun oldukları sonucuna varılmış, uygulama sonrası görüşlerine göre ise uygulamanın en çok mesleklerine katkısına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Scaffolding, Mikro Öğretim, Yansıtıcı Düşünme, Akran Öğretimi, Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi, Bireysel Çalgı ve Öğretimi

ABSTRACT

EFFECTS OF SCAFFOLDING STRATEGIES ON INSTRUMENT TRAINING AND REFLECTIVE THINKING SKILLS OF MUSIC TEACHER CANDIDATES (MARMARA UNIVERSITY EXAMPLE)

In this research, by including scaffolding strategies which are considered to be suitable for constructivist approach and contemporary education understanding, it was aimed to determine the effect of teacher candidates' violin teaching on their peers with micro teaching practice and the effects of applications supported by these strategies on their instrument teaching and reflective thinking skills,.

This research, in which quantitative and qualitative research models are used together, has been carried out with a mixed method. In the quantitative dimension of the study, pretest – posttest non-balanced control group model which is one of the semi-trial models was used and in the qualitative dimension observation was used in order to examine the course applications and interview technique was used in order to obtain the opinions of students about the study.

The study group of the researchers consisted of total of 20 violin students (N = 20) in Marmara University Music Education Department in 2016-2017 academic year.

Quantitative data of the study was obtained by using the "Information Test" applied to the experimental and control groups for pretest-posttest, the "Reflective Thinking Tendency Scale" applied to the teacher candidates for pretest-posttest and the "Violin Gain Questionnaire" applied for the posttest to the experimental and control group students. The qualitative data was gathered by the "Course Observation Form" held by the researcher for each course for six weeks, the "Evaluation Form" filled by the first and last week study group of the applications and the "Interview Form" which was conducted with the students after the end of the application.

For the resolution of the quantitative data of the study, statistical analysis was performed for each hypothesis, and as the quantity of the study group was low, Non-Parametric tests were applied. The difference between the two groups was tested using the Mann-Whitney U-Test, and the difference between the two mean scores in the study was tested using the Non-Parametric Wilcoxon Marked Test. Content analysis was used in analyzing the

qualitative data, the data obtained from the course observation form, the evaluation form and the interview form were examined by the researcher and the themes and codes were determined.

According to the quantitative findings of the research, a significant difference was found in favor of posttest in the experimental group related with violin knowledge levels of teacher candidates. According to the findings of the reflective thinking tendency scale, an increase in favor of the experimental group of teacher candidates in the dimension of "continuous and purposeful thinking" of the seven-dimensional scale was observed. According to this result, it can be said that the micro teaching practices supported by the scaffolding strategies applied to the experimental group are effective in increasing the violin knowledge levels and reflective thinking skills of the teacher candidates. In the qualitative findings, it was determined that the experimental group used more of the scaffolding strategies of the teacher candidates while the control group teacher candidates used these strategies in the instrument teaching, even though they have no idea about scaffolding. It was concluded based on the evaluations of participants during the application that they were quite satisfied with the application and related with their opininons after the application they mostly emphasize the contribution of the application to their professions.

Key words: Scaffolding, Micro Teaching, Reflective Thinking, Peer Teaching, Music Education, Violin Education, Individual Instrument and Teaching

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**

ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**

ÖNSÖZ ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**

KISALTMALAR ..... **xvi**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. Problem 1

1.2. Hipotezler 6

1.3. Önem 8

1.4. Sınırlılıklar 9

1.5. Sayıltılar 9

1.6. Tanımlar 9

BÖLÜM II: ALANYAZIN **10**

2.1. Mikro Öğretim 10

2.1.1. Mikro Öğretimin Özellikleri 12

2.1.2. Mikro Öğretimin Uygulanması 13

2.1.3. Mikro Öğretimin Değerlendirilmesi 14

2.1.4. Mikro Öğretim Yararları 16

2.2. Akran Eğitimi 17

2.2.1. Akran Eğitiminin Olumlu Yönleri 19

2.3.Yansıtıcı Düşünme 20

2.3.1. Yansıtıcı Öğretmen ve Özellikleri 22
2.3.2. Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme 24
2.3.3. Yansıtıcı Öğretimde Kullanılan Araçlar 26
2.4. Scaffolding 27
2.4.1. Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi 27
2.4.2. Yakın Gelişim Alanı ve Scaffolding 29
2.4.3. Scaffolding ve Çalgı Eğitimi 33
2.5. İlgili Araştırmalar 35
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 35
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 41
BÖLÜM III: YÖNTEM 48
3.1. Araştırma modeli 48
3.2. Çalışma Grubu 50
3.3. Veri Toplama Araçları 51
3.3.1. Bilgi Testi 51
3.3.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 52
3.3.3. Keman Dersi Kazanım Anketi 53
3.3.4. Ders Gözlem Formu 54
3.4. İşlem Basamakları 55
3.5. Verilerin Toplanması 58
3.6. Verilerin Çözümlenmesi 59
3.7. Güvenirlik 60
BÖLÜM IV: BULGULAR 61
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular 61
4.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular 61

4.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular 62
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular 65
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular 66
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular 70
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Bulgular 71
4.1.7. Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Bulgular 74
4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Bulgular 76
4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Hipotezine İlişkin Bulgular 79
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular 79
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Scaffolding Stratejilerini Kullanma Durumlarına Ait Bulgular 79
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci ve Altıncı Hafta Sonundaki Ders Uygulama Değerlendirmelerine Ait Bulgular 106
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular 127
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 153
5.1. Sonuç ve Tartışma 153
5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 153
5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 160
5.3. Öneriler 169
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 169
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 170
KAYNAKLAR 172
EKLER 183
Ek 1:Bilgi Testi 184
Ek 2: Keman Dersi Kazanım Anketi 199

Ek 3: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 201
Ek 4: Ders Gözlem Formu 204
Ek 5: Öğrenci Değerlendirme Formu 206
Ek 6: Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu 208
Ek 7: Görüşme Formu 210

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Modelin Simgesel Görünümü 49

Tablo 3.2. Ölçeğin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Kat Sayıları 53

Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Görüşme Zamanlaması Bilgileri 58

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 61

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 62

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 62

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 63

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 63

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 64

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 64

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü Ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 64

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 65

Tablo 4.10. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 65

Tablo 4.11. Deney Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 66

Tablo 4.12. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 67

Tablo 4.13. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 67

Tablo 4.14. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 68

Tablo 4.15. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 68

Tablo 4.16. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 69

Tablo 4.17. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 69

Tablo 4.18. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 70

Tablo 4.19. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 70

Tablo 4.20. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 71

Tablo 4.21. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 71

Tablo 4.22. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 72

Tablo 4.23. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 72

Tablo 4.24. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 73

Tablo 4.25. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 73

Tablo 4.26. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 74

Tablo 4.27. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 74

Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 75

Tablo 4.29. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 75

Tablo 4.30. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 76

Tablo 4.31. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 76

Tablo 4.32. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı Ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 77

Tablo 4.33. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 77

Tablo 4.34. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 77

Tablo 4.35. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü Ve İçten Olma Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 78

Tablo 4.36. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 78

Tablo 4.37. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Keman Dersi Kazanım Anketi Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 79

Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Scaffolding Stratejilerini Kullanma Durumları 80

Tablo 4.39. Öğrenenlerin Scaffolding Stratejilerini Kullanma Durumları 92

Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Diğer Stratejileri Kullanma Durumları 94

Tablo 4.41. Öğretmen Adaylarının 1. ve 6. Hafta Değerlendirme Formu Bulguları 107

Tablo 4.42. Öğrenenlerin 1. ve 6. Hafta Değerlendirme Formu Bulguları 118

Tablo 4.43. Öğretmen Adaylarının Görüşme Formu Bulguları 127

Tablo 4.44. Öğrenenlerin Görüşme Formu Bulguları 139

KISALTMALAR

DA	: Deney Grubu Öğretmen Adayı
DÖ	: Deney Grubu Öğrenci
KÖA	: Kontrol Grubu Öğretmen Adayı
KÖ	: Kontrol Grubu Öğrenci
YANDE	: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
YGA	: Yakın Gelişim Alanı
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurum

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim, insanoğlunun doğumuyla başlayıp uzun yıllar süren bir süreçtir. İlk olarak ailede başlayan eğitim, okul ortamı ve sosyal çevre etkileşimiyle kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir.

Bir toplumun gelişmişlik düzeyinin en büyük göstergesi eğitim sistemidir. Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesi her alanda olduğu gibi eğitim sürecinde de değişiklikleri, yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada eğitimin kalitesinin artırılması, çağdaş eğitim ortamının sağlanması, gelişmelere ayak uydurabilen nitelikli bireyler yetiştirilmesi, uzun yıllardır sosyal bilimciler, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılan önemli bir konudur. Bu amaçla dünyada sürekli yeni araştırmalar yapılmakta, bilimsel yayınlar ortaya konulmaktadır.

Ülkemiz eğitim sisteminde de bu gereklilikler sebebiyle, uzun yıllar uygulanan davranışçı yaklaşım yerine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ve yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan ilköğretim öğretim programları, 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulama olarak belirli illerde denenmiş, 2005–2006 öğretim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Çandar ve Şahin, 2013, s. 109).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin, öğrenenin aktif olduğu, bilgiyi olduğu gibi alan değil, araştıran, sorgulayan, problem çözen, fikir üreten, tartışan öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013, s.282). Bu nitelikte bireylerin yetiştirilebilmesinin de eğitimcilerin kendilerini bu anlamda yetiştirmesine, geliştirmesine, yeniliklere açık ve araştırmacı olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak bu konuda çok önemli bir yere sahiptir. Her yıl çok sayıda öğretmen, eğitim fakültelerinden mezun olmakta ve görevlerini yapmak üzere ülkenin değişik yerlerine atanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun bireyler yetiştirme ve bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim ortamı yaratabilme sorumluluğunda olan öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliği de bu nedenle oldukça önemli olmaktadır.

2006-2007 akademik yılı itibariyle yenilenen eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programlarında, her programın özellikleri de dikkate alınarak esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir. Programda, uygulama dersleriyle ilgili olarak öğretmen adaylarına, "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri sırasında birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda uygulama fırsatı verildiğine değinilmiş; uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatlerinin azaltıldığı belirtilmiştir (YÖK, 2007b, s.64-65).

Bu bilgilere dayanarak, verilen eğitimlerin teorik bilgi ağırlıklı olduğu, öğretmen adaylarının gözlem ve uygulama yapma imkânı bulduğu derslerin yalnızca mezun olacakları sene aldıkları "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri olduğu; onların saatlerinin de, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle azaltıldığı söylenebilmektedir. Öğretmen adaylarının dört yıl boyunca öğrendikleri kuramsal bilgileri sadece son dönem, kısıtlı ders saatleri içerisinde uygulamaya çalışmalarının yeterli olmadığı; adayların eğitimlerine başladıkları ilk günden itibaren onlara sunulacak uygun gözlem ve öğretme ortamları sayesinde gerekli donanım ve tecrübeye sahip olabilecekleri; ancak bu donanımla mezun olan öğretmenlerin eğitimin niteliğini artıracağı düşünülmektedir.

Tüm öğretmenlik branşlarında olduğu gibi bu durum uygulamalı öğretimin en çok kullanıldığı alanlardan biri olan müzik eğitiminde de oldukça önemlidir. Eğitim fakültesi müzik öğretmenliği lisans programına göre müzik öğretmeni adayları, dört senelik lisans eğitimleri süresince 57 alan ve alan eğitimi dersi, 17 genel kültür dersi, 12 öğretmenlik meslek bilgisi dersi almaktadır (YÖK, 2007a, s.179). Alan ve alan eğitimi dersleri "Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma", "Koro", "Orkestra", "Armoni-Kontrpuan-Eşlik", "Bireysel Çalgı", "Piyano", "Bireysel Ses Eğitimi" gibi müzik ve çalgı derslerini kapsamakta olup, bu dersler öğretmen adaylarına müzik bilgisi kazandırma ve adayların çalgı becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerine göre (2007), genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de teorik bilgi ağırlıklı olup müzik öğretmeni adayları yalnızca son sınıfta "Okul Deneyimi" dersinde gözlem; "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde ise öğretme yapabilmektedirler.

Müzik eğitimi programlarının önemli bir boyutunu oluşturan çalgı dersleri "Bireysel Çalgı Eğitimi" adıyla müzik eğitimi programında yer almakta olup, bu ders için öğretmen adayı beden yapısına uygun olarak yaylı, nefesli, mızraplı-telli (uluslararası ses standartlarına uyumlu) çalgılardan birini ya da ses yeterliğine göre şan dersini seçmektedir. Dersler, aşamalı olarak teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve Dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri bireysel gelişmeye uygun olarak çalgıya özgü literatür ile okul müzik eğitiminde öğrenme-öğretme tekniklerini kapsamaktadır (YÖK, 1998, s.80).

"Bireysel Çalgı Eğitimi" derslerinde her öğretmen adayının, seçmiş olduğu ana çalgısını tanıma ve çalmaya yönelik temel bilgi ve becerileri edinmesi, ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirebilmesi ve edindiği bilgileri meslek hayatında kullanması amaçlanmaktadır (YÖK, 2007a, s.181). 7 yarıyıl boyunca "Bireysel Çalgı Eğitimi" adı altında yer alan çalgı dersleri, 8. yarıyılda ise yerini "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersine bırakmaktadır. Müzik eğitimi lisans programı ders içeriklerinde (2007) "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersinin amacı, her çalgı için farklı şekilde açıklanmıştır. Kimi içerikte çalgı performans becerilerinin devam ettirilmesinin yanısıra, çalgının okul müzik eğitiminde kullanılmasına ve öğretilmesine yönelik amaçlar da bulunmakta olup, kimi içeriklerde yalnızca çalgı performansına yönelik amaçlar bulunmaktadır. Bu bilgiler, çoğu kurumda gözlemlenen ve bilinen bir durum olan "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersinin aslında 7 yarıyıl boyunca devam eden "Bireysel Çalgı Eğitimi" dersinden farklı işlenmediği durumunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları çalgı performansları için sürekli çalışıp eserler hazırlamakta ve seslendirmekte, ancak, çalgısını öğretme deneyimi kazanamadan mezun olmaktadırlar.

Çalgı eğitimi alan öğretmen adaylarının, çalgılarını sadece çok iyi seslendirme değil, ayrıca çok iyi tanıma, çalgısıyla ilgili genel kültür düzeyini geliştirme, çalgısıyla ilgili literatürü iyi bilme, çalgısının gerektirdiği teknik bilgi ve becerileri bilme ve yapabildiği ölçüde uygulayabilme, çalgısıyla ilgili yapılan bilimsel araştırmaları takip etme, her yaşta ve düzeyde öğrenciye hitap etme ve çalgısını öğretebilme donanımlarına sahip bir şekilde mezun olmaları önemli görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının mezun olduklarında hem müzik öğretmeni, hem de birer çalgı öğretmeni oldukları gözlemlenen bir durumdur. Gerek öğrenimleri devam ederken,

gerek mezun olduktan sonra çoğu öğretmen adayı birilerine çalgı öğretmektedir. Bu sebeple, öğrenim gördükleri süre boyunca hem genel müzik öğretimi, hem de çalgı öğretimine yönelik öğretmen adaylarına daha fazla uygulama şansı verilerek, tecrübe kazanmalarına imkân sağlanmasının eğitimin kalitesini artırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde aktif olabileceği, öğrenci etkinliğine dayalı pek çok yöntem ve uygulama bulunmaktadır. Akran eğitimi, mikro öğretim uygulamaları, yansıtıcı düşünme/öğretim gibi başka birçok uygulamanın, tüm alanlarda kullanılabileceğine yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır.

Akran eğitimi benzer statüye sahip, yaşları birbirine yakın öğrencilerin, karşılıklı öğrenme ve öğretme süreci olarak tanımlanabilir. Akranlardan diğerine göre daha donanımlı olan bir tanesi, belirlenmiş bir konuda eğitimci rolünü üstlenmektedir. Bu anlamda müzik eğitimi, özellikle de çalgı eğitiminde rahatlıkla kullanılabilecek bir yöntem olan akran eğitimi, lisans son sınıf müfredatında bulunan "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Dersi alan öğretmen adayı, kendi seviyesinden daha düşük bir akranına ders öğretim elemanının gözetiminde ve yönlendirmesinde bir öğretim gerçekleştirebilir.

Mikro öğretim de teori ile pratik arasında etkili bir araç oluşturmaya yönelik uygulamalardan biridir (Görgen, 2003, s.56). Bu uygulama, adından da anlaşılabileceği gibi, küçültülmüş gerçek ders ortamlarıdır. Öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında, 15-20 dakika olarak sınırlandırılmış zaman dilimi içerisinde öğretmen rolünü üstlendiği, uygulama sürecinin video kamera ile kaydedildiği ve uygulamadan hemen sonra izlenip, ders sorumlusu, öğretmen adayı ve öğrencilerle birlikte değerlendirmelerin yapıldığı bir yöntemdir. Öğretmen adayının kendi uygulamasını izleyip yaptığı bu değerlendirmeler, olumlu ya da olumsuz durumlarının farkına varmasına, eksiklerini tamamlamasına, yani kendi yansıtmalarını yapmalarına olanak sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünme, öğrenme ve öğretmede, yöntem ve düzeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya koyma durumu olarak tanımlanabilir (Ünver, 2003, s.5).

Yapılan alanyazın taramalarında, dünyada gerek eğitimin farklı alanlarında, gerekse müzik eğitimi ve çalgı eğitiminde kullanılmış ve kullanılmakta olan scaffolding stratejileriyle ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ülkemizde de sayıları fazla

olmamakla birlikte eğitimin değişik alanlarında scaffolding ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Durmaz, 2013; Ozan, 2013; Güngör, 2013; Doğanay ve Güzel Yüce, 2010; Yıldız, 2012). Bu çalışmalarda scaffolding kavramı yapı iskelesi, rehberli öğrenme desteği, yönlendirici destek olarak yer almaktadır. Ancak ülkemizde scaffolding ile ilgili müzik ve çalgı eğitiminde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın da öncülerinden olan Rus kuramcı Vygotsky'nin teorisinin birebir parçası olmamasına rağmen, onun Yakın Gelişim Alanı ile oldukça uyumlu olan scaffolding, YGA'nda, bir öğretmen ve öğrencinin (yetişkin/çocuk, hoca/öğrenci, model/gözlemci, usta/çırak), zorluk düzeyinden dolayı öğrencinin kendi başına gerçekleştiremeyeceği bir görev üzerinde birlikte çalışmalarıdır (Schunk, 2011, s.245).

Scaffolding, bir öğrencinin kapasitesinin üzerindeki bir problemi çözebilmesi için kendinden daha deneyimli birinin (öğretmen, akran, veli) onu yönlendirmesi, öğrenciye tamamen çözümü sunarak değil onun yapabildiklerinden yola çıkarak, modelleme, ipuçları, cesaretlendirme gibi stratejilerle çözüme kendisinin ulaşmasını sağlaması, problemi başarabildiği noktada desteğin giderek geri çekildiği bir öğretme süreci şeklinde tanımlanabilir.

Öğretmenin öğrenciyi sözlü ya da fiziksel olarak doğru yönlendirmesi, ona model olabilmesi, açıklamalarla bilgiyi aktarıp gösterebilmesi, ipucu vererek teorik ya da pratiğe yönelik bilgiyi öğrencinin bulmasını sağlaması, çalgısıyla ona eşlik etmesi, yapamadığı noktada destek vererek, başardığı noktada desteği geri çekmesi gibi stratejilerin çalgı öğretiminde de kullanılabileceği görülmektedir.

Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi programlarında "Bireysel Çalgı Eğitimi" dersi kapsamında gerçekleştirilen "Bireysel Çalgı Keman" derslerinde de, genel çalgı eğitiminde olduğu gibi çalgısına hâkim, mesleğinde çalgısını kullanabilecek ve başkalarına öğretebilecek yeterlikte bilgi ve donanıma sahip öğretmenler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu sebeple keman öğretiminde, öğretmen adaylarının aktif olarak öğretme sürecine dâhil olabileceği, yeni stratejilerle ders öğretme deneyimi yaşayabileceği, öğretirken öğrenebileceği ortamlar sunulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ve günümüz eğitim anlayışına da uygun olduğu düşünülen scaffolding stratejilerinin keman öğretim sürecine dâhil edilerek, öğretmen adaylarının

mikro öğretim uygulamasıyla akranlarına keman öğretimi gerçekleştirmesi ve bu stratejilerle desteklenmiş uygulamaların onların çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine nasıl bir etkisinin olduğu, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu problem durumundan hareketle, araştırmanın problem cümlesi, "scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, keman öğretmeni adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi", olarak belirlenmiştir.

1.2. Hipotezler

Araştırmada, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, keman öğretmeni adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

Hipotez 1

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3

Deney grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 4

Deney grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 5

Kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 6

Kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 7

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 8

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 9

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman dersi kazanım anketi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman dersi kazanım anketi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmada ayrıca, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin scaffolding ve diğer stratejileri kullanma durumları nasıldır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ders uygulamalarının birinci ve altıncı hafta sonundaki yansıtmaları nasıldır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Önem

Araştırmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda;

1. Scaffolding stratejilerinin müzik öğretmeni adaylarının meslek yaşantıları için faydalı olması,

2. Mikro öğretim yönteminin Üniversitelerin müzik eğitimi programlarında ve çalgı eğitiminde kullanılabileceği yönünde farkındalık yaratması,

3. Keman öğretiminde kullanılan scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının öğretme bilgi ve beceri düzeylerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi,

4. Araştırmanın, Türkiye'de müzik eğitimi alanında Scaffolding stratejilerinin kullanıldığı ilk çalışma olması,

5. Araştırmacıların, konu ile ilgili yapacakları yeni çalışmalara ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, bireysel çalgısı keman olan 20 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın uygulama aşaması 6 haftalık zaman dilimiyle sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmada öğrencilerin ölçeklere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

2. Araştırma verilerinin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Scaffolding: Öğrencileri öğrenme sürecinde giderek bağımsızlığa ulaştırmak için kullanılan çeşitli öğretim teknikleridir.

Mikro öğretim: Öğretim süresi, öğrenci sayısı ve konu açısından küçültülmüş yoğunlaştırılmış öğretim deneyimi.

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003, s.5).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Mikro Öğretim

Mikro öğretim ilk kez 1960'lı yıllarda öğretmen eğitiminde niteliği artırmak amacıyla yapılan deneysel bir programın parçası olarak Stanford Üniversitesinde geliştirilmiştir (Demirel, 1996, s. 66).

Mikro öğretim yöntemi için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır:

"Mikro öğretim en geniş anlamı ile bir şeyi sunma ve sonucunu analiz etme fırsatı veren bir yaklaşımdır" (Miltz, 1978, akt. Kazu, 1996, s. 25).

Allen (1980) mikro öğretimi, zaman ve öğrenci sayısı açısından kısıtlı gerçek sınıflara benzetilmiş ortamlarda, öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik bir teknik olarak ele almaktadır (Kuran, 2009, s.385).

"Mikro öğretim, önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarınca kazanılmasına yönelik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır" (Külahçı, 1995, s. 5).

Görgen'e göre mikro öğretim, gerçek sınıf ortamından daha küçük, sınırlandırılmış ve biraz da yapaylaştırılmış bir öğretim ortamıdır (Görgen, 2003, s. 56).

Aydın, mikro öğretimi, öğrenci sayısı bakımından azaltılmış, konu kapsamı küçültülmüş ve yoğunlaştırılmış bir öğretim deneyimi olarak açıklamaktadır (Aydın, 2005, s. 239).

Cruickshank ve Metcalf (1993), mikro öğretimi, hizmet öncesi öğretmen adaylarına kendi yeteneklerini ve gelişimlerini gösterebilmek amacıyla kullanılan, boyutları azaltılmış bir öğretim karşılaştırması olarak tanımlarken, Wahba (1999), bu yöntemin, öğretmenlere hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğretme stillerini keşfetme ve yansıtma, ayrıca yeni öğretme teknikleri kazandırmada büyük fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır (Kavas, 2009, s. 10).

Mikro öğretim, öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamanın sonuçlarını dönütler yoluyla sınamasını kolaylaştırmak amacıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen adayı yetiştiren bir tekniktir (Demirel, 1996, s. 67).

Performans değerlendirmelerinde kullanılan ve yenilikçi bir yöntem olan mikro öğretim, öğretmen adaylarının performansına anında geribildirim sağlamak amacıyla kullanılan, basitleştirilmiş, gerçek sisteme benzeyen çalışma ortamıdır (Kavas, 2009, s.9).

Bütün tanımlardaki ortak yön, mikro öğretimin güvenli, kontrollü ve sınırlı bir ortamda öğretme deneyimi kazandıran bir yöntem olduğu görüşüdür. Mikro öğretim yönteminde öğrenci sayısını ve ders süresini azaltma, öğretim görevlerinde ise yoğunlaşma söz konusudur. Uygulamalı öğretim sadeleştirilerek küçültülmektedir (Kazu, 1996, s. 26).

Mikro öğretimde, başarısızlık riskinin en az, öğretme yeteneği imkânlarının ise yüksek olduğu yapay ortamlarda (laboratuvarlarda) öğretmen adaylarına hizmet öncesi mesleki deneyim kazandırılır. Ayrıca, mikro öğretim uygulaması ile hata yapma korkusu en aza indirilerek öğretmen adaylarının özgüven kazanmalarına katkıda bulunulur (Görgen, 2003, s.57).

Mikro öğretim, okullarda gerçek sınıf ortamında yapılan öğretmenlik uygulamasına hazırlık niteliğinde bir derstir. Bu ders, genelde öğretmen adaylarına heyecana ve kaygılara neden olan öğretmenlik uygulamasına, bazı deneyimler kazanılıp daha hazırlıklı olarak başlanılması, öğretmenlere gerçek öğretim etkinliklerinin ilk yıllarında karşılaşacakları güçlükleri yenmede başvurabilecekleri gerekli donanımı içermesi açısından son derece yararlı bir ders olarak görülmektedir (Külahçı, 1995, s.1).

Mikro öğretim uygulamalarında, öğretmen adaylarına geniş bir deneyim imkânı sunulurken, adayın davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamak temel amaç olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarına kişilik kazandırma ve araştırma yeteneklerini geliştirme amaçları güdülmektedir (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğar, 2005, s. 3).

Mikro öğretim öğretmen adayına konuyu ne kadar iyi bildiğinden çok, nasıl iyi öğretebileceği hakkında yardımcı olur (Kupper, 2001, akt. Bakanay, 2009, s. 21). Mikro öğretim sürecinde, kişinin kendi öğretim biçimini analiz ederek ve onları değerlendirerek öğretimini geliştirme becerisi kazanması yanında, başkalarının öğretim tekniklerini gözleyip analiz ederek onlardan öğrenmesi de amaçlanmaktadır (Görgen, 2003, s. 58).

2.1.1. Mikro Öğretimin Özellikleri

Mikro öğretimin özellikleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Allen ve Ryan, 1969, akt. Aydın, 2005, s. 241):

- Gerçek bir öğretimdir.
- Öğrenci sayısı, süre ve öğrenme içeriklerinin miktarı gibi normal sınıfta gerçekleştirilecek sınıf öğretiminin güçlüklerini azaltır.
- Beceri, teknik, metot ve müfredat seçimi gibi öğretim etkinliklerini başarmak için eğitime odaklanır.
- Uygulama ve öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesinde geniş bir denetim imkânı sağlar.
- Öğretimin sonuçlarını veya dönüt boyutunu genişletir. Öğretimden hemen sonra öğretmenin performansının kritik edilmesi, öğretimin sonuçlarının daha geniş olarak değerlendirilmesini sağlar.

Mikro öğretim yöntemi, öğretmen adaylarının ders plan hazırlama, öğretme hedeflerini seçme, bir grup önünde konuşma, soru sorma ve değerlendirme tekniklerini kullanma becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Kılıç, 2010, s. 82).

Mikro öğretim hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bununla sınırlı değildir. Mikro öğretimin başlangıcından 1980'e kadar olan dönemdeki uygulamaları inceleyen Allen şu alanlarda kullanıldığını belirlemiştir (Allen, 1980, akt. Külahçı, 1994, s. 14):

- Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde,
- Öğretmen yetiştirmede, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde,
- Öğretmen seçiminde,
- Öğretmen eğitimi programını değerlendirmede (eğitim öncesi ve sonrası performans örneklerini karşılaştırmak yolu ile),
- Öğretim becerilerinin geliştirilmesi araştırmalarında,
- Öğretim modelleri oluşturmada,
- Değerlendirmede,
- Öğretim materyali geliştirmede,

- Öğretmenlerin hem kendilerinin hem de diğer öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirerek karşılaştırma yolu ile öğretim ve öğrenme hakkında anlayış geliştirmede.

2.1.2. Mikro Öğretimin Uygulanması

Mikro öğretimin uygulanma aşamaları, süreleri ve öğrenci sayılarıyla ilgili çok sayıda, fakat benzer açıklamalar bulunmaktadır.

(Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.133) mikro öğretimin uygulama aşamalarını şöyle belirtmiştir:

- 5–10 dakika süreli bir ders planı hazırlanması,
- Dersin değerlendirilmesi için özel değerlendirme formlarının geliştirilmesi,
- Dersin belirlenen süre içinde işlenmesi, varsa video kamera ya da teyple kaydedilmesi,
- Videoya kaydedilen dersin izlenmesi,
- Dersin öğretmen ve izleyen gruptaki diğer kişiler tarafından değerlendirme formları da kullanılarak değerlendirilmesi, öneriler, eleştiriler ve yapılan katkılar yönünde düzeltmelerin yapılması,
- Öneri, eleştiri ve katkılar dikkate alınarak dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi,
- İzleyenler tarafından tekrar değerlendirilmesi varsa önerilerde bulunulması.

Öğrenci merkezli mikro öğretim modeli, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeden oluşan düşünme süreçleri; uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak birçok etkinliği kapsayan etkinlikler ve karar verme, planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma ana evrelerinden oluşur. Bütün evrelerde yer alan yansıtma, öğretmen adayının, etkinlikleri hazırlarken, uygulama öğretim elemanından ve arkadaşlarından aldığı dönüte bağlı kararlarını içerir (Kılıç, 2010, s. 85).

(Çakır ve Aksan, 1992, s. 314) mikro öğretim uygulamalarında izlenecek basamakları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Model oluşturma: Aday öğretmene video ya da sınıf içi gösteri ile örnek bir mikro öğretim dersi verilir.

- 2. Hazırlık: Aday öğretmen mikro öğretim için örnek dersini hazırlar.
- 3. Uygulama: Aday öğretmen hazırladığı dersini sunar.
- 4. Dönüt: Uygulamaya ilişkin eleştiriler bu süreçte yer alır.
- 5. Yeniden öğretim: Dönütler ışığında aday öğretmen dersini yeniden düzenleyip sunar.

Mikro öğretim yönteminde, denenecek öğretim becerilerinin önceden belirlenmesi gerekir. Öğretim becerilerinin belirlenmesinden sonra, gerçekleştirilecek ders için planlama yapılır. Planlama aşamasında, ders içerisinde denenecek her beceri ile ilgili, neler yapılacağına ilişkin plan hazırlanır (Döğer, 2016, s. 13).

Mikro öğretim her kurumun ihtiyacına göre uyarlanabilir. Bu kavram belirli zaman ve mekânda, belirli amaçları gerçekleştirdiğinden statik bir kavramdan çok, dinamik bir kavramdır (Miltz, 1978, akt. Kazu, 1996, s. 28).

Mikro öğretimde öğrenci sayısı genelde 5 ile 10 öğrenci arasında sınırlansa da her uygulamaya göre bu sayı farklılık gösterebilir. Örneğin öğrenci sayıları, Lockledge ve Ray'e göre 5-6, McGarney ve Swallow'a göre 6-8, Orlich'e göre 4-6, Mayhew'e göre 3-10, Leith'e göre 4-5, Jerich'e göre 5-7, Rıza'ya göre 4-7 olarak değişmektedir (Kazu, 1996,s. 31).

Genellikle öğrenci grubu olarak öğretmen adaylarının sınıf arkadaşları öğrenci rolünü üstlenir. Bu aşamadaki önemli nokta bir öğrencinin gerçek ortamda, kendi kadar bilen ve aynı yaştaki akran grubuna ders vermesidir. Çünkü amaç bir konuyu öğretmek değil, bir tekniği uygulamaktır (Görgen, 2003, s. 57).

Öğrenci sayısında olduğu gibi ders süresi de çeşitlilik göstermektedir. Mikro öğretim uygulamaları Milltz, Allen, McGarney ve Swallow'a göre 5-10 dk. ; Orlich'e göre 4-15 dk.; Rıza ve Mayhew'e göre 5-20 dk.; Leith'e göre 10 dk.; Jerich'e göre 20 dk. olarak değişmektedir (Kazu, 1996, s. 31).

2.1.3. Mikro Öğretimin Değerlendirilmesi

Öğretilmesi planlanan becerilerin, belirlenen ders süresi içerisinde sunularak video kamera, ses kayıt cihazı ya da öğrenci ve öğretmenin doldurduğu gözlem çizelgeleri ile kaydedilmesinin ardından, ders bitiminde kayıtlar izlenerek ya da tartışılarak

değerlendirilir. Mikro öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri olarak sayılan bu geri dönütlerle, ders yeniden geliştirilerek sunulur.

Öğretim görevlileri ve akranlar tarafından sağlanan geribildirim, öğretmen adaylarının pedagojik becerileri konusunda bilgi ve birikimlerini daha da geliştirir (Ghanaguru, Nair ve Yong, 2013, s. 105).

"Okulda öğrenmenin yalnız kusurlarına değil, kusursuzluğuna da bakılır. Çünkü öğrencinin başarısına ilişkin dönütlerin, başarısızlığını bildiren dönütler kadar, belki de daha yüksek eğitsel işlevi vardır. Öğrenmede dönüt alınamazsa, öğrenme gerçekleşebilir fakat kusurları bilinemediği için öğrenmenin süreci ve sonucu geliştirilemez; öğrenme ediminin değeri bilinemez" (Başaran, 2005, s. 471).

Mikro öğretim oturumlarının geri dönütü, belli öğretim yaklaşımları ve stratejilerini kullanmadaki zayıf ve kuvvetli tarafları teşhis etmede öğretmen adayına yardımcı olan büyük bir potansiyel olarak, iyi öğretmen olması için öğretmen adayına yardım etmeyi amaçlar (Orlich, 1985, akt. Kazu, 1996, s. 34).

Mikro öğretim uygulaması sırasında bir danışman öğretmen, öğretmen adayının performansını izler. Dersi bölmez fakat ders sırasında kaydedilen hataları ve eksikleri mikro öğretim dersi sonrasında öğretmen adayına söyler ve düzeltir. Bazen dersi dinleyen öğrencilere de mikro öğretim dersini değerlendirmeleri için söz verilir. Amaç, öğretmen adaylarının öğretme becerilerini ortaya çıkarma ve zayıf yönlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Kpanja, 2001, s. 483).

Yapılan araştırmalarda, mikro öğretimin, yansıtma sürecini geliştiren önemli uyarıcılardan biri olduğu vurgulanmakta ve bu yöntem bireyin kendi değişimini, gerek kendi bakış açısıyla gerekse başkalarının gözüyle değerlendirebilmesine imkân tanıyan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (I'Anson, Rodrigues ve Wilson, 2003, akt. Kavas, 2009, s. 11).

Değerlendirme ya da geri dönüt çok boyutlu işletilebilir:

a. Uygulama sürecinde dersin videoya çekilmesi ya da ses kayıtlarının yapılması ve ders bitiminde izletilip, diletilip, eleştirilmesi,

b. Öğrenci gözlem çizelgeleri doğrultusunda yapılan tartışmalar,

c. Sınıf öğretmeninin gözlemleri (Çakır ve Aksan, 1992, s. 318).

Mikro öğretim uygulamalarında video kayıt yönteminin kullanılması, adayların kendilerini izleyerek, objektif bir değerlendirme yapmalarına imkân sağlarken, mesleki gelişimlerine yardım etmekte, zayıf ve güçlü yanlarını tanımlamakta, yeterliliklerinin gelişimini sağlamaktadır (Tok, 2007, s.184).

Olivero'ya göre mikro öğretim öğretmenlik eğitimi için önemli bir unsur olup, video kamera herhangi bir mikro öğretim ortamında her zaman hazır bulunmalıdır (Kpanja, 2001, s. 484). Video kayıt olanağının mümkün olmadığı durumlarda dönüt verme sürecinde öğrenci gözlem çizelgeleri ve sınıf öğretmeninin gözlemlerinin bir arada kullanılması daha gerçekçi ve ekonomik bir yaklaşım olacaktır (Çakır ve Aksan, 1992, s. 319). Mümkün olduğu durumda video geri dönütü daha cazip ve değerlidir, video genellikle ayna gibi kullanılır. Mikro öğretimin en önemli yönü video kullanımıyla öğrencinin kendini görmesidir (Miltz, 1978, akt. Kazu, 1996, s. 35).

2.1.4. Mikro Öğretim Yararları

Mikro öğretimin yararlarına ilişkin araştırmacıların yapmış oldukları bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğar, 2005, s. 3).

Mikro-öğretim, öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında eğitim verecekleri gerçek sınıflarda duyacakları kaygıyı bastırarak üniversitede aldıkları derslerde öğrendiklerini uygulama fırsatı, kendilerine güven kazanmaları, zaman yönetimini, sınıf tartışmalarında öğrencilerle iletişim yolları kurmayı, önceden hazırlık yapmanın önemini anlamaları konularında yardımcı olduğu saptanmıştır (Fernandez ve Robinson, 2006, akt. Çoban, 2015, s. 225).

Sınırsız yöntemlerden birisi olan mikro öğretim, öğretmenin mesleğine, öğrencilerine, pedagojik anlayışına olan bakışını genişletmiştir. Nitelikli öğretmeni amaçlayan mikro öğretim, mesleki gerçek yaşantılar sunarak hem eğlenmeyi hem de öğrenmeyi sağlamıştır (Acar, Yıldız ve Karan, 2013, s. 1578).

(Gürkan, 1991, akt., Döğer, 2016, s. 17) mikro öğretimin yararlarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

- Desteklenmiş bir öğretim ortamında yeni teknikleri, stratejileri ya da süreçleri deneme imkânı sağlar.
- Bir konu ya da derse yaklaşmada yeni yolların denenmesini sağlar.
- Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır.
- Mikro öğretim uygulaması ile öğretim programı kontrol altına alınabilir
- Öğretimde bir laboratuvar ortamı yaratır.
- Sınırlı kaynaklarla daha geniş, daha denetimli deney yapma imkânı verir
- Genişletilmiş kontrol imkânı sağlar.
- Dersin hedeflerine ulaşmasını hızlandırır, güç becerileri uygulama olanağı sağlar.
- Anında değerlendirme, geri bildirim ve kendi kendini değerlendirme imkânı sağlar.

Öğretmen adayı ne kadar bilgili olursa olsun öğretmenlik uygulamaları sırasında adayların çoğu kaygı ve gerilim içinde olmaktadır. Adayların bu kaygıdan kurtulabilmeleri veya en azından kaygılarını azaltabilmeleri açısından mikro-öğretim önemli bir çalışma olarak algılanmalıdır (Kuran, 2009, s. 386).

2.2. Akran Eğitimi

Akran eğitimi, öğrencilerin birbirlerine, birebir yardımcı olma metodudur. Bu metot, sorunlu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere başlamışsa da bütün öğrenciler için faydalı bir yöntem olduğu söylenebilir. Akran eğitiminin amacı, öğrencinin belirli problemlerine yardımcı olmak, öğrenme ve öğretme becerisinin gelişmesini sağlamak ve özgüven kazanmasına yardımcı olmaktır (Yardım, 2009, s. 11).

Akran eğitimi, profesyonel öğretmen olmayıp, aynı sosyal sınıftan kişilerin öğrenme ve öğretirken öğrenmeleri için birbirlerine yardım etmeleri olarak tanımlanabilir (Topping, 1996, s. 322).

Alanyazında akran eğitimi, öğrencinin, bilgiyi öğretmenin kontrolünde sınıf içinde ya da dışında akranına aktarması olarak tanımlanır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1992, akt. Demirel, 2013, s. 20).

Cebeci akran eğitimini, sosyal etkileşimi olan, birbirleriyle eşit konumda yer alan, benzer dil, tutum ve davranışa sahip olan gruplarda bilgi, davranış, tutum değiştirmek amacıyla yapılan planlı eğitim yöntemi olarak belirtmiştir (Cebeci, 2015, s. 7).

Akran eğitimi, öğrencinin öğrenciyle çalıştığı, ilginç ve umut verici bir öğretme yaklaşımıdır (Korner ve Hopf, 2014, s.1039).

Akran eğitimi, bireylerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, bir bireyin diğer bir bireyi, materyal kullanarak usta-çırak ilişkisi içerisinde deneyim aktarımına dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaya dayalı bir öğretim yöntemidir (Katlav Önal, 2008, akt. Savaş, 2011, s. 27).

Akran eğitim modelleri genellikle, akran eğiticisinin öğrenen yaşıtıyla birbirine karşılıklı öğretim sunduğu karşılıklı akran eğitimi (reciprocal peer tutoring) ve akran eğiticisinin yaşça öğrenen akrandan büyük olması durumunda uygulanan çapraz akran eğitimi (cross age peer tutoring) olarak ikiye ayrılmaktadır.

1. Karşılıklı akran eğitimi (reciprocal peer tutoring), aynı seviyede iki öğrencinin ders esnasında öğreten ve öğrenen rollerini karşılıklı değişmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Yardım, 2009, s. 14).

Karşılıklı akran eğitimi modelinde tüm sınıf hem öğretmen hem öğrencidir. Öğrencilerin nasıl eşleştirileceğine, her hafta eş değiştirip değiştirmeyeceklerine, hangi eşlerin daha uzun bir zaman bir arada çalışacağına, hangi etkinlikler için kimlerin bir arada çalışacağına sınıf öğretmeni karar verir (Barfield, Hannigan-Downs ve Lieberman, 1998, s. 218).

Karşılıklı akran eğitiminde ders veren ve ders alan öğrencinin rolleri değiştirilmektedir. Böylece çiftlerden her biri öğreten olabilme hakkında fikir sahibi olmaktadır. Değişim rolü önemlidir çünkü bu durum çiftlerden her birine öğretme yaşantısından yararlanma fırsatı vermektedir. Bu etkileşim olduğunda öğrencilerin öğrenmesi gelişmektedir (Can, 2009, s. 12).

2. Çapraz akran eğitimi (cross age peer tutoring), daha yaşlı, daha tecrübeli veya daha yetenekli bireylerin daha genç veya daha az tecrübesi olan bireylere öğretim gerçekleştirmesi şeklinde gelişmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin yaşları farklı olabilir. Genellikle yaşı daha büyük olan öğrencinin akademik açıdan daha üstün olması beklense

de, yaşı küçük olan bir öğrenci de akademik seviyesi üstün olduğu sürece öğreten rolünü üstlenebilmektedir (Yardım, 2009, s. 14).

Farklı yaş akran eğitimi, ders veren öğrenci için konular üzerinde değerlendirme becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirebilme fırsatı tanımaktadır. Ayrıca ders veren öğrencilerin eşlendiği öğrencilerle çalışmaktan zevk aldığı, yardım etme sebebiyle çalışma isteklerinin arttığı ve bu uygulama dışında da öğrenciler arasındaki arkadaşlığı genişlettiği görülmüştür (Jacopson ve diğerleri, 2001, akt. Can, 2009, s. 10).

2.2.1. Akran Eğitiminin Olumlu Yönleri

Akran eğitimi ders alan ve ders veren öğrencilerin akademik başarı, problem çözme, özgür hissetme, öz girişkenlik becerilerini ve öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılma konusundaki istek ve gönüllülük düzeylerini arttırmaktadır. Bu durum sosyal zorluk yaşayan ders veren öğrencinin sosyal becerilerini de ortaya çıkarmaktadır (Can, 2009, s. 3).

Akran eğitim programına katılan hem öğreten hem öğrenen öğrenciler, eğitimin faydalarını, birlikte çalışma fırsatlarının doğması, arkadaş edinme, özgüven ve saygı yapılandırma, takım oyunu yeteneklerini ilerletme ve liderlik vasıflarını geliştirme şeklinde sıralamışlardır (Kalkowski 1995; Beasley 1997, akt. Mynard ve Almarzouqi, 2006, s.14).

Öğrenci akranına samimi bir ortamda bildiklerini anlatırken, aynı zamanda kendi bilgisini pekiştirmiş, fikirlerini tartışırken de yeni bilgiler edinmiş olmaktadır (Yeşiloğlu, 2015, s. 16).

Eğitimciler, okul içindeki öğrenme seviyesini artırması, öğrenciler arasındaki rekabet yerine işbirliğini kolaylaştırması ve katılan bireylere duygusal anlamda faydalar sağlaması sebebiyle akran eğitimine sıklıkla başvurmaktadır (McKellar, 1986, akt. Güven ve Aydın, 2007, s. 417).

Ders veren öğrencilerin akran eğitimini hem eğlenceli hem de değerli bir tecrübe olarak gördüğü ve öğretme deneyiminden sonra birçok alanda becerilerinin arttığı görülmektedir. Öğreten öğrenciler farklı rolleri üstlenmeleri ile bir iletişim becerisi de oluşturmaktadır. Gruba yol gösterebilme, yenilik getirebilme ve sorun çözebilme gibi yaratıcılığın ön planda tutulduğu bu sosyal etkileşim fırsatı, öğrencinin idrak ve

performans becerilerini geliştirmede büyük bir rol oynamaktadır (Sheldon, 2001, akt. Can, 2009, s. 8).

Akran eğitiminin tüm bu olumlu yönleri dışında, akran eğitimcilerinin sabırsızlık göstermesi, akran gönüllülerinin seçilmesinde ve eğitim sırasında yaşanan karışıklıklar, akranların seçilen konularda yeterli düzeyde başarı gösterememesi, akran eğiticileri ile öğrenen akranlar arasında istenmeyen etkileşimlerin olması, akran eğiticilerinin öğrenen akranlar üzerinde otorite ve baskı kurmaya çalışması gibi olumsuz yönleriyle de karşılaşılabilmektedir (Bilgiç ve Günay, 2014, s. 104).

2.3.Yansıtıcı Düşünme

Literatürde yansıtma, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı öğretme gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir.

Yansıtıcı Düşünce kavramın temellerinin, pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğduğu bilinmektedir (Alp ve Şahin Taşkın, 2008, s. 312).

Dewey (1933), temelini oluşturduğu yansıtma kavramını, herhangi bir fikrin ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında etkin, kalıcı ve dikkatli bir biçimde ele alınması olarak tanımlamaktadır (Duffy Keogh, 2005, s.11).

Schön (1987)'e göre yansıtma, öğrencilerin gerçekte ne yaptıklarını yakından incelemeye dayanan bir yaklaşım olmakla beraber, bilinenin ötesine gitmeyi, verilenleri ezberlemek yerine öğrenme deneyimlerinin artmasını ve öğrendiklerini yaşamlarına yansıtabilmelerini sağlar (Çiğdem, 2012, s. 4).

Türk Milli Eğitim sisteminde uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile sınıf ortamında öğrenmeyi tasarlayan ilkelerden biri olarak da ortaya çıkan yansıtma kavramı, öğretmen adaylarının bir konuyu açıklarken kendi düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini sergilemesi olarak açıklanabilmektedir (Gagnon and Collay, 2001, akt. Semerci, 2007, s.1353).

Yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler, öğrenme hedeflerini belirleyebilme, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyma, yanlışlarını düzeltme, olumlu ve olumsuz

davranışlarının ayrımına vararak kendilerini güdeleyebilme ve görüşlerini özgürce açıklayabilme imkânına sahip olabilmektedirler (Ünver, 2003, s. 6).

Yansıtıcı olmak, kişinin yalnızca kendi öğrenme-düşünme yaklaşımlarının (biliş ötesi) üzerinde düşünmeleri demek değil aynı zamanda ne yaptıklarını, ne yapmakta olduklarını ve ne yapacaklarını da anlamlandırmak zorunda oldukları anlamına gelir (Baysal ve Demirbaş, 2012, s.14).

Dewey (1952) eğitimin yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanarak kalitesinin değiştiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünce sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir (Alp ve Taşkın, 2008, s.3). Yansıtıcı düşünme kişinin durup geleceğe bakmasını, geçmiş deneyimlerini hatırlamasını ve yeni bir temelde bu deneyim ve düşünceler arasında bir ilişki kurmasını içermektedir (Tan ve Goh, 208, s. 29).

Yansıtıcı düşünme, eğitimle ilgili konularda, sonuçların değerlendirilmesini de içeren mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma sürecidir (Taggart ve Wilson, 2005, s.1).

Teori ve uygulama arasında bir köprü görevi gören yansıtıcı düşünme, duyguların bireylerin zihinsel işlemlerine destek sağladığı, etkin, kararlı ve yoğunlaşma ile her türlü problemi çözebildiği ve buradan çıkan sonuçların deneyim olarak paylaşılabildiği bir düşünme şeklidir (Semerci, 2007, s. 1364).

Yansıtıcı düşünme ya da yansıtma, bireyin karşısına çıkan bir problemin çözümü için, var olan bilgilerini gözden geçirmesi, bu bilgiler ışığında seçtiği yöntemi uygulaması, problemin çözüm aşamasında farklı çözüm yollarını düşünmesi ve başarılı ya da başarısız olma durumuna göre neden başarılı ya da neden başarısız olduğunu açıklayabilmesi olarak tanımlanabilir (Çiğdem, 2012, s.8).

Schon (1987)'e göre yansıtıcı düşünme öğrencilerin teorik formüller öğrenmelerinden çok öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlamaktadır. Öğretmen ve öğrencinin bir işi yaparken gerçekte neyi yaptığını düşünmesi ve yaptıklarını tekrar gözden geçirmesi gerektiği için öğrenciler ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayıp, öğrenme sürecinde bilinçli ve aktif olabilmekte, öğretmen ise, ders sonrasında, kendi yaptıklarını dikkatli bir şekilde gözden geçirebilmektedir (Tok, 2008a, s. 559).

2.3.1. Yansıtıcı Öğretmen ve Özellikleri

Yansıtıcı düşünme ile ilgili literatürde yapılan tanımlar incelendiğinde, öğretmenlerin oldukça önemli sayılan bu beceriyi kazanabilmeleri için, lisans eğitimlerinden itibaren yansıtıcı düşünmeye yönelik bilgi ve tutumlarını geliştirmelerinin önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kendileri ve sınıf içi deneyimleri hakkında daha iyi yansıtma yapabilmeleri için yansıtıcı düşünme becerilerine ve kendini değerlendirebilme özelliklerine ihtiyaçları olduğu söylenebilir (Liou, 2001, akt. Çiğdem, 2012, s.3).

Yansıtıcı düşünme, öğretmen ya da öğretmen adayının sistematik bir şekilde hareket etmesini ve sürekli olarak sorgulamasını, araştırma yapmasını ve çözüm üretmesini sağladığı için, öğretmenler için önemli bir düşünme becerisidir (Alp ve Taşkın, 2008, s.314).

Yansıtıcı bir öğretmen olmak kişinin, kişisel ve mesleki bilgi, planlama stratejileri ve değerlendirme becerilerini geliştirmiş olmasını gerektirir. Kişisel ve mesleki bilgi sahibi bir öğretmen, konu bilgisine hâkim, sınıf yönetim teknikleri gibi pedagojik donanımlı ve öğrenci yetenekleri hakkında bilgili, kendilerini sorgulayan bir yapıdadır. Tüm öğrencilere ulaşmak için yapılan planlama stratejileri ile değerlendirme birlikte işler ve öğretmenler öğrencilerin öğrenme sonuçlarını nasıl değerlendirmeleri gerektiğini sürekli sorgularlar (Schunk, 2011, s. 274).

Jay ve Johnson, yansıtıcı düşünmenin yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olmasının nedenini, öğretmen adaylarına "öğretmen gibi düşünmeyi" çeşitli yollarla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtmalarını sağlaması olarak açıklamıştır (Köksal ve Demirel, 2008, s. 190).

Öğretmenlerin bilimsel (yansıtıcı) bir yaklaşımla gelişerek profesyonelleşeceğini öne süren Dewey (1933)'e göre, deneyimlerini yansıtma şansı verilen bir öğretmen veya öğretmen adayı, öğrencilerin neyi, niçin yaptığını kolaylıkla anlayabilir, sadece çözümler aramaz ve hareketlerinin etkisinin ve kaynağının farkında olmadan, her gün aynı şekilde davranmaz (Tok, 2008b, s. 106).

Öğretmen yetiştiren programlarda birçok bilişsel bilgiyle donanan öğretmen adayları, eğitim süreleri boyunca fazla uygulama şansları olmadığı için, mesleğe başladıklarında

edindikleri bilişsel bilgileri uygulamada ya da karşıya aktarmada zorluk yaşayabilmektedirler.

Öğretmenler her gün sınıfın ve öğretim programının nasıl düzenleneceği, öğrenci davranışlarının nasıl yorumlanacağı, öğrenme zamanının nasıl korunacağı gibi pek çok durum için seçim yapma durumu ile karşı karşıyadırlar (Danielson, 2009, akt. Tican, 2013, s. 37). Bu ve benzeri durumların üstesinden gelinebilmesi için eğitim sürecinde, gerçek eğitim ortamı imkânının yaratılıp, öğretmen adaylarının yansıtıcı yönünü geliştirebilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeleri gerektiğini savunan Dewey (1904, 1965) 'e göre, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının uygulamayla ilgili sorunlarını yansıtmalarına yardım edecek şekilde düzenlenmesi; eğitim problemlerinin üstesinden gelmeleri için, öğretmen adaylarının kendilerini yansıtmalarına yardım edilmesi gerektiğini ifade eder (Norton, 1997, akt. Tok, 2008b, s.107).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen temel özellikler ve sergilemesi beklenen davranışlar ise şu şekilde belirtilmektedir (Norton, 1996, akt. Duban ve Yelken, 2010, s. 347);

- Öğretim sürecini sürekli değerlendirir, kullandıkları yöntem ve araç-gereçleri gözden geçirerek uygun kararları alır.
- Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve sınıf uygulamalarına yapılan eleştirilere karşı açıktır. Yapılan eleştirileri düşünür ve alternatif çözümler üretir.
- İçten-samimidir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklı sorunlarına kendisini adar ve çözümlemek için çaba harcar.
- Entelektüel sorumluluğa sahiptir. Alınan kararların kısa ya da uzun vadede doğurabileceği her türlü sonucu göz önünde bulundurup, planlamalarını ona göre yapar.
- Yansıtmayı önemser. Yaptıkları yansıtma kendisini güdüler ve bundan mutluluk duyar.
- Geleceği görür. Öğrencilerini de dış dünyaya hazırlar ve onların da geleceği görmeleri için uğraşır.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamaları için, mesleki olarak kabul edilebilir beklenti ve standartlar geliştirmelerine destekleyici bir ortam gerekmektedir (Morris, 2000, akt. Alp ve Taşkın, 2008, s. 314).

Demirel (2012) de, yansıtıcı düşünmeyi yaşama aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyici bir ortama ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Demirel, 2012, s. 221).

Yansıtıcı ortamlar oluşturmak, bilginin aktarılma oranını artırmanın yanısıra öğretmen ve öğrencilerin sürekli devam eden değerlendirmeye katılmalarını da sağlamaktadır (Çiğdem, 2012, s. 15).

Uygun ortamın oluşturmanın yanı sıra öğretmenin yansıtıcı düşünceyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye de açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmeden önce, düşünen, eleştiren, sorgulayan ve analiz eden bir yapı gösterir (Alp ve Taşkın, 2008, s. 315).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin zaman alacağının ve bunun bazı bilişsel, bağlamsal ve etik konulara bağlı olduğunun farkında olan eğitmenler, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri için tasarlanmış olan çeşitli aktiviteler sunar (Brown, 1999, akt. Tican, 2013, s.40).

Yansıtıcı günlük, İşbirliği, Portfolyo, Tartışma, Mikro Öğretim, Eylem Araştırması, Gözlem, Durum çalışmaları, Akran rehberliği, Otobiyografi, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin yansıtıcı düşüme becerilerinin geliştirilebilmesi için kullanılan etkinliklerden bazıları olarak sayılabilmektedir.

Günlük tutma, grup tartışmaları, eylem araştırma projeleri, durum çalışmaları ve mikro öğretim uygulamaları gibi birçok tekniğin birbirlerini destekleyerek, yansıtıcı düşünceyi geliştirmesi bakımından bir arada kullanılması gerekmektedir (Hotton ve Smith, 1995, akt. Alp ve Taşkın, 2008, s. 316).

Yansıtıcı günlükler, öğrencilere öğrenen olarak kendi gelişimlerini inceleme fırsatları sunarken aynı zamanda öğretmen olarak mesleki gelişimlerini de gözler önüne sererek her iki bağlamda da, hem yapıcı hem de yansıtıcı bir süreç hizmeti sunar (Tican, 2013, s. 42). Öğrenme sürecini kaydetmek ve öğrenenlerin kendi öğrenme işlemlerini anlayıp

sorumluluk alarak öğrenme işlemine etkin olarak katılımlarını artırmak, öğretme ve öğrenme etkinliklerinde günlük tutmanın amaçlarındandır (Thorpe, 2004, akt. Çiğdem, 2012 s.18). Öğrenme yazıları ya da günlükler öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtmaları içermesi sebebiyle yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkilidir (Okan, 2009, s. 42).

Portfolyo ya da gelişim dosyaları, öğrencilerin işbirliği içinde çalışma, öz değerlendirme yapma, yansıtmalarını teşvik etme ve değişime ayak uydurmalarına yardımcı olmalarını sağlayan bir tekniktir (Çiğdem, 2012, s.17). Bu teknikte öğretmen ve öğretmenleri adayları öğretimleri ve öğrettikleri ders hakkında daha derin düşünme, uygulamalarını yönlendiren kuram ve önermelerin daha çok farkında olma ve öğretme hakkında işbirlikçi diyaloglar geliştirebilme fırsatı bulabilmektedirler (Zeichner ve Wray, 2001, akt. Tican, 2013, s. 47).

Otobiyografiler, öğrenci ve öğretmen adaylarına, öğrenme ve öğretme hakkındaki kişisel gelişim aşamalarını inceleme fırsatı sağlayan bir tekniktir. Öğretmen adayları ve öğrenciler otobiyografi yazarak kendi geçmişlerindeki deneyimlerini gözden geçirir ve bu deneyimlerinin yaşamlarını nasıl şekillendirdiğini keşfederler (Güney, 2008, s. 52). Otobiyografik yazılar, uygulayıcıların iyi öğretim hakkındaki inanışları, amaçları ve iddialarını ortaya çıkarmayı desteklemektedir (Reynolds, 1991, akt. Lee, 1999, s. 51).

Gözlem tekniği;

- Belirli becerilere odaklanmaya,
- Uygulayıcıların öğrencilerle daha iyi ilişki kurmalarına,
- Uygulayıcıların sınıfta daha yüksek konfor geliştirmelerine,
- Uygulayıcıların başkası tarafından modellenen öğretme davranışlarını görmelerine,
- Öğretme ve öğrenme davranışlarının paralelliklerini görme ve kendini geliştirme becerisine yardımcı olur (Lee, 1999, s.48).

Yansıtmayı teşvik etmenin bir yolu olan gözlem tekniğinde, öğretmen adayları, üniversite hocaları tarafından gözlemlenirler. Gözlemcilerin öğrencilere neyi doğru, neyi yanlış yaptıklarını ve daha iyi nasıl yapabileceklerini söylemeleri yerine öğretmen adaylarını kendi analizlerini yapmaları için teşvik etmeleri halinde yansıtıcı diyaloglar meydana

gelmektedir. Öğretmen adayları, gözlemcilerinin rehberliğinde kendi öğretimlerini izler, gözden geçirir ve eleştirirler (Tican, 2013, s. 50).

Tartışma yönteminin faydaları Jacobsen'e (1985) göre, şöyle ifade edilmektedir:

- Önderlik becerisini geliştirir,
- Düşünce birliğine ulaşmayı kolaylaştırır,
- Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar,
- Dinleme becerisini geliştirir,
- Zıtlıkları ve çelişkileri uzlaştırır,
- Yorumlama becerisini geliştirir,
- Ferdi öğrenme gücü kazandırır,
- Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (akt. Bilen, 2002, s. 91).

Amaçlı tartışmalar, yüksek seviyede düşünme, kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapılmasına yardımcı olmaktadır (Güney, 2008, s. 51). Öğretmen adaylarının yeni öğrendikleri kavramlar ve öğretim deneyimleri sırasında yaşadıkları hakkında sorular sorulup karşılıklı tartışılması, yansıtıcı davranışlar kazandırılabilmesine olanak sağlayabilir (Tican, 2013, s. 45).

Durum çalışmaları, öğretmen adaylarının sorunlu durumlara ve bu durumlara yönelik çözümlere odaklanmalarına yardımcı olmak için kullanılan, problem merkezli bir hikâye olarak tanımlanabilir (Lee, 1999, s. 51). Genellikle gerçek durumların hikâyeleştirildiği durumlar belirli bir okul ya da sınıf olayının güçlü ve akılda kalıcı anlatımını sunar. Bunları durum yapan şey belirli bir durumun içine önemli öğretme ilkeleri ile ilgili soyut teoriler ve ilkelerin yerleşmiş olmasıdır (Tican, 2013, s. 50).

2.3.3. Yansıtıcı Öğretimde Kullanılan Araçlar

Yansıtıcı öğretim yönteminde kullanılan bazı materyallere aşağıda yer verilmiştir;

Öğretmen Günlükleri: Dersin öğretmeni, yaşadığı deneyimleri ve olayları not etmektedir.

Öğrenci Günlükleri: Öğrenciler o günkü derste öğrendikleri ve kendilerine ilginç gelen konular hakkındaki kişisel düşüncelerini yazmaktadırlar.

Anket ve Gözlem Formları: Herhangi bir eğitim-öğretim periyodunda bir anket ya da çalışmanın tasarlanıp, uygulanmasıdır.

Davranış ve Hareketleri Gözlemleme: Modern ve yenilikçi etmenlerin ve daha sonraki reaktörlerin ders ortamında, bir plan dâhilinde yürütülmesidir.

Ders Kayıtları: Ders konuları hakkında ders planı ve raporların tutulmasıdır.

İşitsel ve Videobant Kayıtlar: Öğrencilerin ders atmosferinde konu anlatılırken tutulan ve çekilen somut kaynaklardır.

Gözlem: Öğretmen ve öğrencinin sınıf içerisindeki işbirlikli ve karşılıklı hareketidir (Güney, 2008, s. 74).

2.4. Scaffolding

Scaffolding terimi kökenini, Vygotsky'nin Yakın Gelişim Alanı'nda- çocuğun bağımsız olarak ne yapabileceği ile daha yetenekli akranların veya yetişkinlerin yardımıyla mümkün olan arasındaki mesafe- bulmasına rağmen, terimin kendisi Vygotsky'e ait değildir (St.John, 2006, s.1651). Terim, ilk kez 1976'da Wood, Bruner ve Ross tarafından ortaya atılmış olup, şöyle tanımlanmıştır:

Scaffolding, bir çocuğun ya da aceminin bir sorunu çözmesine, bir görev yürütmesine ya da onun desteksiz çabalarının ötesinde bir hedefe ulaşmasına olanak tanıyan bir tür "iskele" sürecini içerir. Bu iskele temelde yetişkinlerin, başta öğrencinin kapasitesinin ötesinde olan görev unsurlarını kontrol etmelerini ve böylece yalnızca yetkinlik alanına giren öğelere yoğunlaşmalarını ve tamamlamalarına izin vermesinden ibarettir. Böylece görev başarılı bir sonuca varır (Wood, Bruner ve Ross, 1976, s. 90).

Scaffolding kavramının temelini oluşturan Vygotsky'nin teorisini anlamanın, kavramı daha anlaşılır kılacağı düşüldüğünden bu bölümde önce kısaca Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi, Yakın Gelişim Alanı, ardından Yönlendirici Destek (scaffolding) kavramlarına değinilecektir.

2.4.1. Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi

Sosyal etkileşim ve kültürel-tarihsel-kişisel faktörlerin insan gelişiminin temel unsurları olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin teorisi, çevredeki kişilerle olan etkileşimlerin

(acemilik, işbirliği gibi) bireylerin gelişim süreçlerini harekete geçirdiğini ve bilişsel büyümeyi hızlandırdığını savunmaktadır. Bu etkileşimler, geleneksel yöntemdeki gibi çocuklara bilgi vermek yerine, çocukların tecrübelerini bilgi ve kişiliklerine bağlı olarak dönüştürmeleri ve böylece zihinsel kalıplarını farketmeleri sağlandığında faydalı olmaktadır (Schunk, 2011, s. 243).

Üst düzey bilişsel süreçlerin, sosyalden (bireyler arası) bireysele doğru ilerlediğini ileri süren Vygotsky'ye göre, bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında geçen etkileşimi izleyerek diğerleri ile etkileşim kurarlar ve tüm bu etkileşimleri kendi gelişimleri için kullanırlar (Koç ve Demirel, 2004, s. 176).

Vygotsky'e göre, belleğin, dikkatin ve akıl yürütmenin gelişimi bireyin doğduğu andan itibaren etkileşime girmesi, sohbetler, işlerin yapılış biçimi, sosyal anlamlar ve dilin öğrenilmesiyle olmaktadır. Çocuk ilk başta daha düşük zihinsel süreçlere, temel düzeyde dikkat toplama becerisine, algı ve hafızaya sahipken, yetişkinlerle girdiği etkileşim sonucunda daha yüksek zihinsel süreçlere erişmektedir (Blanck, 1990, akt. Ozan, 2013, s.27).

Sosyal ve kişiler arası etkileşimin sonucunda oluşan bilişsel gelişim içselleştirmeyi de kapsar. İçselleştirme davranışçı bakış açısının tersine dış desteğe en az bağlılık ile karmaşık bilişsel ve motor işlemleri gerçekleştirmek için gerekli yeterliliğin gelişimi anlamına gelir (Vygotsky, 1978, akt. Güngör, 2013, s. 26).

Vygotsky'in teorisindeki temel noktalar Meece (2002) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Sosyal etkileşim çok önemlidir; bilgi iki ya da daha fazla kişi arasından birlikte oluşturulur.
- Öz düzenleme sosyal etkileşimlerde meydana gelen eylemlerin ve işlemlerin içselleştirilmesi (bir iç temsilinin geliştirilmesi) aracılığıyla geliştirilir.
- İnsan gelişimi, araçların (dil, semboller) kültürel aktarımı ile gerçekleşir.
- Dil en önemli araçtır. Dil sosyal konuşmalardan özel konuşmalara ve iç konuşmalara doğru gelişir.
- YGA çocukların kendi başlarına neler yapabildikleri ve başkalarının yardımıyla yapabildikleri arasındaki farktır. Yetişkinlerle ve YGA'daki akranlarla etkileşim bilişsel gelişimi artırır (Schunk, 2011, s.244).

2.4.2. Yakın Gelişim Alanı ve Scaffolding

Vygotsky (1978) gelişim sürecinin iki odağı üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki çocuğun gerçekleştirdiği etkinlikler sonucunda geliştirdiği ve içinde bulunduğu gerçek gelişim alanı, ikincisi ise gelecekteki gelişimini işaret eden yakın gelişim alanıdır (Güngör, 2013, s. 26).

Yakın Gelişim Alanı kavramı Vygotsky (1978) tarafından, "bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği içerisinde problem çözmeyle belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe" olarak tanımlamıştır (Smith, 2008, s. 60).

Vygotsky'in modeline göre, öğretme, öğrenciye yakın gelişim alanında yardım sunulduğunda daha etkili olup, öğrencinin performansını arttırmaya yöneliktir. Yardım, ya da dışardan yönlendirme daha bilgili, nitelikli veya tecrübeli akran ya da yetişkinler tarafından sağlanabilir (Smith, 2008, s.76).

Birey bu yardım ya da dışardan yönlendirme sayesinde, sonunda "kendi kendini yönlendirme" yeteneğine ve zihinsel gelişime ulaşacağı bazı aşamaları geçebilmektedir. Yakın gelişim alanının önemini vurgulayan Vygotsky, bu alanın, bireyin o ana kadar kazandığı zihinsel fonksiyonların değil, sahip olduğu zihinsel potansiyelin ölçülmesine imkân sağladığını savunmaktadır (Arslan, 2007, s.53).

YGA bir öğrencinin, uygun eğitim koşulları sağlandığında ulaşabileceği olası öğrenme düzeyini ifade etmektedir (Puntambekar ve Hübscher, 2005, akt. Schunk, 2011, s. 245).

Yakın gelişim alanında öğretmen ve öğrenci ilişkisi oldukça önemli olduğu kadar öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerle ilişkisi de önemlidir. Daha az başarılı öğrencilere yardımcı olması için daha başarılı öğrencilerin kullanılmasını öneren Vygotsky, başarılı öğrencilerin, grup arkadaşlarına açıklama yaparken, kendi bilişsel yapılarını gözden geçirerek biliş ötesi becerilerini geliştirebildiklerini savunmaktadır (Koç ve Demirel, 2004, s.176).

Vygotsky'in Yakın Gelişim Alanı, bireyin bir yardım sayesinde kendi yapabileceklerinin daha iyisini yapabilmesi şeklinde açıklanabilen scaffolding ya da yönlendirici desteğin temelini oluşturmaktadır.

İngilizce alanyazında scaffolding olarak yer alan kavram, dilimizde yapı iskelesi, yönlendirici destek, rehberli yardım, rehberli öğrenme desteği şeklinde karşılıklar bulmuştur.

Yönlendirici destek sürecinde temel nokta, verilecek desteğin öğrencinin YGA'nda tutulmasını sağlamaktır. Öğrenciler yakın gelişim alanlarının sınırları içerisinde öğrenmeye davet edilmeli, ilgileri çekilmeli ve katılımları sağlanmalıdır.

Yetişkin ya da daha yetenekli bir akran, öğrencinin daha üst düzeyde bir anlayışa geçebilmesi için ona rahat olduğu bir ortamda yabancı bir içerik sunar; böylece öğrenci YGA'nda ilerlemiş olur (de Vries, 2005, s. 308). Her çocuk ya da birey için farklı olan yakın gelişim alanında bazıları küçük bir hedef için çok fazla desteğe ihtiyaç duyarken, bazıları daha büyük hedefler için daha az yardım gereksinimi duyabilirler (Bodrova & Leong, 2007, akt. Küçük, 2012, s.5).

Vygotsky (1987) özgün bakış açısı ile yapı iskelesinin öğretmen ile öğrenci arasında sağlandığını belirtirken, geleneksel bakış açısı bu desteğin akran desteği şeklinde öğrenci - öğrenci etkileşimi ile de sağlanabileceğinin altını çizmektedir (Swain, 2000, akt. Güngör, 2013, s.32).

Yapı iskelesi, öğretmenler öğrencilerine mevcut bilgi ve becerilerini küçük ve erişilebilir adımlarla öteye taşıması için uygun desteği sağladığında meydana gelmektedir (Creech, 2012, s. 389).

Binaların başarıyla inşa edilmesinde geçici fakat önemli bir parça olan yapı iskelesi, eğitimde de sınıfta, öğrencilerin görevlerini başarıyla yerine getirmelerine destek olmak için "geçici, ancak temel olan danışman desteğini" tasvir eder (Maybin, Mercer, ve Stierer, 1992, akt. Durmaz, 2013, s.8).

Yapı iskelesi sürecindeki önemli bir özellik, desteğin geçici olmasıdır. Öğrencinin yetenekleri arttıkça daha bilgili olan kişi tarafından verilen destek giderek geri çekilir böylece süreç sonunda öğrenci görevi tamamlayabilir veya bağımsız olarak idare edebilir duruma gelebilir.

Yönlendirici destek, YGA içerisinde öğrenciler için faydalı ve değerli olan bilgi, beceri ve eğilimlerin içselleştirilmesinden önce gelen, öğrenci ve öğretmenler arasındaki sosyal

etkileşim olarak tanımlanabilir. Bu, öğrenme belirsizliğini azaltan ve böylece büyüme fırsatlarını arttıran bir öğretim aracıdır (Roehler ve Cantlon, 1997, akt. Smith, 2008, s.68).

Yapı iskelesi bir yetişkin veya bir uzmanın öğrenciye, destek kaldırıldığında görevi bağımsız olarak yerine getirmesini sağlayana kadar sağladığı destektir. Uzman, etkili öğrenme stratejileri ve süreçleri hakkında iyi bilgilidir, bu nedenle bir öğrencinin bir görevi yerine getirme yönünde rehberlik etme ve kritik görev özelliklerini modelleme ve vurgulama yoluyla destek sağlama için niteliklerinin yanında, öğrencinin yansıtmasına yardımcı olacak ipuçları ve sorular da sağlar (Üstünel, 2013, s.11).

YGA içerisinde kurulan yapı iskelesi desteğinin niteliği belirlenirken birkaç etkili yöntem üzerinde durulmuştur. Buna göre destek kademeli olmalı ve etkinliğin gerçekleştirilmesi için gerekenden fazla olmamalıdır çünkü destek fazla olduğu zaman bireyin etkinliği gerçekleştirme yetisi olumsuz etkilenmektedir. Yani öğrencinin etkinliği gerçekleştirmesini sağlayacak destek en az seviyede sağlanmalıdır. Bununla ilgili olarak destek koşullu sağlanmalı ve öğrencinin kendi başına etkinliği gerçekleştirdiği görüldüğü durumda destek geri çekilmelidir. YGA'nda sağlanacak desteğin kademeli ve koşullu olması etkileşim bağlamında iki önemli unsurdur (Aljaafreh ve Lantolf, 1994, akt. Güngör, 2013, s.30).

Bir öğrenme ortamında öğretmen öncelikle işin çoğunu yapıp daha sonra sorumluluğu öğrencilerle paylaşabilir. Öğrenciler daha kabiliyetli olduklarında ise yapı iskelesi aşamalı olarak geri çekilerek öğrencilerin uygulamalarına yardımsız olarak devam etmeleri sağlanır (Campione ve arkadaşları, 1984, akt. Schunk, 2011, s.247).

Başarılı bir öğrenme gerçekleşmesinin koşulu, yetişkinlerin öğretim seviyelerini çocuğun seviyesine ayarlamalarından geçmektedir. Yetişkin ve çocuk arasındaki seviye farkının çok büyük ya da çok küçük olması durumunda çocuğun öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle, yetişkinlerin çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve öğretim seviyesini çocuğun anlayış düzeyine uyarlaması gereklidir (Küpers, 2009, s. 6).

Yönlendirici destek sürecinde ilk adım ilgiyi çekmek ve öğrenenin katılımını sağlamaktır. Hedeflere çok zor veya çok kolay ulaşılması da öğrenenin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğinden, süreçte öğretmen öğrencinin önemli yerlere odaklanmasına yardım etmeli, öğrenenin konudan kopmasını ya da konu içerisinde kaybolup gitmesini önlemeli,

problem çözümlerinde model olmalı, öğrencinin kendisini taklit etmesine ve bu sayede problem çözümünü içselleştirmesine olanak tanımalıdır (Ozan, 2013, s. 29).

Yapı iskelesi süreci 6 basamakta özetlenmiştir;

- Öğrencinin etkinlik için ilgisini uyandırmak ve görevin gereklerine bağlı kalmasını sağlamak,
- Çözüme ulaşmak için gerekli olan eylemlerin sayısını azaltarak görevi basitleştirmek,
- Öğrencinin çözüm için görevde kalmasını sağlamak,
- Görevin konu ile ilgili belirli özelliklerini işaretlemek veya vurgulamak,
- Öğrencinin kaygısını azaltmak,
- Çözüm yöntemi konusunda öğrenciye model sunmak (Wood, Bruner ve Ross, 1976, s. 98).

Yapı iskelesinin ana unsurları Puntambekar ve Hübscher (2005) tarafından 5 maddede belirtilmiştir:

1) Anlaşılır bir amacın paylaşımı.

2) Destek, öğrencinin mevcut anlama düzeyine dayanılarak sağlanır çünkü öğrencinin yetenekleri öğretim ilerledikçe değişir.

3) Bir öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim. Öğretmen önemli bir rol oynamasına rağmen, öğrencinin süreçteki katılımı çok önemlidir. Karşılıklı öğretim, sınıfta iyi bilinen bir iskele etkileşimidir.

4) İskelenin diyaloğu ve iki yönlü doğası, akran etkileşimlerinde, özellikle akranların birbirlerini motive edebilmesinden dolayı önemlidir.

5) Geri çekilme, sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçtikçe ve öğrenci bağımsız öğrenmeye devam edebildiğinde iskeleyi kaldırmak demektir (Puntambekar & Hübscher, 2005, akt. Üstünel, 2013, s. 12).

Hannafin, Land ve Oliver (1999) 'a göre, sağlanan iskele çeşitleri hizmet ettikleri işlevsel amaca göre değişebilir. Bu çeşitleri, kavramsal iskele, bilişötesi iskele, yöntemsel iskele ve stratejik iskele olarak belirlemişlerdir (Hannafin, Land ve Oliver, 1999, akt., Nagarajan, 2006, s.23).

Kavramsal iskele, alan bilgisi veya belirli bir görev veya problemle ilgili içerik konusunda rehberlik sağlamaktır. Öğrencilerin kavramları belirlemelerini veya bir durumu tanımlamalarını isteyen sorular kavramsal iskele örnekleridir (Nagarajan, 2006, s.23).

Bilişötesi iskele, bilişsel stratejileri ve öz düzenleyici süreçleri modelleyerek nasıl düşünülmesi gerektiği yönünde öğrenirken öğrenciyi yönlendirir. Bu iskele türü aynı zamanda öğrencilerin öğretim amaçlarıyla ilgili düşüncelerini yansıtmalarını hatırlatır ve öğrenciyi kaynakların kullanımı için yönlendirir (Yıldız, 2012, s. 32).

Yöntemsel iskele, mevcut araçları, kaynakları ve görev yapısının nasıl kullanacağına ilişkin görev rehberliğidir (Nagarajan, 2006, s. 24).

Stratejik iskele, açık uçlu öğrenme ortamında analiz, planlama, strateji ve taktik kararları desteklemek için alternatif yaklaşımları vurgular (Yıldız, 2012, s. 32).

Sesli düşünme, düşünme sürecini sözelleştirme, işbirlikli öğrenme, soru sorma, yönlendirme, ipucu verme, denetim listeleri sunma, geribildirimde bulunma, modelleme, ön bilginin çağrılması, ipucu verme, açıklamada bulunma, ima etme, diğer öğrencilere ipucu vermeye ve katılıma teşvik etme, cesaretlendirme, öğrencinin anladığını doğrulama, kazandırılmak istenen davranışlar için örnek olma, görevleri daha küçük ve yönetilebilir parçalara bölme gibi teknikler yönlendirici destek stratejileri kapsamında uygulanabilmektedir (Ozan, 2013, s.29).

2.4.3. Scaffolding ve Çalgı Eğitimi

Öğretmen İskelesi Modeli, öğretmenin öğrencinin kavramsal ve beceri eksikliklerine uygun belirli stratejiler seçmesini gerektirir. Öğretmenin öğrencisi hakkında henüz yeterince ayrıntılı bilgisi olmadığı durumlarda ise, iskele modeli, öğrencinin kapasitesi hakkındaki bilgilerini artıran etkileşimler sağlar (Kennell, 1992, s.15).

Müzik eğitiminde scaffolding, bir öğrencinin kavramsal anlayışta bir üst seviyeye yükselmesine ve zamanla müzikal bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlar (Knoch, 2004, s.2).

Öğrencilerin bağımsızlığı arttıkça, öğretmenler onlara, teknik / müzikal niyetlerini bireysel bir şekilde öğrencilere ders boyunca sorular sorma, geribildirimde bulunma ve

ilgilerini yükseltmeye teşvik ederek sözlü olarak açıklayabilir (Kennell, 2002, akt. Mio, 2015, s.22).

Etkili öğrenme için var olan potansiyeli artırmak amacıyla, enstrüman öğrencileri işitsel, bilişsel, teknik, müziksel iletişim ve performans becerileri gibi birçok alanda gelişmek için öğretmenlerinin yönlendirici desteklerine ihtiyaç duyarlar (Hallam, 2006, akt. Creech ve diğerleri, 2013, s.3).

Çalgı eğitimi bağlamında, eğer öğretmen yeterli yardımı vermeden öğrencinin Yakın Gelişim Alanı'nın ötesinde bir materyal tayin ederse, bu öğrenme sürecinde hayal kırıklığına yol açacaktır. Aksine, eğer YGA uygun bir şekilde kullanılırsa, öğrenciler yeni bir öğrenme seviyesine geçebileceklerdir (Low, 2000, s.25).

Çalgı eğitimi öğretmen ve öğrenci ile birebir geçirilen bir eğitim sürecidir. Bu süreçte öğrenci, teknik bilgi edinme, verilen ödevi yerine getirebilme, çalgısını yorumlama gibi birçok beceri kazanır. Bu ve benzeri becerileri kazanabilmeleri için ise öğretmenler, öğrencilerine gerekli desteği sağlarlar. Öğretmenlerin sağladıkları bu destek, scaffolding sürecinde, öğrenciye her şeyi açıkça sunarak değil, öğrencinin mevcut beceri durumuna göre yavaş adımlarla, öğrencinin yapamadığı, içinden çıkamadığı durumlarda devreye girerek, ama sonuca yine öğrencinin ulaşması için gerekli yönlendirmeler şeklinde gerçekleşmektedir.

Keman eğitiminin ilk aşamalarında öğretmenler, öğrencilerin becerileri doğru bir şekilde yapabilmeleri ve derslerde pekiştirebilmeleri için hareketleri (örneğin, martele tekniği) fiziksel olarak modellemelidir (Zweig, 2008, akt. Mio, 2015, s.21).

Öğretmenler öğrencilerin performanslarını, eşlik etme veya zor bir ölçüde yüksek sesle sayarak öğrencilerin pasajı durmadan geçmesine yardım etme gibi birçok yolla destekleyebilirler. Sınıfın sosyal ve müzikal destek yapıları aslında öğrenenlerin tek başına başarabileceklerinden daha yüksek beceri düzeyine ulaşmalarına olanak sağlar (Wiggins, 2005, s.40).

Kennell; Wood, Bruner ve Ross tarafından 6 aşamadan oluştuğu belirtilen yapı iskelesi sürecinin çalgı eğitimi içeriğinde uygulanabileceğini aşağıdaki örneklerle ileri sürmüştür (Kennell, 1992, s. 9):

1) Öğrencinin etkinlik için ilgisini uyandırmak ve görevin gereklerine bağlı kalmasını sağlamak: *"Teori dersinde Hindemith'i okudun mu? Gelecek parça Hindemith'ten".*

2) Çözüme ulaşmak için gerekli olan eylemlerin sayısını azaltarak görevi basitleştirmek: *"Bu melodinin yalnızca ritmini çal ve sadece bir nota kullan..".*

3) Öğrencinin çözüm için görevde kalmasını sağlamak: *"Bu parçayı 4 hafta sonraki resitalimiz için hazırlamanı istiyorum".*

4) Görevin konu ile ilgili belirli özelliklerini işaretlemek veya vurgulamak: *"O nota fa diyez, fa natürel değil..".*

5) Öğrencinin kaygısını azaltmak: *"Biliyorum zor ama sadece yapabildiğinin en iyisini yap".*

6) Çözüm yöntemi konusunda öğrenciye model sunmak: *"Bunu dinle…" (ardından kayıtlı ya da canlı performans)*

Çocukların müzik deneyimlerinde yapı iskelesine uygun stratejileri sağlamak için yetişkinler, modelleme, merak uyandırma, sözlü ödül kullanma, soru sorma, geribildirim verme, genişletme, eskileri tekrarlama ve çocuklarla iletişim içinde olmak için işbirliği yapmayı kullanmalıdır (de Vries, 2005, akt. Hsee, 2007, s.46).

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilgili alanyazın taranarak, scaffolding, mikro öğretim, yansıtıcı düşünme ve akran eğitimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

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

2.5.1.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar

Küpers (2009) "Scaffolding in Suzuki String Lessons: a Multiple Case Study" adlı yüksek lisans tezinde, Colprit'in (2000) çalışmasına dayanan bir kodlama sisteminin scaffolding

etkileşimlerinin gelişimini ölçmede geçerli ve güvenilir olup olmadığını değerlendirmeyi ve Suzuki yaylı çalgı eğitimi alan üç küçük öğrencinin durum çalışmalarındaki scaffolding sürecini detaylarıyla anlatmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir keman, bir çello öğretmeni ve onların 5 ve 6 yaşlarındaki iki çello ve bir keman öğrencisi oluşturmaktadır. İki ay boyunca her hafta öğrencilerin dersleri kamera ile kayıt edilmiştir. Araştırmadan, kodlama sisteminin güvenilir ve zamanla öğretmen eğitimindeki değişimi yakalayabilecek nitelikte olduğunu, ancak öğrencinin etkileşim yanının geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, üç öğrenciden ikisinin derslerde, scaffolding modelinin bazı özelliklerinde gelişme gösterdiği (örneğin, öğretmenler öğrencilerin zamanla ilerlemesiyle daha teorik talimatlar kullanmaya yöneldiği) ve dersler ve performans bölümlerinde, öğretmen ve öğrencinin davranışlarını sürekli olarak birbirlerine, zekice uyarladıkları görülmüştür.

John'un 2006 yılındaki "Community of Learners: Young Music-makers Scaffolding Flow Experience" isimli çalışmasında, 4-5 yaş grubu okul öncesi öğrenme topluluklarına akıcı çalma deneyiminin nasıl kazandırılacağını ve scaffoldingin akıcılığı kolaylaştırma ve sürdürmedeki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. 12 öğrenciden oluşan bir müzik sınıfı bir dönem boyunca 15 hafta kameraya alınmış, kayıtlar, Custodero'nun düzenlediği Flow Indicators in Music Activities (R-FIMA) formuyla kodlanmıştır. Analizler 4 boyutta yapılmış, bunlardan biri akıcılık, diğer üçü scaffolding stratejileri altında değerlendirilen kişisel, materyal ve sosyal stratejilerden oluşmuştur. Sonuçlara göre, çocukların kendilerini yalnızca ihtiyaç duydukları yerde değil, daha da önemlisi, akıcı çalmada ihtiyaç duyduklarını onlara sağlayan en iyi yardımcı kişilerle konumlandırdıklarını göstermektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta da, akran farkındalığının müzik etkinliklerinin bütün türlerini etkilemede kuvvetli olduğu, birbirleriyle birlikte olmanın küçük çocukların müzik yapımında temel olduğunu düşündürmesi olmuştur.

Smith'in 2008 yılında yapmış olduğu "An Exploration of Musical Play and Scaffolding in Early Childhood" isimli doktora tezinin amacı, çocukların ve eğitimcilerinin müzikal gelişimleri ve müzikal oyun sırasındaki kavramaları için kullandıkları yapı iskelesinin yollarını keşfetmektir. Durum çalışması araştırması, 3 aylık bir sürede kreşte öğretmen, araştırmacı ve dört yaşındaki 19 çocuktan oluşmuştur. Veriler video kayıt, fotoğraflar, yazıya dökülmüş gözlemler ve günlüklerle toplanmıştır. Sonuçlar, müzikal oyunun, bir çocuğun yakın gelişim alanının müzikal büyüme ve anlamasında önemli olduğunu, akran

desteğinin küçük çocukların müzik anlayışındaki büyümeyi sağlamada önemli olabileceğini ve küçük çocukların müzik öğretmenleri tarafından teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bulgular aynı zamanda, müzikal anlayıştaki büyüme için bir çocuğun yakın gelişim alanı gelişiminin öğretmen tarafından farkındalığının, müzikal oyun sırasında öğrenciye uygun destek seçimi için öğretmenlere yardımcı olmada önemli olduğunu da ortaya koymuştur.

Hsee (2007) tarafından yapılan "Musical Interactions Among Infants/Toddlers And Early Childhood Teachers: The Role Of Intervention On Early Childhood Teachers' Scaffolding of Young Children's Music Learning" isimli doktora tezinde, okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki müzikal iletişimin durumu araştırılmıştır. Günlük aktivitelerdeki müzikal iletişimler ve öğretmenlerin müzikal iletişimlerinde scaffolding stratejilerini ne ölçüde kullandıkları incelenmiştir. Çalışma grubunu bir sınıftaki 12 öğrenci ve 3 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel veriler, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve üç evre için - 1) araştırma öncesindeki müzik sınıfı 2) araştırma sırasındaki müzik sınıfı 3) müzik sınıfı bittikten bir ay sonra- kaydedilen kayıt arşivinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, her üç evrede de scaffolding stratejilerinin a) iskele uygun bir yapıdan oluşur b) iskele özdüzenlemeyi geliştirir c) iskele, çocuklar için bir öğrenme modeli sunar d) iskele uygun araçlar ve işaretler içerir e) iskele, geçici bir eğitimdir f) iskele gruplara ve bireylere yardımcı olur prensipleri gözlemlenmiştir. İkinci ve üçüncü evrede scaffolding sürecinin içselleştirme sağladığı, scaffolding desteğinin çocuğun önceki deneyimlerinden başlatılması yalnız ikinci evrede, scaffolding desteğinin çocuk ve yetişkin arasındaki işbirliğini vurgulaması yalnız üçüncü evrede gözlemlenmiştir.

Knoch (2004) tarafından yapılan "Peer Interaction and Scaffolding in a Music Classroom" isimli yüksek lisans tezinde, araştırmacı öğretmen genel bir müzik sınıfında öğretmen-öğrenci arasındaki yönlendirici destek, akran iletişimi ve yönlendirici akran desteğine odaklanmıştır. Veriler, derslerden alınan video ve ses kayıtları, öğretmen tarafından tutulan günlükler ve alan notlarıyla toplanmıştır. Bulgular ve sonuçlar, farklı öğrencilerin deneyim düzeylerinin küçük grup çalışmasında öğrenmelerini nasıl etkilediğini; ayrıca, öğrencilerin müzikal fikirleri nasıl kavradığını ve paylaştığını ve sosyal bir ortamda nasıl bir anlam inşa ettiğini göstermiştir. Bunlar arasında: akranların sorularına cevap verilmesi, öğretmenlerin yönlendirmelerini akranlarına çevrilmesi ve

anlama seviyesinin karşılıklı daha yüksek ve eşit bir duruma getirilmesi için akran iskelesinin kullanılması bulunmaktadır.

De Vries (2005), "Lessons from Home: Scaffolding Vocal Improvisation and Song Acquisition with a 2-Year-Old" isimli çalışmasında oğlu Jack'in, Vygotsky'nin teorisindeki yakın gelişim alanında müzikal gelişiminin vokal doğaçlama ve şarkı öğrenme alanlarında, 2 yaşından 3 yaşına kadar babası tarafından sağladığı yapı iskelesiyle nasıl geliştiğini incelemiştir. Makale, bu alanlardaki müzik gelişimi arttırmak için ebeveynlerin ve erken çocukluk eğitimcilerinin kullanabilecekleri belirli scaffolding stratejilerini özetlemektedir. 12 aylık dönemde Jack'in müzikal gelişiminin belirli yönlerini şekillendirmek için soru sorma, ipucu verme, övme, onaylama, geri bildirim verme, genişletme, tekrar etme, problem çözmesine katılma ve model olma gibi scaffolding stratejileri kullanılmıştır.

Creech, Varvarigou, Hallam, McQueen ve Gaunt (2013) tarafından yapılan, "Scaffolding, Organizational Structure and Interpersonal Interaction in Musical Activities With Older People" isimli çalışmada yaşlıların müzik topluluklarında aktif yer almalarının sosyal, duygusal ve bilişsel faydalarını araştırmak amaçlanmıştır. Veriler 50 yaş üstündeki 398 kişiden çeşitli müzikal etkinlikler sunan 3 durum çalışmasıyla toplanmıştır. 33 grubun gözlemleri analiz edildiğinde, yöneticilerin sözsüz modellemeye çok az zaman harcadıkları, çok az katılımcı tartışması ve yönetici geribildirimi görülmüştür. Bulgular, yöneticilerin uygulamalarını, a) sözsüz modellemeyi daha kapsamlı bir şekilde kullanarak; b) katılımcıların hedef belirlemeye katkıda bulunmaya teşvik edildiği açık sorgulama ve tartışma için alanları yaratarak; c) öğrenenleri kendi öğrenmelerini kontrol altına almaya sevk eden geribildirimleri daha fazla kullanarak ve d) yaşlı öğrencilerin grupları içindeki çeşitli ihtiyaçları karşılamak için örgütsel yapıyı ve tarzı değiştirerek geliştirebileceklerini önermektedir.

Kennell (1989) tarafından yapılan "Three Teacher Scaffolding Strategies in College Instrumental Applied Music Instruction" isimli doktora tezinde, çalgı derslerinde öğretmen iskele stratejileri ile öğrencilerin performans başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmada üç farklı öğretmen iskele stratejisi etkinliği, üç özel öğrenci öğrenme ortamında değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkiler, her üç ortam için istatistiksel olarak incelenmiştir. Uygulamalı müzik derslerine kaydolan 60

üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencisi rastgele kontrol grubuna ve belirli öğretmen iskelesi stratejilerine (modelleme, belirli özellikleri işaretleme ve görevi basitleştirme) dayanan üç deney grubuna atanmıştır. Bu konular, yüksek beceri / yüksek konsept görev, düşük beceri / yüksek konsept görev ve yüksek beceri / düşük konsept görev olarak üç müzikal görevle rastgele sunulmuştur. Ön test- son testten elde edilen verilere göre yüksek beceri / düşük konsept görevinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte yüksek beceri / yüksek konsept görev ve düşük beceri/yüksek konsept görevlerinde deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Creech (2012) "Interpersonal Behaviour in One-To-One Instrumental Lessons: An Observational Analysis adlı", birebir çalgı dersleri sırasında öğretmen ve öğrenciler arasındaki kişilerarası davranış kalıplarını araştırdığı çalışmada, 11 keman öğretmeni ve onların 10-16 yaşları arasındaki öğrencilerini gözlemlemiştir. 23 kez yapılan, birebir dersin dijital kayıtları, öğretmen açıklaması, öğretmen sorusu, scaffolding, öğrenci konuşması ve öğrenci çalması gibi genel kategoriler kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, davranış biçiminin, çalgı öğretiminde kişiler arası etkileşim modeli ile uyuştuğu, yönlendirici öğretmenlerin yapı iskelesini sıklıkla kullandığı, esnek öğretmenlerin ise öğrencilerin sesini duymasına olanak sağladığı ve belirli strateji ve çabaya dayanan geribildirimlerde bulundukları görülmüştür. Uygulamaya ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin farkındalığı ve kendi etkileşim davranışları üzerine yansımalarıdır. Araştırmacı sabit davranış kalıplarını bilen öğretmenlerin, etkileşim tarzlarını yeniden düzenleyebileceği ve böylece öğretme ve öğrenmede olumlu değişikliklere neden olabileceğini savunmuştur.

2.5.1.2. Dolaylı Olarak İlgili Araştırmalar

Sabet, Tahriri ve Pasand (2013) "The Impact of Peer Scaffolding Through Process Approach on EFL Learners' Academic Writing Fluency" isimli çalışmalarında İngilizce öğrenenlerin akıcı yazmalarında yönlendirici akran desteğinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlara göre, deney grubu öğrencileri dakika başına kelime yazımı, ortalama kelime sayısı, akıcı yazma bakımından bazı gelişmeler göstermelerine rağmen, kontrol grubu öğrencileriyle aralarında istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır.

Bununla birlikte, tek yönlü yinelenen ölçüm ANOVA testi sonuçları, deney grubundaki yetkin ve az yetkili yazarların yazma akıcılığını geliştirdiklerini göstermiştir.

Nuankhieo (2010) "A Comparative Study of the Effects of Instructional Design-Based Scaffolding and Management-Based Scaffolding on Learning in Online Collaborative Groups" adlı doktora tezinde, tamamen çevrimiçi işbirlikçi gruplardaki iskele koşullarının bir performans sonucu, sosyal deneyim ve etkileşim süreçleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, iskelelerin grup performansı, algılanan memnuniyet, sosyal yeteneği, etkileşim seviyeleri ve etkileşim tipleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Nagarajan (2006) "Scaffolding Preservice Teachers' Learning in Contrasting Video Case Analysis Activities" isimli doktora tezinde, farklı scaffolding sorularının, öğretmen adaylarının, zıt video vakalarını analiz ettikleri süreç değerlendirme anlayışına etkilerinin karşılaştırılmasını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kavramsal bilginin geliştirilmesinde etkili olan belirli scaffolding sorularının ve karşıt video durum analiz faaliyetleri sırasında uygulamalı durum yorumlama becerilerini kullanımının uygun sonuçlar doğurduğunu göstermiştir.

Kpanja (2001) "A Study of the Effects of Video Tape Recording in Microteaching Training" isimli çalışmasında, Nijeryalı bir ortamda, video kayıt metodunun önceki tam zamanlı öğretime göre etkin bir öğretmen eğitimi yöntemi olup olmadığı araştırmıştır. İlk grup, mikro öğretim yoluyla öğretme becerileri deneyimlerini video kayıt ekipmanı ile yaparken, ikinci grup kendi öğretim becerilerini yine mikro öğretim yöntemiyle ancak video kayıt ekipmanı olmadan deneyimlemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, video kayıt ekipmanı ile ders veren öğrencilerin öğretim becerilerine hâkimiyetlerinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Darwish ve Sadeqi (2016), "Microteaching Impact on Student Teacher's Performance: A Case Study from Kuwait" isimli çalışmalarında, ilk dili İngilizce olmayan çocuklara dersi sunmada mikro öğretim tekniğinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu mikro öğretim uygulaması, öğretmen adaylarının derslerde süregelen yansıtma ve akran tartışmaları sonucunda, daha çok neyi yaptıkları ve bunları nasıl uyguladıklarını anlamalarına ilişkin bir doğrulama sağlamıştır. Başlangıç verileri, bazı katılımcılar arasında endişe verici bir duruma işaret etse de, katılımcıların kendi yetenek ve uzmanlık

alanlarında daha fazla öz farkındalık ve güven duydukları ve öğretme stilleri ve uygulamalarını desteklemelerini sağladığı görülmüştür.

Amobi (2005), "Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience" isimli çalışmasında, ilk dönem ortaöğretim öğretmen adaylarının öğretim faaliyetlerini tekrar gözden geçirdikçe ve akranlarının mikro öğretim deneyimlerindeki performanslarını değerlendirmeleriyle yüzleştikçe ortaya çıkan yansıtma çeşit ve derecelerini araştırmıştır. Çalışmadan, mikro öğretimin öğretmen adayları tarafından anlamlı öğrenme deneyimi olarak kabul edilen bir etkinlik olduğu ve yansıtma ve öz eleştirinin, ortaya çıkan öğretim becerilerinde kendine özgü öğeleri düzeltmeye yardımcı olduğu görüşlerine ulaşılmıştır.

Ghanaguru, Nair ve Yong (2013), "Teacher Trainers' Beliefs in Microteaching and Lesson Planning in a Teacher Training Institution" isimli çalışmalarında, bir öğretmen eğitim kurumundaki öğretmenlerin mikro öğretim ve ders planlamasına nasıl baktıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların öğrenme hedeflerini, dersin aşamalarını ve dersin etkinlik türlerini ders planlamasında üç önemli unsur olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğrenci ve öğretmen merkezli uygulandığı görüşlerini sunan katılımcılar, ayrıca mikro öğretim yöntemini öğretmek için de belirli yollar belirtmişlerdir. Bu görüşlere dayanarak çalışma sonunda mikro öğretim için bir şablon önerisi sunulmuştur.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

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

2.5.2.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın taramalarında ülkemizde müzik eğitimi alanında scaffolding ile ilgili yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Mustul (2017) tarafından yapılan "Keman Öğretiminde Mikro Öğretim Tekniğinin Öğretme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinde, mikro öğretim tekniğinin, keman öğretmeni adaylarının öğretme becerilerini ne ölçüde ve ne yönde etkilediğini tespit etme amacıyla, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem

uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel modeli tek grup ön test-son test modelli tasarlanmış, nitel boyutunda ise öğretmen adaylarının keman öğretiminde uygulanan mikro öğretim tekniği yoluyla hangi kazanımları elde ettiğini ve uygulamaya ilişkin düşüncelerini tespit etmek amacıyla görüşme tekniği kullanılarak alınan cevaplar betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu müzik eğitimi anabilim dalı lisans 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 7 öğretmen adayı ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 7 keman öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlarda, öğretmen adaylarının "Keman Öğretim Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formundan aldığı toplam ve üç aşamada (dersin hazırlık süreci, öğretme-öğrenme süreci, sonuç ve sonraki derse hazırlık süreci) almış oldukları puanlarda son testler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Nitel boyutlara ilişkin sonuçlarda ise, uygulamaların öğretmen adaylarının hem genel hem de alana ilişkin becerilerini olumlu yönde etkilediği, adayların mikro öğretim tekniğini önemli ve işe yarar bulduğu, bu tekniğin farklı çalgıların öğretim sürecinde de kullanılması gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Döğer (2016) tarafından yapılan "Keman Eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemine Dayalı Uygulamaların Öğrenci Performansına ve Tutumuna Etkisi" adlı doktora çalışmasında, mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların, keman çalmaya yeni başlayan öğrencilerin performansları ve keman dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Son test denkleştirilmemiş grup modelli tasarlanan çalışmada Güzel Sanatlar Lisesi 9.sınıf 16 keman öğrencisi, 8 deney, 8 kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından on hafta boyunca ve haftada iki ders saati süresince, deney grubuna mikro öğretim yöntemine dayalı keman eğitimi, kontrol grubuna ise klasik yönteme dayalı keman eğitimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubuyla gerçekleştirilen mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamalarda kazandırılması hedeflenen öncelikli beceri puanları arasında 5. haftadan sonra anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, son test tempo ve deşifre beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; duruş ve tutuş, sağ el/ sol el tekniği, müzikalite ve toplam beceri puanları yönünden, deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, keman dersine yönelik tutum puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Umuzdaş (2010) tarafından yapılan, "Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Öğretmeni Adaylarının Öğretim Becerilerine ve Viyolonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi" isimli doktora tezinin çalışma grubunu müzik eğitimi anabilim dalında viyolonsel dersini alan dördüncü ve birinci sınıf öğrenciler (n=10) oluşturmuştur. Tek Gruplu Ön-Test- Son Test modelinin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının, mikro öğretim etkinlikleri süresince uygulanan öğretim beceri testinin ilki ve sonuncusundan aldıkları puanlar ile etkinlik öncesi ve sonrasında uygulanan viyolonsel dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar kullanılarak, mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretim becerisi ve tutum puanlarında mikro öğretim uygulamaları sonrasında artış görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin ankete verdikleri cevaplara göre; öğretmen adaylarının, temiz nota ve doğru tartımla çalma, teknik, dinamik, cümleleme, akıcı ve bütünsel çalma, rahat çalma, eserleri gerçek hızlarına yakın çalma, eser çözümleme, müzikalite, deşifre, zamanı kullanma, disiplin, özeleştiri, iletişim becerilerinde değişik düzeylerde artış meydana geldiği görülmüştür.

Öztürk (2006) tarafından yapılan, "Piyano Eğitiminde Video Kamera Kaydına Dayalı Mikro Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli doktora tezinde, video kamera kaydına dayalı mikro öğretim yönteminin piyano öğretiminde uygulanarak, öğrencilerin gerçekleştirdikleri becerileri ve yöntemin, öğrenciler üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen üzerine kurulan araştırmanın örneklemini müzik eğitimi anabilim dalı 1. 2. 3. sınıflarında öğrenim gören 24 piyano öğrencisi oluşturmuştur. Başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç ayrı seviyede, belirlenen kritik davranışlar çerçevesinde, üç farklı uzman tarafından değerlendirilen 4'er kişilik gruplardan oluşan öğrenciler, random atama yoluyla deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Deney gruplarında video kamera kaydına dayalı mikro öğretim yöntemi uygulanırken, kontrol gruplarında aynı beceriler geleneksel öğretim yöntemiyle öğretilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, başlangıç, orta ve ileri düzeydeki deney grubu öğrencilerinin, video kamera kaydına dayalı mikro öğretim yönteminin etkinlikleri sonucunda duruş, okuma, teknik, müzikalite ve tempo ile ilgili piyano çalma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı olarak etkilendiği görülmüştür.

Ercan ve Orhan'ın (2016) "Bireysel Çalgı ve Öğretimi Dersinde Akran Öğretimine Dayalı Öğrenme Öğretme Yaklaşımı" isimli çalışmasında, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programında yer alan "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersinin işlenişine alternatif bir çözüm önerisi getirmek amacıyla, lisans 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine lisans 1 ve 2. sınıf öğrencilerinden birer öğrencinin ders öğretmeni gözetiminde 4 hafta süresince ders yapması istenmiştir. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın örneklemini oluşturan 18 lisans viyolonsel öğrencisi ile çalışma sonunda görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle kodlanmış, düzenlenmiş ve eldeki veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Araştırmadan, akran öğretimi yoluyla eğitim alan öğrencilerin kendi akranlarıyla daha rahat iletişim kurdukları ve ikinci bir ders fırsatı yakaladıkları için de eksiklerini tamamladıkları, akran eğitimi yoluyla ders veren öğrencilerin ise daha çok mesleki deneyim kazandıkları, eksiklerini farkettikleri ve bu yolla gelişim sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Can (2009) tarafından yapılan "Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması" isimli doktora tezinde, geliştirilen programla müzik öğretmenliği gitar öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişip gelişmediği belirlenmiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, araştırma desenini ön test-son test kontrol gruplu model oluşturmaktadır. Akran öğretimi yönteminin uygulandığı grup deney, klasik yöntemlerle öğrenen grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, başarı testi, gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri ve çalgı gözlem formuyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akran öğretiminin uygulandığı deney ile klasik yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasında başarı testi, öğretmenlik mesleği tutum ve gözlem formundan alınan toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

2.5.2.2. Dolaylı Olarak İlgili Araştırmalar

Durmaz (2013) yılında yapmış olduğu "Case Study Examining The Impact Of Scaffolding On The Summary Writing Of 6th Grade Students" isimli yüksek lisans tezinde altıncı sınıf öğrencilerine "scaffolding" uygulaması yapıldığında yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç için Gaziantep TED Koleji altıncı sınıf öğrencilerinden 20 kişilik bir gruba uygulama

yapılmıştır. Bu araştırmada öğrencilere, bilgi toplamak üzere uygulamanın başında ve sonunda birer test verilmiş ve ayrıca öğrencilerle mülakat yapılmıştır. Uygulama toplam sekiz hafta sürmüştür. Sekiz hafta boyunca öğrencilerden kısa hikâye okumaları ve özet çıkarmaları istenmiş ve toplanan yazılar belli rubrikler kullanarak değerlendirilmiştir.

Ozan (2013) tarafından yapılan, "Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek" isimli doktora tezinde, bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici desteğin nasıl sağlanacağı konusunda bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Kuramsal alt yapısı, Siemens'in Bağlantıcı Öğrenme (connectivism), Berge'nin Öğrenme Desteği (learner support) ve Vygotsky'nin Yönlendirici Destek (scaffolding) yaklaşımları harmanlanarak oluşturulan araştırma kapsamında bağlantıcı yaklaşım kullanılarak yönlendirici destek hizmetlerini sunmak üzere bir mobil öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Katılımcılar sıklık sırasıyla sosyal desteği, yönetim desteğini, öğretim desteğini ve son olarak teknik desteği kullanmışlardır. Sosyal desteği en fazla akranlarından, yönetim desteğini en fazla öğretim elemanından almayı tercih etmişlerdir.

Doğanay ve Yüce (2010) "Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması" isimli çalışmalarında öğretmenin sınıfta kullandığı sözel ifadeler ve sorduğu sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme desteği sağlayıp sağlamadığını incelemişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenin sınıfta sorduğu sorularla diğer sözel ifadelerin öğrencilere düşünme becerilerinin gelişimine rehberli öğrenme desteği sağlamada yeterli olmadığı bulunmuştur.

Siyamoğlu (2014), "5E Öğrenme Modeline Dayalı Mikro Öğretim Uygulamalarının Coğrafya Öğretimine Yansımaları" isimli yüksek lisans tezinde 5E öğrenme modeline dayalı mikro öğretim uygulamalarının coğrafya öğretimine yansımalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda uygulamaların, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna duyuşsal gelişim, meslek bilgisi gelişimi, kişisel gelişim ve sosyal gelişim açısından kazanç sağladığı tespit edilmiştir. Uygulama ile öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik mesleğine, derse, okula ve öğretim elemanına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri dikkati çekmektedir.

Bulut'un (2015) mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisini ortaya koyma amacıyla yapmış olduğu doktora tezinde, nicel ve

nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının konuşma becerisi ile ilgili son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Konuşma kaygılarında ise deney grubunun son test puanlarında anlamlı bir düşüşün olduğu, buna karşın kontrol grubunda herhangi bir düşüşün olmadığı görülmüştür.

Yıldız (2016) "Mikro Öğretimin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde; mikro öğretim uygulamalarının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin deney-kontrol grupları ve mezun olunan okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır.

Kuran (2009) "Mikro Öğretimin Öğretmenlik Meslek Bilgi ve Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi" isimli çalışmasında, öğretmen adaylarına öğretmenlik bilgi ve becerilerinin kazandırılmasında mikro-öğretimin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda, adayların ikinci mikro-öğretim uygulamalarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak edindikleri bilgi ve becerileri uygulamada daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, mikro-öğretimin adayların öğretmenlik mesleğini sevmelerine büyük katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sevim (2013), "Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında öğretmen eğitiminde kullanılan mikro-öğretim uygulamasının avantaj ve dezavantajlarının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları mikro-öğretim uygulamalarına karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Aynı zamanda mikro-öğretimin, öğretmen adayının derse hazırlanma, dersi sunma ve işlemede karşılaşılan problemlerin çözümünde yararlı olduğu görülmüştür.

Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğar (2005) tarafından yapılan "Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" isimli çalışmada, mikro öğretimin öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik olarak kullanımının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının özellikle ikinci sunumlar sonunda laboratuvar ve öğretim teknolojilerinden faydalanma, işlenen kimya konuları ile ilgili temel ilke ve kavramları açıklayabilme, mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları sergileme, ünite ve günlük planları yapma gibi davranışları istenilir seviyede yansıtabildiği belirlenmiştir.

Tok (2008) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtmalarına Etkisi” ni araştırdığı çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ve performansları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duban ve Yelken (2010) “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri” ne ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ve gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğü sonuçlarına ulaşmışlardır.

Demirel (2013) “Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi” ni araştırdığı yüksek lisans tezinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarında anlamlı bir gelişme olmasına rağmen, matematik dersine karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; akran eğitiminin öğrencilerin matematik dersinde geleneksel yönteme göre kalıcılık düzeyine etkisinin daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Gülçek (2015), “Öğretmen Adaylarının İdeal Gazlar Konusundaki Fen Başarısına Akran Öğretiminin Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, akran öğretimi yöntemi ile öğretim yapılan deney grubunun puanlarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son testine göre yükseldiğinin görülmesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilemediği sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Araştırma, nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Karma yöntem araştırması, araştırmacının, aynı araştırma içinde nitel ve nicel yöntem ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yordamalarda bulunduğu araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Tashakkori ve Creswell, 2007, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 351).

Araştırmada karma yöntemli desenlerden Yakınsayan Paralel Karma Yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırma problemine yönelik geniş bir analiz yapılabilmesi için, nicel ve nitel veriler yaklaşık aynı zaman diliminde toplanır ve elde edilen veriler genel sonuçları yorumlanarak bütünleştirilir (Bütün, 2013, s.15).

Çalışmanın nicel boyutu, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim yönteminin müzik öğretmeni adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelemesi amacıyla, deneme modeline göre düzenlenmiştir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 87). Literatürde üç grupta ele alınan deneme modelleri; deneme öncesi (pre-experimental) modeller, gerçek deneme (true-experimental) modelleri ve yarı deneme (quasi- experimental) modelleridir.

Araştırmada yarı-deneme modellerinden öntest – sontest eşitlenmemiş kontrol grup modelinden yararlanılmıştır. Öntest – sontest eşitlenmemiş kontrol grup modeli, uygulamaya katılacak bireyleri yansız olarak atamanın oldukça zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun olan modeldir. Gruplara öncelikle bir öntest uygulanır; sonra bu gruplardan biri üzerinde uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda her iki gruba da sontest uygulanır (Tanrıöğen, 2014, s.41-42).

Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Karasar, 2012, s.102).

Tablo 3.1. Modelin Simgesel Görünümü

G_1	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

Araştırmanın bir hipotezine yönelik de gerçek deneme modellerinden sontest kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Öntestin uygulanmasının olanaksız ya da gereksiz olduğu durumlarda kullanılan bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol gruplara yalnızca sontest uygulanmaktadır (Karasar, 2012, s. 98).

Çalışmanın nitel boyutunda, müzik öğretmeni adaylarının ders uygulamalarını incelemek amacıyla gözlem ve öğrencilerin çalışma hakkındaki görüşlerini almak amacıyla görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmada temel amaç, araştırılan konuyla ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bu nedenle, toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün ölçüde doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 54).

Gözlem, gözlemcinin olay ya da denek üzerinde herhangi bir etkilemesi olmadan, sadece incelediği duruma yönelik sayımları veya izlenimleri kaydettiği bir yöntemdir (Arıkan, 2011, s. 77). Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkilere göre iki türe ayrılan gözlem; dışarıdan gözlem ve katılarak gözlemdir.

Araştırmada kullanılan katılarak gözlem yönteminde, gözlemci gözlenenlerle birlikte olup olayları izler ve kaydeder. Katılarak gözlem, dışardan gözleme oranla daha çok bilgi verir çünkü dışardan gözlemde, gözlenen davranışların nedenleri gözlemci tarafından kestirilmeye çalışıldığı halde, katılarak gözlemde bu nedenler, daha derinlemesine ve geçerli bir biçimde öğrenilebilmektedir (Karasar, 2012, s. 158).

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olan görüşme yöntemi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash, 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147).

Görüşme tekniği; standartlaştırılmış görüşme (formal ve oldukça yapılandırılmış), standartlaştırılmamış görüşme (resmi olmayan ve yönlendirmesiz) ve yarı-standartlaştırılmış görüşme (yarı-yapılandırılmış ya da odaklı) olarak üç türe

ayrılmaktadır (Berg ve Lune, 2015, s. 132).

Araştırmada kullanılan yarı-standartlaştırılmış ya da yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacının önceden sormayı plandığı sorulardan oluşan bir görüşme formu olmasına karşın, araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyerek, kişinin yanıtlarını açmasını veya aydınlatmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s.547).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 20 keman öğrencisi (N=20) oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenebilmesi için, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda bireysel çalgısı keman olup, derslere aktif olarak devam eden toplam 34 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen keman bilgi testi uygulanmıştır. Mikro öğretim uygulamaları gereği derslerde bir öğreten, bir öğrenen öğrenci olması planlandığından, öğreten ve öğrenen rolünü üstlenecek öğrencilerin belirlenebilmesi için 60 sorudan oluşan bilgi testine 30 doğru ve üzeri cevap veren öğrencilerin araştırmanın öğreteni, 29 doğru ve altı cevap veren öğrencilerin ise araştırmanın öğreneni olması kararlaştırılmıştır. Bilgi testi sonuçlarına göre, çalışmada öğreten olarak 3. ve 4. sınıf öğrencisi olup bilgi testinde 30 ve üzeri doğru yapan; öğrenen olarak 1. ve 2. sınıf öğrencisi olup 29 ve altı doğru yapan adaylar belirlenmiştir. Belirlenen kişilere ulaşılarak, kendilerine çalışma hakkında bilgiler verilmiştir. Toplantı sırasında çalışmada yer almak istemediğini belirten bir öğreten ve bir öğrenen adayı yerine, toplantı sonrasında bilgi testi sonuçlarına bakılarak rastgele yeni iki aday seçilmiş, kendileriyle görüşülüp çalışmada yer almak istedikleri onaylandıktan sonra çalışmanın öğreten ve öğrenenleri kesinleştirilmiştir. Toplantı sırasında öğrencilerden, çalışma için ayırabilecekleri haftada 2 gün 20 dakikalık boş zaman dilimlerini yazıp vermeleri istenmiş, araştırmacı tarafından bu boş zaman dilimlerine göre öğreten ve öğrenen öğrenciler eşleştirilmiştir. Bireysel olarak yapılacak uygulamalardan verimli sonuçlar alınabilmesi için çalışma grubu sayısının 10 deney, 10 kontrol grubu olmak üzere toplam 20 kişi olması planlanmış; öğreten ve öğrenen olarak eşleştirilen öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, uygulamaya katılan tüm öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında, çalgı çalmaya ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinin ölçülmesi amacıyla uygulanan "Bilgi Testi", uygulamaya katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki yansıtıcı düşünme düzeylerinin ölçülmesi amacıyla uygulanan "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama sonrasında derse yönelik kazanımlarını ölçmek amacıyla uygulanan "Keman Dersi Kazanım Anketi" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise ders uygulamaları sırasında araştırmacı tarafından doldurulan "Ders Gözlem Formu", uygulamaların başladığı ve sona erdiği haftalarda öğretmen adayları ve öğrencilerin doldurduğu "Değerlendirme Formu" ve uygulamaya katılan tüm öğrencilerle uygulama sonunda yapılan "Görüşme Formu" ile elde edilmiştir.

3.3.1. Bilgi Testi

Araştırmada ön test ve son test verilerinin elde edilmesi için kullanılan test, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İki bölüme ayrılan bilgi testinin ilk bölümü keman eğitimiyle ilgili kuramsal bilgileri ölçen sorulardan; ikinci bölümü ise keman öğretimiyle ilgili bilgileri ölçen sorulardan oluşmaktadır. Test geliştirilirken alanyazın taraması yapılarak 42 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Soruların cevapları çoktan seçmeli olup, 5 adet seçenekten biri doğru yanıtı oluşturmaktadır. Testin kapsam geçerliliğini ölçmek amacıyla, farklı kurumlarda görev yapmakta olan 6 keman eğitimcisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, bazı ifadeler düzeltilmiş, bazı seçenekler çıkartılarak yenileri eklenmiştir. Başarı, bilgi testi geliştirirken soruların elenebilme ihtimaline karşın, olabildiğince çok soru geliştirmek gerektiği görüşü doğrultusunda soru sayısı 63'e çıkarılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında testin güvenirliğini ölçmek amacıyla farklı üniversitelerde ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 154 keman öğrencisine testin pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucu veriler işleme konulmuştur. Testin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve değeri ,793 olarak bulunmuştur. Bu değer, testin güvenilir olduğunu göstermesiyle birlikte, testin güvenirlik katsayısını artırmak için testten 3 soru çıkartılarak testin güvenirlik katsayısı, 808'e çıkarılmıştır. Soru sayısı 60'a indirilen testin, bu değere göre güvenilir ve kullanılabilir olduğu söylenebilmektedir.

3.3.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçmek için Semerci (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeği, ön test – son test olarak kullanılmıştır. 7 faktörden oluşan ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum" (5), "Çoğunlukla katılıyorum" (4), "Kısmen katılıyorum" (3), "Çoğunlukla katılmıyorum" (2), "Hiç katılmıyorum" (1) şeklindedir.

Ölçekte, 7 faktöre verilen temalar: Sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır. Temaların açıklaması ölçek sahibi tarafından şu şekilde özetlenmiştir: Sürekli ve amaçlı düşünme; yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi, eleştirel düşünmesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olmasıdır. Açık fikirlilik; olaylara farklı açılardan bakma, öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü soru, tepki ve önerilere açık olma, eğitsel etkinliklere değer verme ve dolayısıyla öğretim kazanımlarını gözden geçirme gibi özellikleri içerir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim; eleştirel bakış açısına sahip olma, işbirliği ile öğrenmeye önem verme, öğrenci hayallerine değer verme, derslerde kavram haritası ve yeni materyaller kullanma ve benzerlerini kapsar. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik; yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması ve benzerleridir. Araştırmacı; problem çözücüdür, araştırma ruhuna sahiptir, objektif değerlendirme yapar ve öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenir. Öngörülü ve içten olma; yansıtıcı bir öğretmenin her zaman öğrencilerinin ileriye görmesine yardımcı olması, onları vizyon sahibi yapması, öğrencilerle empati kurmada içten davranması ve öğretimiyle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanmasıdır. Mesleğe bakış ise öğretmenliği sevme ve kendini değerlendirmede dürüst olmasıdır (Semerci, 2007, s. 1360). 20'si olumsuz, 15'i olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha kat sayısı 0.908'dir. Ölçeğin alt boyutlar bazında güvenirlik kat sayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeğin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Kat Sayıları

Alt Boyutlar(faktörler)	Madde No	Güvenirlik Kat sayısı
Faktör 1 (Sürekli ve amaçlı düşünme)	21, 24, 27, 29, 31, 33, 35	.794
Faktör 2 (Açık fikirlilik)	3, 6, 7, 10, 11, 12	.712
Faktör 3 (Sorgulayıcı ve etkili öğretim)	36, 37, 38, 39, 40	.747
Faktör 4 (Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik)	16, 28, 30, 32, 34	.776
Faktör 5 (Araştırmacı)	13, 14, 15, 17, 18, 19	.742
Faktör 6 (Öngörülü ve içten olma)	9, 22, 23, 26	.668
Faktör 7 (Mesleğe bakış)	20, 25	.357

Ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi amacıyla faktör analizi kapsamında yapılan Eksen Rotasyonu (Quartimax Metodu) sonucunda yedi boyutun, güvenirlik kat sayıları açısından yeterli olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu; öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Araştırmada ölçeğin kullanılması için gerekli izin ölçek sahibinden alınmıştır.

3.3.3. Keman Dersi Kazanım Anketi

Araştırmada, 6 hafta süren uygulamaların öğrencilerin keman dersi kazanımlarına etkisini belirlemek, deney ve kontrol grupları arasındaki farka bakmak amacıyla araştırmanın öğrenenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen "Keman Dersi Kazanım Anketi" uygulanmıştır. Anket, keman derslerinde geliştirilmesi beklenen becerileri kapsayan 23 ifadeden oluşturulmuştur. Bu ifadelere verilen puanlama seçenekleri; hiç geliştirmedi=1, az geliştirdi=2, kısmen geliştirdi=3, büyük ölçüde geliştirdi=4, tamamen geliştirdi=5 şeklindedir. Hazırlanan veri toplama aracının son şeklinin belirlenebilmesi ve kapsam geçerliği için alanlarında uzman 4 keman eğitimcisinden görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonrasında kapsam geçerliği sağlanan anket, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 53 keman öğrencisine uygulanarak anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda Cronbach's Alpha değeri ,951 olarak bulunmuş, oldukça yüksek olan bu değere göre, anketin belirlenen becerileri ölçmede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve anketten hiçbir ifade atılmamıştır. Anket, öğrencilere uygulamaların sona erdiği hafta uygulanmıştır.

3.3.4. Ders Gözlem Formu

Araştırmada, katılımcıların uygulama boyunca scaffolding stratejilerini kullanma durumlarının araştırmacı tarafından gözlenebilmesi ve takip edilebilmesi için, "Ders Hazırlığı", "Dersin Amacı", "Derse Başlangıç", Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri", "Öğrenci Yönetimi" ve "Dersi Bitirme" ana başlıklarını içeren ders gözlem formu geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ders gözlem formuna son şeklinin verilmesi ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 5 uzman görüşüne başvurulmuş, görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Ders gözlem formu, altı hafta süren uygulamalar süresince yapılan on iki ders için araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.3.5. Değerlendirme Formu

Araştırmada, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin, uygulama derslerinin sonunda kendi ders süreçlerini izledikleri video kaydından sonra kendi yansıtmalarını yapmaları için, araştırmacı tarafından değerlendirme formu hazırlanmıştır. Değerlendirme formu, öğretmen adayı ve öğrenci için ayrı hazırlanmış, dersi izledikten sonraki değerlendirmelerini yapmaları için onlara rehberlik edecek sorulardan oluşturulmuştur. Soruların cevapları açık uçlu olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan değerlendirme formlarına son şeklinin verilmesi ve kapsam geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla 5 uzman görüşüne başvurulmuş, görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra formlara son şekilleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının için hazırlanan değerlendirme formu 9, öğrenciler için hazırlanan değerlendirme formu 10 sorudan oluşmaktadır. Değerlendirme formu, uygulamanın başladığı ilk hafta ve uygulamanın sona erdiği haftadaki ders sonlarında, öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

3.3.6. Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulamaya yönelik görüşlerini almak amacıyla tüm öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme formu yönteminde, görüşmeci, hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda ayrıntılı bilgi elde etmek için ek soru sorma özgürlüğündedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150). Araştırmacı tarafından, öğretmen adayı ve öğrencinin uygulama süresince neler öğrendiklerini, uygulamanın olumlu, olumsuz yönlerini, kendi öğretim ya da öğrenme süreçlerini nasıl değerlendirdiklerini

öğrenmeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuna son şeklinin verilmesi ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 4 uzman görüşüne başvurulmuş, görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler, uygulama bittikten bir hafta sonra her öğrenciyle bireysel olarak yapılmış ve görüşmelerde ses kaydı alınmıştır.

3.4. İşlem Basamakları

Deneysel uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları aşağıdaki gibidir.

1. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarında öğreten ve öğrenen olarak yer alacak öğrencilerin belirlenebilmesi için, bireysel çalgısı keman olan tüm öğrencilere bilgi testi uygulanmıştır. Bilgi testi sonuçlarına göre öğreten ve öğrenen öğrenciler belirlenmiş, ayrıca bu sonuçlar öğreten ve öğrenenlerin bilgi testi öntest verileri olarak kaydedilmiştir. Boş zaman dilimlerine göre eşleştirilen öğreten ve öğrenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmıştır. Uygulamaya öğreten olarak katılacağı belirlenen öğrencilere öntest verileri için ayrıca yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği uygulanmıştır.

2. Bilgi testinden elde edilen verilere göre testte en çok yanlış yapılan soruların tespiti yapılmış, bu yanlışlar doğrultusunda haftalık ders kazanımları belirlenmiştir. Haftalık ders kazanımlarına uygun, uygulamada kullanılacak etüt ve alıştırmalar seçilmiş, bu eserlerin çalışmadaki öğrencilerin seviyelerine uygunluğu ve çalışma etiği hakkında uygulamada yer alacak öğrencilerin bireysel çalgı dersi öğretim elemanlarıyla görüşülmüş ve onayları alınmıştır. Seçilen etüt ve alıştırmalar deney ve kontrol grubu için de aynı eserler olarak belirlenmiştir.

3. Araştırmada temel olarak keman öğretmeni adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama planlandığından, araştırmacı tarafından uygulama öncesinde, deney grubu öğretenlerine scaffolding stratejileri ile desteklenmiş mikro öğretim yöntemi ve uygulamaları hakkında bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim sırasında haftalık ders kazanımları ve kullanılacak etüt ve alıştırma notaları öğretmen adaylarına verilmiş, uygulamalarının bu kazanımlar ve eserler doğrultusunda gerçekleştirilmesi, ders planı hazırlanması belirtilmiştir. Scaffolding stratejileriyle

öğretim yöntemi hakkında örneklemeler yapılmış ve öğretmen adaylarının sorularına cevap verilmiştir.

Deney grubu öğretmen adaylarına verilen eğitimde, haftalık ders kazanımları ve 6 hafta boyunca çalıştırılacak eserleri Scaffolding stratejileriyle (açıklama, ipucu verme, model olma, eşlik etme, sözlü yönlendirme, fiziksel yönlendirme, onaylama, doğrulama, övme vb.) nasıl işleyecekleri anlatılmıştır. 6 hafta süren uygulamalardaki haftalık ders kazanımları;

1. Hafta Kazanımları: Duruş-tutuş, sağ el parmaklarının görevleri, sol el duruşu, yay sürüşü.

Örnek ders: Öğrencinin keman duruş ve tutuşla ilgili bilgilerini ifade etmesi için sözlü yönlendirmeler yapılır, duruş ve tutuşla ilgili sık yapılan hatalar öğrenciye sorulur, öğrenciyi derste aktif kılarak sadece çalma değil yaptığını anlatabilme becerileri kazandırılır.

2. Hafta Kazanımları: Temel yay teknikleri, yay teknikleri hakkında kısa bilgiler (hangi teknik daha çok hangi dönemde kullanılmıştır vb.).

Örnek ders: Kemandaki temel yay teknikleri (detaşe, legato, staccato, spiccato, portato, martele, sotiye, rikoşe vb.) hakkında öğrencinin önceki bilgileri sorgulanır, öncelikle tekniği çalmadan sözel olarak tarif etmesi istenir, daha sonra yay tekniklerinden basit ve öğrenci seviyesine uygun olanlar öğrenciye model olunarak gösterilir, öğrenciden uygulaması beklenir. Öğrencinin takıldığı, ifade etmekte zorlandığı durumlarda öğrenci cesaretlendirilerek, ipuçlarıyla yönlendirilerek cevap vermesi teşvik edilir. Teknikler uygulanırken öğretmen adayı önce model olur, öğrenci çalarken ona eşlik eder, öğrenci başarılı olmaya başladıkça destek geri çekilir.

3. Hafta Kazanımları: Form bilgisi (Keman veya solo çalgılar için yazılmış eser formları hakkında bilgiler), etüt-alıştırma arasındaki fark.

Örnek ders: Öğrencinin formlar hakkındaki bilgileri soru-cevap yöntemiyle öğrenilmeye çalışılır. Öğretmen adayı öğrencinin bilgilerini doğruysa onaylar, eksikse ekleme yaparak tamamlar. Mümkün olduğunca öğrencinin ifade etmesi için öğrenciye destek verilir.

4. Hafta Kazanımları: Müzikte ifade terimleri.

Örnek ders: Çalıştırılan eserler üzerindeki ifade terimlerine, işaretlere, simgelere, yay bölgelerinin kısaltmalarına vb. dikkat çekilir, öğrencinin bilgileri sorgulanır, açıklamalar yapılır.

5. Hafta Kazanımları: Keman genel kültürü, ekoller, dünyaca ünlü yabancı-yerli keman sanatçıları hakkında bilgiler.

Örnek ders: Öğrencinin çalgıları hakkındaki genel kültür düzeylerini artırma amacıyla soru-cevap tekniğiyle bilgileri sorgulanır, açıklamalar yapılır, öğrenci bilgileri doğrulanır veya ekleme, düzeltmeler yapılır, konuyla ilgili videolar izletilir.

6. Hafta Kazanımları: Keman literatürü.

Örnek ders: Öğrencilere keman eğitiminde başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar kullanılan etüt ve gam kitapları, eserler tanıtılır, bilgiler verilir.

4. Kontrol grubu öğretenleriyle görüşme ayarlanmış, görüşmede öğretmen adaylarına öğrencilerine çalıştıracakları etüt ve alıştırma notaları verilmiş, ders süreleri ve her derse ders planı yaparak gelmeleri hakkında kısa bilgiler verilmiş, ancak öğretme yöntemleri hakkında herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

5. Çalışma için ayırdıkları boş saat dilimlerine göre eşleştirilmiş öğretmen adayı ve öğrenciler, belirlenen ders saatlerinde, araştırmacının bireysel odasında ve gözetiminde bir araya gelerek uygulamaları gerçekleştirmişlerdir.

6. Araştırma kapsamında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılan uygulama, mikro öğretimin amacı doğrultusunda her ders 20 dakika olacak şekilde haftada iki ders uygulaması olarak toplam altı haftalık bir sürede gerçekleşmiştir. Öğretmen adayı ve öğrenciler uygulama boyunca 12 defa gözlemlenmiştir.

7. Uygulama sırasında dersler video kamera ile kayıt altına alınmış, her haftanın ikinci dersinin sonunda kayıtlar öğretmen adayı, öğrenci ve araştırmacı tarafından izlenerek değerlendirmelerde bulunulmuştur. Öğretmen adayı ve öğrenciler kendilerini izleyerek yansıtmalar yapmışlardır. Uygulamanın başladığı ilk hafta ve uygulamanın sona erdiği haftanın ders sonunda, öğretmen adayı ve öğrenci tarafından değerlendirme formları doldurulmuştur.

8. Altı haftalık uygulama sona erdiğinde uygulamaya katılan tüm öğrencilere son test ölçüm verileri için bilgi testi uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarına son

test verileri için yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği, öğrencilere ise keman kazanım anketi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulamaya yönelik görüşlerini almak amacıyla tüm öğrencilerle bireysel olarak görüşmeler yapılmış, görüşmelerde ses kaydı alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, belirlenen veri toplama araçları ile Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Uygulama öncesi öntestler yapılmış ve ders uygulamaları 14 Kasım-23 Aralık 2016 tarihleri arasında altı haftalık süreçte geçekleşmiştir. Altı haftalık süreçte öğreten ve öğrenen öğrencilerle haftada iki kez bir araya gelinmiş, her ders araştırmacı tarafından gözlemlenerek gözlem formu tutulmuştur. Uygulamalar bittikten hemen sonra son test verileri toplanmış, bir hafta sonra da tüm öğrencilerle uygulama hakkındaki görüşlerini almak amacıyla görüşme yapılmıştır.

Veri toplama sürecinde çalışma grubu ile yapılan görüşmelere ilişkin tarih, saat, görüşme süresi tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Görüşme Zamanlaması Bilgileri

Katılımcı	Tarih	Saat	Görüşme Süresi
DÖA1	30.12.2016	10:40	8 dakika 45 saniye
DÖA2	29.12.2016	16:00	10 dakika 57 saniye
DÖA3	29.12.2016	12:30	15 dakika 15 saniye
DÖA4	30.12.2016	11:55	10 dakika 40 saniye
DÖA5	29.12.2016	12:40	12 dakika 50 saniye
DÖ1	02.01.2017	10:10	8 dakika
DÖ2	30.12.2016	11:00	10 dakika 57 saniye
DÖ3	05.01.2017	11:30	11 dakika 20 saniye
DÖ4	03.01.2017	11:40	8 dakika 58 saniye
DÖ5	30.12.2016	13:40	9 dakika 56 saniye
KÖA1	05.01.2017	13:00	7 dakika 14 saniye
KÖA2	04.01.2017	10:15	11 dakika
KÖA3	05.01.2017	14:30	11 dakika 50 saniye
KÖA4	05.01.2017	14:00	8 dakika
KÖA5	30.12.2016	13:15	12 dakika
KÖ1	05.01.2017	15:40	7 dakika 30 saniye
KÖ2	03.01.2017	11:00	7 dakika 25 saniye
KÖ3	02.01.2017	10:20	7 dakika
KÖ4	05.01.2017	12:30	8 dakika 57 saniye
KÖ5	04.01.2017	13:40	9 dakika 25 saniye

3.6. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde her bir hipotez için ayrı istatistiki işlem yapılmış, araştırmanın çalışma grubu sayısının az olması sebebiyle, Non-Parametrik testlere başvurulmuştur. İki grup verileri arasındaki fark Mann Whitney U-Testi ile test edilmiştir. Mann Whitney U-Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2016, s. 165).

Araştırma verilerindeki iki ortalama arasındaki fark ise Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile test edilmiştir. İki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde grupların ilişkili ya da ilişkisiz oluşuna göre farklılaşan t testleri kullanılmaktadır. Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi, ilişkili/ bağımlı örneklemler için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s.211).

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan gözlem, görüşme ve öğrencilerin kendi değerlendirmelerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analiziyle veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Yani içerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyip sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Ders gözlem formu, araştırmacı tarafından dersler sırasında doldurulmakla beraber, kamera ile kaydedilen ders kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak tekrar izlenmiş ve veriler kontrol edilmiştir. Değerlendirme formlarında katılımcıların el yazması olarak verdikleri cevaplar Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Ses kaydıyla alınan görüşme verileri de defalarca izlenerek yazıya aktarılmıştır. Ders gözlem formu, değerlendirme formu ve görüşme formundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek, tema ve kodlar belirlenmiştir. MAXQDATA 10 nitel veri analizi programı kullanılarak verilere ilişkin temalar, kodlar ve frekanslar tablo olarak sunulmuş; tema ve kodlara ilişkin alıntı cümlelere yer verilmiştir.

3.7. Güvenirlik

Nitel araştırmalardaki güvenirlik birden çok kodlayıcının veri setlerine verdikleri cevaplardaki kararlılık anlamına gelmektedir (Creswell, 2018, s.253). Kodlayıcılar arası uyum veya çapraz kodlama olarak da isimlendirilen güvenirlik çalışmasındaki anlaşma, iki veya daha fazla kodlayıcının metindeki pasaj için aynı veya benzer kodlar kullanmasıdır. Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenirlik için kodlama güvenirliğinin en az %80 uyum düzeyinde olması gerektiğini belirtmiştir (Creswell, 2014, s.203).

Araştırmada, gözlem formu, değerlendirme formu ve görüşme yoluyla toplanan veriler başka bir kodlayıcı tarafından kodlanmış ve Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülü [Güvenirlik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılarak güvenirliği ifade etmek için belirlenen kat sayı ders gözlem formu için 0,82, görüşme formu için 0,95, değerlendirme formu için 0,84 olarak elde edilmiştir. Bu oranlara göre, veri toplama araçlarının güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmada, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, keman öğretmeni adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla aşağıdaki hipotezler sınanmış, her bir hipotez için yapılan analizler sırasıyla belirtilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Bilgi testi Öntest Puanı	Deney Grubu	5	6.10	30.50	9.500	-.636	.525
	Kontrol Grubu	5	4.90	24.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.1'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin bilgi testinden almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Bilgi testi Öntest Puanı	Deney Grubu	5	4.60	23.00	8.000	-.955	.340
	Kontrol Grubu	5	6.40	32.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.2'ye göre, deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin bilgi testinden almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

4.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4. 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu Ön test Puanı	Deney Grubu	5	6.90	34.50	5.500	-1.490	.136
	Kontrol Grubu	5	4.10	20.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.3'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Açık Fikirlilik Alt Boyutu Ön test Puanı	Deney Grubu	5	4.00	20.00	5.000	-1.643	.100
	Kontrol Grubu	5	7.00	35.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.4'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Ön test Puanı	Deney Grubu	5	4.90	24.50	9.500	-.638	.523
	Kontrol Grubu	5	6.10	30.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.5'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4. 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Ön test Puanı	Deney Grubu	5	3.70	18.50	3.500	-1.915	.055
	Kontrol Grubu	5	7.30	36.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.6'ya göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği öğretim sorumluluğu alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Araştırmacı Alt Boyutu Öntest Puanı	Deney Grubu	5	6.20	31.00	9.000	-.785	.432
	Kontrol Grubu	5	4.80	24.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.7'ye göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği araştırmacı alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü Ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest Puanı	Deney Grubu	5	6.30	31.50	8.500	-.898	.369
	Kontrol Grubu	5	4.70	23.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.8'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği öngörüşü ve içten olma alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest Puanı	Deney Grubu	5	4.00	20.00	5.000	-1.695	.090
	Kontrol Grubu	5	7.00	35.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.9'a göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği mesleğe bakış alt boyutundan almış oldukları öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.10. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Bilgi testi Sontest Puanı-Bilgi Testi Öntest Puanı	Negatif sıralar	0	.00	.00	-2.023	.043
	Pozitif Sıralar	5	3.00	15.00		
	Eşit	0				
	Toplam	5				

Tablo 4.10'a göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin bilgi testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için

yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak *p<.05* düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.11. Deney Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Bilgi testi Sontest Puanı-Bilgi Testi Öntest Puanı	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	-1.753	.080
	Pozitif Sıralar	4	3.50	14.00		
	Eşit	0				
	Toplam	5				

Tablo 4.11'e göre, deney grubunda yer alan öğrenenlerin bilgi testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05).*

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.12. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	1	3.00	3.00		
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu Öntest Puanı-	Pozitif Sıralar	3	2.33	7.00	-.736	.461
	Eşit	1				
	Toplam	5				

Tablo 4.12'ye göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.13. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Açık Fikirlilik Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	1	1.00	1.00		
Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00	-1.069	.285
	Eşit	2				
	Toplam	5				

Tablo 4.13'e göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.14. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	2	3.00	4.00		
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	2	2.00	6.00	-.378	.705
	Eşit	1				
	Toplam	5				

Tablo 4.14'e göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.15. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	2	2.00	4.00		
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	3	3.67	11.00	-.962	.336
	Eşit	0				
	Toplam	5				

Tablo 4.15'e göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.16. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Araştırmacı Alt Boyutu Sontest Puanı- Araştırmacı Alt Boyutu Öntest Puanı	Negatif sıralar	4	2.50	10.00	-1.890	.059
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	5				

Tablo 4.16'ya göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.17. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Sontest Puanı- Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest Puanı	Negatif sıralar	2	1.50	3.00	-1.342	.180
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Eşit	3				
	Toplam	5				

Tablo 4.17'ye göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.18. Deney Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Mesleğe Bakış Alt Boyutu Sontest Puanı- Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest Puanı	Negatif sıralar	2	1.50	3.00	.000	1.000
	Pozitif Sıralar	1	3.00	3.00		
	Eşit	2				
	Toplam	5				

Tablo 4.18'e göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.19. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Bilgi testi Son test Puanı- Bilgi Testi Ön test Puanı	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841	.066
	Pozitif Sıralar	4	2.50	10.00		
	Eşit	1				
	Toplam	5				

Tablo 4.19'a göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin bilgi testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.20. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Bilgi testi Sontest Puanı- Bilgi Testi Öntest Puanı	Negatif sıralar	1	5.00	5.00	-.677	.498
	Pozitif Sıralar	4	2.50	10.00		
	Eşit	0				
	Toplam	5				

Tablo 4.20'ye göre, kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin bilgi testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.21. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu Sontest Puanı- Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu Öntest Puanı-	Negatif sıralar	2	3.75	7.50	.000	1.000
	Pozitif Sıralar	3	2.50	7.50		
	Eşit	0				
	Toplam	5				

Tablo 4.21'e göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p*>.*05*).

Tablo 4.22. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Açık Fikirlilik Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	1	1.50	1.50		
Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	1	1.50	1.50	.000	1.000
	Eşit	3				
	Toplam	5				

Tablo 4.22'ye göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p*>.*05*).

Tablo 4.23. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	3	3.33	10.00		
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00	-.680	.496
	Eşit	0				
	Toplam	5				

Tablo 4.23'e göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi

sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p*>.*05*).

Tablo 4.24. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	3	2.67	8.00		
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	1	2.00	2.00	-1.134	.257
	Eşit	1				
	Toplam	5				

Tablo 4.24'e göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p*>.*05*).

Tablo 4.25. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Araştırmacı Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	2	3.00	6.00		
Araştırmacı Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	2	2.00	4.00	-.378	.705
	Eşit	1				
	Toplam	5				

Tablo 4.25'e göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p*>.*05*).

Tablo 4.26. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	0	0.00	0.00		
Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	2	1.50	3.00	-1.342	.180
	Eşit	3				
	Toplam	5				

Tablo 4.26'ya göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.27. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Mesleğe Bakış Alt Boyutu Sontest Puanı-	Negatif sıralar	1	1.00	1.00		
Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	1	2.00	2.00	-.447	.655
	Eşit	3				
	Toplam	5				

Tablo 4.27'ye göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Bilgi Testi Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Bilgi Testi Son test Puanı	Deney Grubu	5	7.30	36.50	3.500	-1.915	.055
	Kontrol Grubu	5	3.70	18.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.28'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin bilgi testinden almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p*>.*05*).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman bilgi testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.29. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Bilgi Testi Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Bilgi Testi Sontest Puanı	Deney Grubu	5	6.70	33.50	6.500	-1.277	.202
	Kontrol Grubu	5	4.30	21.50			
	Toplam	10					

Tablo 2.29'a göre, deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin bilgi testinden almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p*>.*05*).

4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin;

H_0: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.30. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	7.40	37.00	3.000	-2.041	.041
	Kontrol Grubu	5	3.60	18.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.30'a göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 4.31. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Açık Fikirlilik Alt Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	5.30	26.50	11.500	-.213	.831
	Kontrol Grubu	5	5.70	28.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.31'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği açık fikirlilik alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.32. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sorgulayıcı Ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	5.30	26.50	11.500	-.215	.830
	Kontrol Grubu	5	5.70	28.50			
	Toplam	10					

Tablo 4.32'ye göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.33. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	5.40	27.00	12.000	-.108	.914
	Kontrol Grubu	5	5.60	28.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.33'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.34. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Araştırmacı Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Araştırmacı Alt Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	4,90	24,50	9.500	-.640	.522
	Kontrol Grubu	5	6,10	30,50			

	Toplam	10					

Tablo 4.34'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği araştırmacı alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.35. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Öngörülü Ve İçten Olma Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	5.20	26.00	11.000	-.328	.743
	Kontrol Grubu	5	5.80	29.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.35'e göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği öngörülü ve içten olma alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

Tablo 4.36. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mesleğe Bakış Alt Boyutu Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Mesleğe Bakış Alt Boyutu Sontest Puanı	Deney Grubu	5	4.20	21.00	6.000	-1.388	.165
	Kontrol Grubu	5	6.80	34.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.36'ya göre, deney ve kontrol grubu öğretenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği mesleğe bakış alt boyutundan almış oldukları sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (*p>.05*).

4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin;

H_0: Keman dersi kazanım anketi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Keman dersi kazanım anketi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.37. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Keman Dersi Kazanım Anketi Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Keman Dersi Kazanım Anketi Sontest Puanı	Deney Grubu	5	6.60	33.00	7.000	-1.152	.249
	Kontrol Grubu	5	4.40	22.00			
	Toplam	10					

Tablo 4.37'ye göre, deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin Keman Dersi Kazanım anketi sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, altı haftalık uygulamalar boyunca yapılan on iki dersin gözlem formuna ilişkin verileri, uygulamanın ilk ve son haftalarında katılımcıların yansıtmalarına ilişkin değerlendirme formu verileri ve uygulama sona erdikten sonra katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Scaffolding Stratejilerini Kullanma Durumlarına Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun ilk basamağında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin scaffolding stratejilerini, ders gözlem formunda belirlenen, "Ders Hazırlığı", "Dersin Amacı", "Derse Başlangıç", Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri", "Öğrenci Yönetimi" ve "Dersi Bitirme" ana başlıkları altında kullanma durumları incelenmiştir. Ana başlıklar veri analizinde temalar olarak, her temanın altındaki stratejiler ise kodlar olarak

belirlenmiştir. Ayrıca, ders gözlem formundan elde edilen verilerden, scaffolding stratejileri haricindeki stratejilerin kullanılma durumları da analiz edilmiş; elde edilen tüm kodlar ve frekanslar ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Scaffolding Stratejilerini Kullanma Durumları

	DÖA 1 (atıf) f	**DÖ2 (atıf) f**	**DÖA 3 (atıf) f**	**DÖA 4 (atıf) f**	**DÖA 5 (atıf) f**	**DÖA Atıf Toplam f**	**KÖA 1 (atıf) f**	**KÖA 2 (atıf) f**	**KÖA 3 (atıf) f**	**KÖA 4 (atıf) f**	**KÖA 5 (atıf) f**	**KÖA Atıf Toplam f**	**TOPLAM f**
AMAÇ													
Açıklanan Amaç	9	7	10	8	9	**43**	0	3	6	3	4	**16**	**59**
ÖĞRETME YÖNTEMLERİ													
Açıklama	37	27	29	30	33	**156**	12	24	19	2	8	**65**	**221**
Eşlik etme	8	2	0	2	5	**17**	4	17	1	2	0	**24**	**41**
Fiziksel yönlendirme	7	10	7	13	2	**39**	7	0	7	5	17	**36**	**75**
İpucu verme	1	5	3	14	4	**27**	0	0	0	0	0	**0**	**27**
Mırıldanma	2	4	0	6	0	**12**	0	0	0	0	4	**4**	**16**
Model olma	16	25	11	12	10	**74**	33	7	14	11	20	**85**	**159**
Onaylama	7	7	12	8	5	**39**	2	6	1	1	4	**14**	**53**
Parçaya bölerek çalıştırma	2	5	11	2	2	**22**	1	6	4	1	2	**14**	**36**
Ritim eşlik	10	7	13	11	7	**48**	3	2	3	15	4	**27**	**75**
Solfej eşlik	4	4	4	8	3	**23**	3	1	1	8	7	**20**	**43**
Soru sorma	17	16	25	33	20	**111**	4	0	5	1	0	**10**	**121**
Sözlü yönlendirme	15	10	27	24	22	**98**	31	12	17	30	28	**118**	**216**
Tekrar etme	10	17	14	14	13	**68**	7	11	3	13	5	**39**	**107**
ÖĞRENCİ YÖNETİMİ													
Geri Bildirim	10	10	14	7	12	**53**	14	8	10	13	10	**58**	**108**
Övme	2	1	6	10	1	**20**	8	2	8	5	0	**23**	**43**
Teşvik etme	5	7	7	8	3	**30**	1	0	4	3	1	**9**	**39**
DERSİ BİTİRME													
Değerlendirme	4	5	3	3	6	**21**	3	6	3	5	10	**27**	**48**
Gelecek ders bilgisi	4	5	6	3	2	**20**	2	10	2	5	0	**19**	**39**
TOPLAM (f)	**170**	**174**	**202**	**216**	**159**		**135**	**115**	**108**	**123**	**124**		

Tablo 4.38'e göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının altı hafta süren uygulamalar boyunca gerçekleştirdikleri on iki derste scaffolding stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan, stratejilerin ders gözlem formunun "Amaç", "Öğretme Yöntemleri", "Öğrenci Yönetimi", "Dersi Bitirme" ana başlıkları altında kullanıldığı görülmektedir. Tabloda her bir öğretmen adayının tüm stratejileri kullanma durumları ve scaffolding stratejilerinin on iki ders boyunca toplam kullanılma durumları frekans olarak sunulmuştur. Tabloda, en çok atıf yapılan kodun "Öğretme Yöntemleri" temasındaki "açıklama" (221) kodu; en az atıf yapılan kodun ise "Öğretme Yöntemleri" temasındaki "mırıldanma" (16) kodu olduğu görülmektedir. Her bir öğretmen adayının toplamda kullandığı scaffolding stratejileri sayıları toplamı incelendiğinde ise, deney grubu öğretenlerinin kontrol grubu öğretenlerine göre daha çok scaffolding stratejisi kullandığı görülmektedir.

Aşağıda tema ve kodlar atıf yapılma sayısına göre, fazladan aza doğru sıralanarak açıklanmıştır.

4.2.1.1. Amaç

Öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Amaç" teması altında yalnızca "açıklanan amaç" kodu elde edilmiştir.

4.2.1.1.1. Açıklanan Amaç

Yapı iskelesinde önemli bir yeri olan, ders amacının öğrenciye açıklanma stratejisi ders gözlem formundan elde edilen bulgulara göre deney grubu öğretenlerinde kontrol grubu öğretenlerine göre daha fazla kullanılmıştır. "Açıklanan amaç" koduna deney grubu öğretenlerinde 43, kontrol grubu öğretenlerinde 16, toplam 59 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "açıklanan amaç" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Ö.A öğrenciye çalıştıkları etütte staccato tekniğinin yoğun kullanıldığını, bu sebeple bu derste staccato tekniğini çalışacaklarını söylemiştir" (DÖA1/3.Ders).*
>
> *"Ö.A bu haftanın kazanımlarının yay teknikleri olduğunu belirtmiştir. Legato, detaşe, staccato gibi tekniklerden bahsedeceklerini açıklamıştır" (DÖA5/3.Ders).*

"Ö.A. bu derste etüdün ortasına kadar deşifre etmeyi amaçladığını belirtmiştir" (KÖA5/1.Ders).

4.2.1.2. Öğretme Yöntemleri

Öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Öğretme Yöntemleri" teması altında "açıklama", "eşlik etme", "fiziksel yönlendirme", "ipucu verme", "mırıldanma", "model olma", "onaylama", "parçaya bölerek çalıştırma", "ritim eşlik", "solfej eşlik", "soru sorma", "sözlü yönlendirme" ve "tekrar etme" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.2.1. Açıklama

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "açıklama" kodu, çalışmadan elde edilen bulgulara göre en çok atıf yapılan kod olarak görülmektedir. "Açıklama" koduna deney grubu öğretenlerinde 156, kontrol grubu öğretenlerinde 65, toplam 221 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "açıklama" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Deşifreye başlamadan önce etüt üzerindeki işaretler hakkında bilgilendirme yapılmıştır". "Ö.A parmağı basılı tutma çizgisi, nota üzerindeki yay kullanım bölgeleri hakkında açıklamalar yapmıştır" (DÖA1/2.Ders).

"*Etüt üzerindeki "sp" ve "O.B" terimlerinin karşılıkları açıklanmıştır. Sağ el amaçları açıklandıktan sonra etütte sol elde önemli olan noktaların ise pozisyon geçişleri olduğu söylenmiştir" (DÖA2/2.Ders).*

"Ö.A alıştırma ve etüt arasındaki farkı öğrenciye daha detaylı olarak açıklamıştır". "Ö.A notanın üzerindeki "talon" teriminin yanına topukta çalmasını yazmış, çünkü ondan sonra çekerek bağlı notalar geldiğini de belirtmiştir" (DÖA4/6.Ders).

"Çaldıkları yere kadar nota üzerinde gösterilen yaylarla çalmadan önce öğretmen adayı, notadaki yay kullanım bölgelerini açıklamıştır" (KÖA2/1.Ders).

4.2.1.2.2. Sözlü Yönlendirme

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "sözlü yönlendirme" koduna deney grubu öğretenlerinde 98, kontrol grubu öğretenlerinde 118, toplam 216 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "sözlü yönlendirme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Parmak tutmaya dikkat ederken yayının ters gittiğini söyleyen Ö.A ona dikkat ederek tekrar çalmasını söylemiştir". "Öğrenci tekrar denerken ÖA "biraz daha baskı uygula tellere" diye yönlendirme yapmıştır" (DÖA3/3.Ders).*
>
> *"Ö.A biraz daha yavaş başlasan daha iyi olacak, biraz daha büyütebilirsin gibi yönlendirmeler yapmıştır. İstenilen büyüme için yayın ortasından itibaren sağ el işaret parmağıyla biraz baskı yapması söylenmiştir" (DÖA4/3.Ders).*
>
> *"Öğrenci çalarken Ö.A sesler için biraz daha tiz bas diye yönlendirmelerde bulunmuştur" (KÖA3/3.Ders).*
>
> *"Pes olan sesler için Ö.A aç la notasını diyerek yönlendirmiş, öğrenci durmadan düzelterek devam etmiştir" (KÖA4/11.Ders).*

4.2.1.2.3. Model Olma

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "model olma" koduna, toplam 159 kere atıf yapılmıştır. "Model olma" koduna deney grubu öğretenlerinde 74, kontrol grubu öğretenlerinde ise 85 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "model olma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Yayın ortasında çalarken işaret parmağında baskı olması, parmağın sola doğru yatık durması, diğer parmakların da hafifçe ona doğru eğilmesi gerektiği yay üzerinde öğrenciye gösterilerek açıklanmıştır" (DÖA1/1.Ders).*
>
> *"Yay tutuşu tüm parmaklar teker teker açıklanarak gösterilmiştir". "Yorumlama konusunda Ö.A çalarak öğrenciye model olmuştur" (DÖA4/1.Ders).*
>
> *"Ö.A öğrencinin kemanını alarak nasıl çalışacaklarını, entonasyonun düzgün olması için parmak hareketlerini nasıl yapması gerektiğini çalarak göstermiştir" (KÖA1/1.Ders).*

"Öğrenci çalarken Ö.A onu durdurmuş, kemanını isteyerek staccato hareketini daha belirgin ve geniş yaylarla istediğini çalarak örnek göstermiştir" (KÖA4/2.Ders).

4.2.1.2.4. Soru Sorma

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "soru sorma" koduna deney grubu öğretenlerinde 111, kontrol grubu öğretenlerinde 10, toplam 121 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "soru sorma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Tril tekniği gösterilip bunu biliyorsun ama nasıl ifade ediyorduk diye öğrenciye sorulmuş, öğrenci sesin kendinden bir önceki notayla tekrarlanması diye cevap vermiş, Ö.A kendinden önceki değil de sonraki notasıyla sürekli tekrarlanması diye düzeltmiştir" (DÖA1/12.Ders).

"Daha önceki derste gelinen noktada durdurulup, nota üzerinde yazan "talon" ifadesinin ne anlama geldiğini bilip bilmediği öğrenciye sorulmuş ve birkaç ölçü önceden alıp çalmasını, oraya geldiğinde belki bir şey ifade edebileceğini söyleyerek dikkat çekmiştir" (DÖA4/6.Ders).

"Re sol notalarıyla başlayan etüdün tonunun ne olduğu öğrenciye sorulmuştur. Sol majör diye cevaplayan öğrenciye re sesinin sol majörün önemli bir sesi olduğu ifade edilmiştir" (KÖA3/3.Ders).

"Ö.A do notası 1.parmak olursa, oktavda diğer do notası kaçıncı parmak olur diye öğrenciye sormuş, öğrenci cevaplamıştır" (KÖA4/1.Ders).

4.2.1.2.5. Tekrar Etme

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "tekrar etme" koduna deney grubu öğretenlerinde 68, kontrol grubu öğretenlerinde 39, toplam 107 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "tekrar etme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Etüt üzerinde yazan terimler ve işaretler incelenerek tekrar edilmiştir" (DÖA1/7.Ders). "Ekolleri hatırlıyor musun diye öğrenciye sorulmuş, öğrenci hatırladıklarını söylemiş ve tekrarlanmıştır" (DÖA1/12.Ders).

"Son notada parmağını do notasına kaydırmadığı için seslerin temiz olmadığını söyleyen Ö.A ona dikkat ederek tekrar yapmasını istemiştir. Birkaç kez tekrarlanan yer öğrencinin çalışması için işaretlenmiştir" (DÖA4/6.Ders).

"Öğrenci Ö.A'nın açıkladığı şekilde pasajı denemiştir, birkaç kere tekrar edip, sesler temiz olunca devam edilmiştir" (KÖA3/12.Ders).

4.2.1.2.6. Fiziksel Yönlendirme

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "fiziksel yönlendirme" koduna, toplam 75 kere atıf yapılmıştır. "Eşlik etme" koduna deney grubu öğretenlerinde 39, kontrol grubu öğretenlerinde ise 36 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "fiziksel yönlendirme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Öğrenci çalarken ters yay hareketleri için Ö.A çalmadan koluyla çekerek iterek hareketini yaparak öğrenciye yardımcı olmuştur" (DÖA1/8.Ders).

"Ö.A öğrencinin alt yarıya inmesini önlemek için öğrenci çalarken elini yayın ortasına doğru üstten koyarak öğrencinin dikkatini çekmiş ve yardım etmiştir" (DÖA2/4.Ders).

"Öğrencinin havada kalan parmakları için Ö.A sözsüz şekilde sadece parmağa dokunarak uyarıda bulunmuştur" (DÖA4/1.Ders).

"Öğrencinin çaldığı pasajdaki kreşendo ve de kreşendoyu belli etmek için Ö.A elini yukarı ve aşağıya hareket ettirmiştir" (DÖA5/11.Ders).

"Ö.A öğrenci çalarken parmaklarının tuşe üzerinde olmasını hatırlatmak amacıyla öğrencinin parmaklarına dokunmuştur" (KÖA1/1.Ders).

4.2.1.2.7. Ritim Eşlik

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "ritim eşlik" koduna deney grubu öğretenlerinde 48, kontrol grubu öğretenlerinde 27, toplam 75 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "ritim eşlik" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Öğrenci çalarken Ö.A parmak şıklatarak ve ritmik okumayla öğrenciye eşlik etmiştir" (DÖA1/7.Ders).

"Öğrenci alıştırmayı deşifre ederken Ö.A başını sallayarak, eliyle ritim tutarak eşlik etmiştir" (DÖA2/1.Ders).

"Öğrenci deşifre ederken Ö.A parmak şıklatarak ritim tutmuştur" (DÖA5/3.Ders).

"Hızlanma eğilimi olan öğrenci yavaş olması konusunda uyarılmış ve parmak şıklatarak ritim tutulmuştur" (KÖA4/6.Ders).

4.2.1.2.8. Onaylama

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "onaylama" koduna deney grubu öğretenlerinde 39, kontrol grubu öğretenlerinde 14, toplam 53 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "onaylama" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Etüt bittikten sonra Ö.A öğrenciye, 6 haftalık süreçte neler hatırladığını sormuştur. Öğrenci en baştan başlayarak hatırladığı yay tekniklerinin isimlerini söylemiş, Ö.A öğrencinin söylediklerini onaylayarak öğrencinin hatırlayamadığı teknikleri kendi tamamlamıştır" (DÖA2/11.Ders).

"Yine eser üzerinde bir örnek gösterilip ne olduğu sorulmuş, öğrenci çarpma diye cevap vermiş, Ö.A öğrenciyi onaylamıştır" (DÖA3/10.Ders).

"Ö.A parmağını çok dik değil, biraz daha parmağının kenarıyla basmasını söylediğinde uygulayan öğrenciyi "aynen böyle" diyerek onaylamıştır" (KÖA3/9.Ders).

"Ö.A. çalışılan yerlerde istenilenin yapıldığı durumda "aynen, güzel" diye öğrenciyi onaylamıştır" (KÖA5/1.Ders).

4.2.1.2.9. Solfej Eşlik

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "solfej eşlik" koduna deney grubu öğretenlerinde 23, kontrol grubu öğretenlerinde 20, toplam 43 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "solfej eşlik" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Bazı yerlerde öğrencinin sesleri anlaması için Ö.A solfejini yapmıştır" (DÖA3/6.Ders).

"Çift sesler çalınırken seslere, kreşendoyu belli ederek solfejle eşlik edilmiştir" (DÖA4/7.Ders).

"Ö.A öğrenci çalarken arada solfejini yaparak destek olmuştur" (KÖA1/3.Ders).

"Ö.A öğrencinin zorlandığı yerlerde solfejini yaparak yardım etmiştir" (KÖA4/10.Ders).

"Sesleri bulmakta zorlanan öğrenciye solfeji yapılarak yardımcı olunmuştur" (KÖA5/12.Ders).

4.2.1.2.10. Eşlik Etme

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "eşlik etme" koduna, toplam 41 kere atıf yapılmıştır. "Eşlik etme" koduna deney grubu öğretenlerinde 17 kere, kontrol grubu öğretenlerinde ise 24 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "eşlik etme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A öğrenciyle birlikte çalmaya başlamış, sonra durmuş, öğrenci devam etmiştir"(DÖA1/2.Ders).

"Ö.A öğrenciyle beraber çalarak öğrencinin sesleri duymasını sağlamıştır" (DÖA2/6.ders).

"Ö.A sürekli öğrenciyle birlikte çalarak ve açıklamalar yaparak etüdün devamını deşifre etmişlerdir" (KÖA2/3.Ders).

"Etüt en başından değil, gösterilen noktadan başlatılmıştır. Ses kontrol edilerek başlanmıştır. Ö.A kendi kemanıyla öğrenciye eşlik etmiştir" (KÖA4/5.Ders).

4.2.1.2.11. Parçaya Bölerek Çalıştırma

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "parçaya bölerek çalıştırma" koduna deney grubu öğretenlerinde 22, kontrol grubu öğretenlerinde 14, toplam 36 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "parçaya bölerek çalıştırma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"*Bağsız başarılan pasaj bağlı olarak çalıştırılmıştır. Etüdün devamına bakılırken detaşe çalışılan yer, sonrasında bağlarıyla da çalıştırılmıştır" (DÖA3/4.Ders).*

"Etüdün sonlarında gelen çift ses notalar önce üst ses, daha sonra alt ses olarak ayrı ayrı çalıştırılmış, daha sonra birleştirilmiştir" (DÖA4/6.Ders).

"Ö.A etüdü parçalara bölerek çalıştırmıştır. Bağsız çalıştırılan iki ölçü pozisyon olarak çalıştırıldıktan sonra entonasyon üzerinde durulmuştur" (KÖA3/1.Ders).

"Burası olmuyor diyen öğrenciye gülerek bölüm bölüm gidelim diyen Ö.A. şuradan şuraya kadar diye göstermiştir" (KÖA5/8.Ders).

4.2.1.2.12. İpucu Verme

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "ipucu verme" koduna, toplam 27 kere atıf yapılmıştır. "İpucu verme" koduna deney grubu öğretenlerinde 27 kere atıf yapılırken, kontrol grubu öğretenlerinde hiç atıf yapılmamıştır. Aşağıda "ipucu verme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Notaların altında yazan "sp", "O.B" kısaltma terimleri öğrenciye gösterilerek "sence bunlar hangi kolumuzla ilgili olabilir" diye ipucu verilerek sorulmuştur" (DÖA2/2.Ders).

"Kemanda herkesin öğrenme stili farklıdır, ülkeler de kemanda kendi öğrenme stilini yaratmışlardır. Kemanda ekolleri hiç duydun mu diye öğrenciye sorulmuştur. Mesela ben Alman ekolüyle çalıyorum diyorlar bu ne demek deyince öğrenci, tutuş, teknik farkı mı demiştir" (DÖA3/9.Ders).

"Ö.A bir isim var ki, o epey şeyler yapmış, keman deyince akla ilk o geliyor konçertolarıyla, barok dönemde yaşamış diye ipucu verilmiş, öğrencinin bulması için beklenmiştir". "Bach cevabını veren öğrenciye Bach'dan önce olduğunu, ön isminin Antonio olduğu söylenince öğrenci Vivaldi diye tamamlamıştır" (DÖA4/10.Ders).

4.2.1.2.13. Mırıldanma

Scaffolding stratejilerinden "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "mırıldanma" koduna, toplam 16 kere atıf yapılmıştır. "Mırıldanma" koduna deney grubu öğretenlerinde 12 kere atıf yapılırken, kontrol grubu öğretenlerinde yalnızca bir öğretmen adayında 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "mırıldanma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A kemanıyla öğrenciyle birlikte çalmadan öğrenciyi izleyip, mırıldanarak eşlik etmiştir" (DÖA2/8.Ders).

"Öğrenci çalarken Ö.A mırıldanarak ve vücut hareketiyle öğrencinin çalışına ve yorumlamasına destek olmuştur" (DÖA3/7.Ders).

"Ö.A kemanı almadan, notaları mırıldanıp koluyla nasıl çalacağını göstermiştir" (KÖA5/3.Ders).

4.2.1.3. Öğrenci Yönetimi

Öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Öğrenci Yönetimi" teması altında "geri bildirim", "övme" ve "teşvik etme" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.3.1. Geri Bildirim

Scaffolding stratejilerinden "Öğrenci Yönetimi" teması altındaki "geri bildirim" koduna deney grubu öğretenlerinde 53, kontrol grubu öğretenlerinde 55, toplam 108 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "geri bildirim" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Etüt bittikten sonra Ö.A, "çok güzel çalışmışsın, bu kadar çalışacağını beklemiyordum" diye geri bildirimde bulunmuştur" (DÖA3/11.Ders).

"Etüdü ikinci çalışta "harika, bitmiştir" diye geri bildirimde bulunulmuştur. Alıştırma bittikten sonra da bu da güzel, gayet temiz yaptın geçişleri diye geri bildirimde bulunulmuştur" (DÖA4/12.Ders).

"Ö.A alıştırmayla ilgili öğrenciye parmak kaldırmayla ilgili hala sıkıntıları olduğunu, kaldırmamaya dikkat ederek çalışması gerektiği ile ilgili geribildirimde bulunmuştur" (KÖA1/2.Ders).

"Ö.A "ufak tefek hatalar olmasına rağmen sesler kulağa hoş geliyor, çünkü sol bileğini daha dik tutarak parmağınla ses sıkıştırıyorsun, sesler kaliteli oluyor" diye değerlendirme yapmıştır" (KÖA3/3.Ders).

4.2.1.3.2. Övme

Scaffolding stratejilerinden "Öğrenci Yönetimi" teması altındaki "övme" koduna deney grubu öğretenlerinde 20, kontrol grubu öğretenlerinde 23, toplam 43 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "övme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Yay tekniklerinden staccato çalıştırılırken Ö.A "aynen, bravo" şeklinde ifadelerle öğrenciyi övmüştür" (DÖA1/4.Ders).*
>
> *"Etüt bittikten sonra "eline sağlık, çok güzel oldu" diye öğrenci övülmüştür" (DÖA4/12.Ders).*
>
> *"Öğrenci etüdün sonundaki çift ses yürüyüşünü güzel yapınca Ö.A öğrenciyi alkışlayarak çok güzel oldu diye övmüştür"(KÖA1/8.Ders).*
>
> *"Ö.A öğrenci oktav ses kontrolü yaparken başardığı noktada "bravo, çok güzel" şeklinde geri bildirimde bulunmuştur" (KÖA3/1.Ders).*

4.2.1.3.3. Teşvik Etme

Scaffolding stratejilerinden "Öğrenci Yönetimi" teması altındaki "teşvik etme" koduna deney grubu öğretenlerinde 30, kontrol grubu öğretenlerinde 9, toplam 39 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "teşvik etme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Öğrenci çalarken kısa bir tökezleme yapıp kendi doğruyu bulduğu yerde Ö.A eveet doğrulamasıyla öğrenciyi teşvik etmiştir" (DÖA2/1.Ders).*
>
> "*Takılan öğrenci, "çok güzel yapıyordum, burada olmuyor" deyince Ö.A "olsun olabilir öyle, sakin sakin, düşüne düşüne yap" diyerek öğrenciyi teşvik etmiştir" (DÖA3/12.Ders).*
>
> *"Öğrenci alıştırmada takıldığında normal, ısınmamız lazım diyerek teşvik edilmiştir" (DÖA4/7.Ders).*
>
> *"Ö.A "çalışmamana rağmen gayet iyi" şeklinde geri bildirimde bulunmuş, "çalışsan çok daha iyi olacak" diye eklemiştir" (KÖA3/7.Ders).*

4.2.1.4. Dersi Bitirme

Öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Dersi Bitirme" teması altında "değerlendirme" ve "gelecek ders bilgisi" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.4.1. Değerlendirme

Scaffolding stratejilerinden "Dersi Bitirme" teması altındaki "değerlendirme" koduna deney grubu öğretenlerinde 21, kontrol grubu öğretenlerinde 27, toplam 48 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "değerlendirme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Ö.A etütle ilgili değerlendirme yapmış, gösterdiği noktaların deşifreyle de gittiğini, ama özellik işaretli bölgelere yoğunlaşması gerektiğini belirtmiştir" (DÖA2/5.Ders).*
>
> "*Ö.A etüt bittikten sonra, ilk başladığımız günden beri entonasyonun biraz daha düzeldi, daha forte çalıyorsun, tonun daha güzel oldu, bu yönden geliştin. Nasıl çalışman gerektiğini de burada biraz sana göstermeye çalıştım, artık sen de kendi eserlerini, etütlerini öyle çalışırsın demiş diyerek dersi sonlandırmıştır" (DÖA3/12.Ders).*
>
> *"Ö.A etüdün başlarının iyi olduğunu, sıkıntılı bölümü de epeyce toparladığını belirtmiştir. Gösterdiği noktada kreşendoyu belli etmek için forte yapabiliriz demiş, onun dışında gayet güzel diye ifade etmiştir" (KÖA2/11.Ders).*
>
> *"Ö.A çalışmışsın, biraz seviyenin üzerinde bir eser ama çalıştığında yapabileceğini gördün demiştir. Sağ kolunun dirseğini biraz aşağıda tuttuğunu, yere paralel olması gerektiğini söylemiştir. Böyle olunca sol teline yetişemiyorsun diğer tellere çarpıyor, üşenme kolunu kaldır denmiştir, şeklinde değerlendirmeler yaparak dersi bitirmiştir" (KÖA5/12.Ders).*

4.2.1.4.2. Gelecek Ders Bilgisi

Scaffolding stratejilerinden "Dersi Bitirme" teması altındaki "gelecek ders bilgisi" koduna deney grubu öğretenlerinde 20, kontrol grubu öğretenlerinde 19, toplam 39 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "gelecek ders bilgisi" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Yay tekniklerinden sotiye ve rikoşe hakkında bir sonraki ders konuşacakları belirtilmiş, bir sonraki ders için etütte bugün çalışılan flajöle geçişli pasajdaki kreşendoya biraz çalışması ve belirtilen noktaya kadar bakması istenmiştir. Sevcik alıştırmasından da bugün öğrenilen yay tekniklerinin çalışılması istenmiştir" (DÖA4/3.Ders).

"Deşifre edilerek sona gelinen etüde bir sonraki ders bağlarını ekleyeceklerini belirten Ö.A. geriye sadece staccato ve legatoları daha belirgin yapma kaldığını belirtmiştir" (KÖA2/3.Ders).

Tablo 4.39. Öğrenenlerin Scaffolding Stratejilerini Kullanma Durumları

	DÖ1 (atıf) f	**DÖ2 (atıf) f**	**DÖ3 (atıf) f**	**DÖ4 (atıf) f**	**DÖ5 (atıf) f**	**DÖ Atıf Toplam f**	**KÖ1 (atıf) f**	**KÖ2 (atıf) f**	**KÖ3 (atıf) f**	**KÖ4 (atıf) f**	**KÖ5 (atıf) f**	**KÖ Atıf Toplam f**	**TOPLAM f**
ÖĞRENME YÖNTEMLERİ													
Cevaplama	12	6	8	12	13	**51**	2	1	0	1	0	**4**	**55**
Soru sorma	2	0	7	3	2	**14**	2	1	4	3	0	**10**	**24**
TOPLAM (f)	**14**	**6**	**15**	**15**	**15**		**4**	**2**	**4**	**4**	**0**		

Tablo 4.39'a göre, deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin altı hafta süren uygulamalar boyunca gerçekleştirdikleri on iki derste scaffolding stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan, stratejilerin ders gözlem formunun "Öğrenme Yöntemleri" ana başlığı altında kullanıldığı görülmektedir. Tabloda her bir öğrenenin tüm stratejileri kullanma durumları ve scaffolding stratejilerinin on iki ders boyunca toplam kullanılma durumları frekans olarak sunulmuştur. Öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler "cevaplama" (55) ve "soru sorma" (24) olmuştur.

4.2.1.5. Öğrenme Yöntemleri

Öğrenenlerin scaffolding stratejilerini kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Öğrenme Yöntemleri" teması altında "cevaplama" ve "soru sorma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.5.1. Cevaplama

Scaffolding stratejilerinden "Öğrenme Yöntemleri" teması altındaki "cevaplama" koduna deney grubu öğrenenlerinde 51, kontrol grubu öğrenenlerinde 4, toplam 55 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "cevaplama" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Ö.A etüt bittikten sonra bir sonraki derste etüdü biraz hızlandıracaklarını söyleyerek allegro neydi diye öğrenciye sormuştur. Neşeli diye cevaplayan öğrenciye, ne terimi diye sorulmuş, öğrenci tempo terimi cevabını vermiştir" (DÖ3/9.Ders).*
>
> *"Etüt gösterilerek bu bizim etüdümüz, bir de alıştırmalar var değil mi diye öğrenciye sorulmuştur. Etüt de alıştırma da bizi çalıştırıyor sence bunların farkı ne olabilir diye öğrenciye sorulmuştur. Öğrenci, "alıştırma parmak açma egzersizi olabilir, etüt ise diyez bemolleri nerede kullanacağımız gibi şeyleri çalıştırır" şeklinde cevap vermiştir" (DÖ4/5.Ders).*
>
> *"Re sol notalarıyla başlayan etüdün tonunun ne olduğu öğrenciye sorulmuştur. Sol majör diye cevaplayan öğrenciye re sesinin sol majörün önemli bir sesi olduğu ifade edilmiştir" (KÖ1/3.Ders).*

4.2.1.5.2. Soru Sorma

Scaffolding stratejilerinden "Öğrenme Yöntemleri" teması altındaki "soru sorma" koduna deney grubu öğrenenlerinde 14, kontrol grubu öğrenenlerinde 10, toplam 24 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "soru sorma" koduna ait bazı durumlara yer verilmiştir:

> "*Oda müziği açıklanırken öğrenci, kaç kişilik diye sormuş, Ö.A tam sayısını bilmediğini ama küçük bir orkestra olduğunu söylemiştir" (DÖ3/5.Ders).*
>
> *"Öğrenci serenad diye bir tür olduğunu söyleyerek onun ne olduğunu Ö.A'na sormuştur" (DÖ4/6.Ders).*
>
> *"Öğrenci bu çalışmaların entonasyonu mu, bilek duruşunu mu düzeltmeye yaradığını sormuştur" (KÖ1/2.Ders).*

Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Diğer Stratejileri Kullanma Durumları

	DÖA 1 (atıf) f	DÖA 2 (atıf) f	DÖA 3 (atıf) f	DÖA 4 (atıf) f	DÖA 5 (atıf) f	DÖA Atıf Toplam f	KÖA 1 (atıf) f	KÖA 2 (atıf) f	KÖA 3 (atıf) f	KÖA 4 (atıf) f	KÖA 5 (atıf) f	KÖA Atıf Toplam f	TOPLAM f
HAZIRLIK													
Planlama	12	12	11	12	12	**59**	3	8	3	10	2	**26**	**85**
Plansız	0	0	1	0	0	**1**	9	4	9	2	10	**34**	**35**
DERSİ BAŞLATMA VE GELİŞTİRME													
Akort	0	0	0	0	0	**0**	4	0	7	1	5	**17**	**17**
Hemen çalma	0	0	0	0	0	**0**	2	5	1	7	5	**20**	**20**
Derste yapılacaklar	4	3	4	1	1	**13**	1	4	1	1	0	**7**	**20**
Geçmiş bilgi sorgulama	3	1	2	4	1	**11**	0	0	1	0	0	**1**	**12**
Hatırlatma	3	3	4	5	4	**19**	4	2	1	3	3	**13**	**32**
Ödev kontrolü	1	7	3	1	2	**14**	0	0	4	0	2	**6**	**20**
ÖĞRETME YÖNTEMLERİ													
Bağlı çalıştırma	0	0	0	4	4	**8**	0	6	1	3	3	**13**	**21**
Bağsız çalıştırma	3	4	4	4	8	**23**	1	9	6	8	5	**29**	**52**
Durdurma	4	9	7	6	5	**31**	3	2	4	5	5	**19**	**50**
Düzeltme	7	4	4	8	2	**25**	9	2	5	4	0	**20**	**45**
Ekleme	2	6	10	11	4	**33**	0	0	0	0	0	**0**	**33**
Hataya dikkat çekme	7	14	2	9	6	**38**	4	1	5	16	5	**31**	**69**
İşaretleme	2	2	3	0	2	**9**	4	6	1	2	2	**15**	**24**
Müdahalesiz dinleme	5	2	4	5	3	**19**	3	0	7	0	4	**14**	**33**
Öneri	2	1	0	3	0	**6**	1	1	8	2	3	**15**	**21**
DERSİ BİTİRME													
Bitirme	0	0	0	0	3	**3**	2	2	3	2	1	**10**	**13**
Ödev	8	10	10	7	5	**40**	8	0	4	8	8	**28**	**68**
Özet	1	4	2	1	2	**10**	0	0	0	0	0	**0**	**10**
Süreyi aşma	1	2	0	4	2	**9**	1	0	2	2	2	**7**	**16**
Tavsiye	1	3	3	0	0	**5**	0	0	0	2	2	**4**	**11**
TOPLAM (f)	**66**	**87**	**74**	**85**	**66**		**59**	**52**	**73**	**78**	**67**		

Tablo 4.40'a göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının altı hafta süren uygulamalar boyunca gerçekleştirdikleri on iki derste scaffolding stratejileri haricinde kullandıkları diğer stratejilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan, stratejilerin ders gözlem formunun "Hazırlık", "Dersi Başlatma ve Geliştirme", "Öğretme Yöntemleri" ve "Dersi Bitirme" ana başlıkları altında kullanıldığı görülmektedir. Tabloda her bir öğretmen adayının kullandıkları stratejiler ve stratejilerin on iki ders boyunca toplam kullanılma durumları frekans olarak sunulmuştur. Tabloda, en çok atıf yapılan kodun "Hazırlık" temasındaki "planlama" (85) kodu; en az atıf yapılan kodun ise "Dersi Bitirme" temasındaki "özet" (10) kodu olduğu görülmektedir.

4.2.1.6. Hazırlık

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca diğer stratejileri kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Hazırlık" teması altında "Planlama" ve "Plansız" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.6.1. Planlama

Öğretmen adaylarının derslere hazır gelme durumlarının incelendiği "Hazırlık" teması altındaki "planlama" koduna, deney grubu öğretenlerinde 59, kontrol grubu öğretenlerinde 26, toplam 85 kere atıf yapılmıştır. Bu sonuca göre deney grubu öğretenleri, kontrol grubu öğretenlerine göre derslere daha hazır olarak katılmıştır. Aşağıda "planlama" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A ders planı hazırlamış, kemanını getirmiştir" (DÖA1/1.Ders).

"Ö.A ders planı hazırlamıştır" (DÖA2/1.Ders).

"Ö.A ders planını getirmiştir" (KÖA3/3.Ders).

4.2.1.6.2. Plansız

Öğretmen adaylarının derslere hazır gelme durumlarının incelendiği "Hazırlık" teması altındaki "plansız" koduna, deney grubu öğretenlerinde 1, kontrol grubu öğretenlerinde 34, toplam 35 kere atıf yapılmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubu öğretenleri, deney grubu öğretenlerine göre derslere daha hazırlıksız katılmıştır. Aşağıda "plansız" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A ders planını bir sonraki ders getireceğini söylemiştir" (DÖA3/11.Ders).

"Ders planı yapılmamıştır" (KÖA1/5.Ders).

"Öğretmen adayı ders planını bir sonraki ders getireceğini belirtmiştir" (KÖA2/9.Ders).

4.2.1.7. Dersi Başlatma ve Geliştirme

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca diğer stratejileri kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altında "akort", "hemen çalma", "derste yapılacaklar", "geçmiş bilgi sorgulama", "hatırlatma" ve "ödev kontrolü" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.7.1. Hatırlatma

Öğretmen adaylarının dersi başlatma ve geliştirmede kullandıkları stratejilerin incelendiği "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altındaki "hatırlatma" koduna, deney grubu öğretenlerinde 19, kontrol grubu öğretenlerinde 13, toplam 32 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatırlatma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Geçen hafta ne konuşmuştuk diye soran Ö.A'na öğrenci, hız ve nüansları konuştuklarını, bu hafta etüdü biraz hızlandıracaklarını söylemiştir" (DÖA2/11.Ders).

"Günaydın diyerek giriş yapan Ö.A geçen dersi hatırlatarak başlayalım demiştir. Geçen hafta nelerden konuştuk diye sormuştur. Öğrenci etüt ve alıştırma arasındaki farktan bahsetmiş, etütte nereye kadar geldiklerini göstermiştir. Ö.A öğrenciden alıştırmayla başlamasını istemiştir" (DÖA4/7.Ders).

"Bir önceki derste etütte nereye kadar gelindiği gösterildi. Yay kullanım bölgelerinden sp ve O.B kısaltmalarının ne olduğu öğrenciye sorularak hatırlatıldı" (DÖA5/2.Ders).

"Ö.A öğrenciye dün söylediklerini hatırlayıp hatırlamadığını sormuş, öğrenci hatırladığını söyleyerek etüdü çalmaya başlamıştır" (KÖA4/2.Ders).

4.2.1.7.2. Hemen Çalma

Öğretmen adaylarının dersi başlatma ve geliştirmede kullandıkları stratejilerin incelendiği "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altındaki "hemen çalma" koduna, deney grubu öğretenlerinde atıf yapılmazken, kontrol grubu öğretenlerinde 20 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hemen çalma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"İlk olarak alıştırma çalınarak derse başlanmıştır" (KÖA1/3.Ders).*
>
> *"Derse etüt deşifre edilerek başlanmıştır" (KÖA2/1.Ders).*
>
> *"Ö.A öğrencinin gösterdiği noktadan almasını istemiş, baştan alarak vakit kaybetmeyelim demiştir" (KÖA4/8.Ders).*

4.2.1.7.3. Derste Yapılacaklar

Öğretmen adaylarının dersi başlatma ve geliştirmede kullandıkları stratejilerin incelendiği "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altındaki "derste yapılacaklar" koduna, deney grubu öğretenlerinde 13, kontrol grubu öğretenlerinde 7, toplam 20 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "derste yapılacaklar" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Ö.A bu derste etüt ve alıştırma arasındaki fark, konçerto, sonat arasındaki farklardan bahsedileceğini belirtmiştir" (DÖA1/5.Ders).*
>
> *"Ö.A ben diyorum ki alıştırmayı yine staccato ve legato çalışalım. Bir tane yay bulmuştuk ya staccato ve legato diyen Ö.A'na öğrenci ilk ikisi şunları staccato şunları bağlı yapıyorduk demiştir. Ö.A aynen diyerek onu çalalım demiştir" (KÖA2/10.Ders).*
>
> *"Baştan sona birkaç kere çalacakları ve takıldıkları noktaları işaretleyerek oralara da bakacakları belirtilerek derse başlanmıştır"(KÖA4/9.Ders).*

4.2.1.7.4. Ödev Kontrolü

Öğretmen adaylarının dersi başlatma ve geliştirmede kullandıkları stratejilerin incelendiği "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altındaki "ödev kontrolü" koduna, deney grubu öğretenlerinde 14, kontrol grubu öğretenlerinde 6, toplam 20 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "ödev kontrolü" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A geçen ders konuşulanlar hakkında bakılması istenilenlere bakıp bakmadığını öğrenciye sorarak başlamıştır. Öğrenci baktığını, Türk kemancılarla ilgili Cihat Aşkın, Suna Kan isimlerinin aklında kaldığını söylemiştir" (DÖA1/10.Ders).

"Bir önceki derste bakması istenilen yere öğrencinin bakıp bakmadığı sorulmuş, öğrenci hiç bakamadığını söylemiştir" (DÖA3/6.Ders).

"Besteciler ve keman sanatçılarına bakacağı hatırlatılan öğrenci, özür dileyerek hazırlayamadığını söylemiştir" (DÖA5/12.Ders).

4.2.1.7.5. Akort

Öğretmen adaylarının dersi başlatma ve geliştirmede kullandıkları stratejilerin incelendiği "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altındaki "akort" koduna, deney grubu öğretenlerinde atıf yapılmazken, kontrol grubu öğretenlerinde 17 kere atıf yapılmıştır. Bu sonuca göre deney grubu öğretenleri derslere akort kontrolü yapmadan başlamışlardır. Aşağıda "akort" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Akordun tam olup olmadığı sorularak başlandı. Akort cihazıyla kontrol edildi" (KÖA1/8.Ders).

"Derse öğrenci akort yaparak başlamıştır. Ö.A öğrenciye burgudan akort yaparken kolaylık olacak yöntem göstermiştir" (KÖA3/1.Ders).

"Ö.A. öğrencinin öncelikle akort yapmasını istemiştir" (KÖA5/1.Ders).

4.2.1.7.6. Geçmiş Bilgi Sorgulama

Öğretmen adaylarının dersi başlatma ve geliştirmede kullandıkları stratejilerin incelendiği "Dersi Başlatma ve Geliştirme" teması altındaki "geçmiş bilgi sorgulama" koduna, deney grubu öğretenlerinde 11, kontrol grubu öğretenlerinde 1, toplam 12 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "geçmiş bilgi sorgulama" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Staccato çalışa geçmeden önce geçen derste de uygulanan staccato tekniğinin nasıl olduğu öğrenciye sorularak geçmiş bilgileri sorgulanmıştır" (DÖA1/2.Ders).

"Derse teorik bilgilerle başlanmıştır. Duruş tutuş hakkında öğrencinin geçmiş bilgileri sorgulanmıştır" (DÖA5/1.Ders).

"Ö.A öğrenciye derse başlamadan önce yapılması gereken hareketler hakkında daha önce hocalarından ya da başka yerden bir şey duyup duymadığını sormuştur. Öğrenci yayı sıkmak, reçine sürmek diye cevap verince, Ö.A fiziksel olarak insan anatomisi için sorduğunu ifade etmiştir. Öğrenci birkaç esneme, rahatlama hareketi göstermiştir" (KÖA3/4.Ders).

4.2.1.8. Öğretme Yöntemleri

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca diğer stratejileri kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Öğretme Yöntemleri" teması altında "bağlı çalıştırma", "bağsız çalıştırma", "durdurma", "düzeltme", "ekleme", "hataya dikkat çekme", "işaretleme", "müdahalesiz dinleme" ve "öneri" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.8.1. Hataya Dikkat Çekme

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "hataya dikkat çekme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 38, kontrol grubu öğretenlerinde 31, toplamda 69 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hataya dikkat çekme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"*Çalarken yine öne doğru eğilen öğrenci aniden durdurularak, duruşunu bozmadan nasıl durduğunu görmesi için aynadan kendisine bakması istenmiştir" (DÖA2/9.Ders).*

"Ö.A gösterdiği notanın olmadığını söyleyerek, dikkat et bakalım orası neden olmuyor, tiz mi oluyor, pes mi oluyor demiştir. Öğrenci tekrar çaldığında "şimdi doğru bastın, bir daha alalım" demiştir"(DÖA3/11.Ders).

"Ö.A etütte olmayan bir yer vardı, bakalım ne durumda en baştan başla demiştir. İlk dizek çalındıktan sonra öğrenci durdurulmuş, burada sence entonasyon sorunu var mıydı diye sorulmuştur. Var diye cevap veren öğrenciye en baştan alıp düzeltmeye çalışalım denmiştir" (DÖA4/4.Ders).

"Bir yerde yayı ters gelen öğrenci durdurulmuş buraya çekerek gelmen lazımdı, alıştırmada da ölçü başları çekerek geliyordu ya diyerek tekrar baştan, almasını istemiştir" (KÖA5/4.Ders).

4.2.1.8.2. Bağsız Çalıştırma

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "bağsız çalıştırma" koduna, deney grubu öğretenlerinde 23, kontrol grubu öğretenlerinde 29, toplam 52 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "bağsız çalıştırma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"2. pozisyonda zorlanılan pasaj yine önce 1. Pozisyonda, sonra yavaş ve bağsız şekilde 2. pozisyonda çalıştırılmıştır" (DÖA1/6.Ders).

"Zor pasajlara gelindiğinde Ö.A geçen derste bahsedildiği gibi sesleri tek tek ve uzun ritimlerle çalmasını istemiştir" (DÖA2/7.Ders).

"Etüdün yeni deşifre edilen yerlerinin detaşe olarak çalınmasını istemiştir" (KÖA2/2.Ders).

"Bağlı yapmakta zorlanan öğrenciye hepsini bağsız ve çok yavaş çal, çünkü hızlı çalınca yetişemiyorsun diye açıklanmıştır" (KÖA5/9.Ders).

4.2.1.8.3. Durdurma

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "durdurma" koduna, deney grubu öğretenlerinde 31, kontrol grubu öğretenlerinde 19, toplam 50 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "durdurma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Birkaç ölçü sonra öğrenci durdurularak, üst yarıda olması gerekirken neredeyse alt yarıya kadar geldiği söylenmiştir" (DÖA2/4.Ders).

"Sorunlu bölgede öğrenci durdurulmuş, daha iyi yapabilmesi için kemanını daha iyi tanıması ve çalarken içinden pasajın solfejini düşünmesi gerektiği belirtilmiştir. Tekrar çalması istenmiştir" (DÖA5/12.Ders).

"Öğrenciyi durduran Ö.A alt yarıda değil üst yarı ve uçta çalmasını istemiştir" (KÖA2/9.Ders).

"Tizleşen öğrenci durdurulmuş, Ö.A öğrenciye nasıl tizleştin duydun mu diye sormuştur" (KÖA4/10.Ders).

4.2.1.8.4. Düzeltme

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "düzeltme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 25, kontrol grubu öğretenlerinde 20, toplam 45 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "düzeltme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Çalarken kemanıyla öne doğru eğilen öğrenci çalmaya devam ederken Ö.A öğrencinin kemanını ve duruşunu düzeltmiştir" (DÖA2/9.Ders).

"Fa diyez sol ses aralığının tam bitişik olması gerekirken öğrencinin biraz açık olduğu uyarısı yapılmış; öğrenci çalarken yine aynı hatayı yapınca "bak işte orası" diye belirtilmiştir. Öğrenci yanlışı düzeltmiştir" (DÖA5/2.Ders).

"Öğrenci son sesi çalarken Ö.A öğrencinin parmağına basarak alt tel ile kontrol etmesini istemiş, do diyez gibi tınladığını söylemiş, öğrenci düzeltmiştir" (KÖA1/12.Ders).

"Son bir kez alınan pasajda ayrı parmakla geçilen 2. sol notasının pes kaldığı söylenmiş, düzeltip tekrar çalınmıştır" (KÖA4/9.Ders).

4.2.1.8.5. Ekleme

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "ekleme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 33 kere atıf yapılırken, kontrol grubu öğretenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "ekleme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A öğrenciyi onaylayarak kendisi de farkları hakkında bilgiler eklemiştir" (DÖA1/4.Ders).

"Ö.A öğrenciyi evet diye onaylayarak Amati ailesinin de keman yapımı konusunda çok ünlü olduğunu eklemiştir" (DÖA3/9.Ders).

"Ö.A süit formu hakkında eklemeler ve açıklamalar yapmış, bugün bahsedeceklerinin bunlar olduğunu söylemiştir" (DÖA4/5.Ders).

"Daha sonra alıştırma hakkında öğrencinin fikri sorulmuştur. Etüt ve alıştırma arasındaki fark konuşulmuştur. Öğrenci açıklamalar yaptıktan sonra Ö.A eklemeler yaparak onu tamamlamıştır" (DÖA5/6.Ders).

4.2.1.8.6. Müdahalesiz Dinleme

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "müdahalesiz dinleme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 19, kontrol grubu öğretenlerinde 14, toplam 33 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "müdahalesiz dinleme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A öğrenciyle birlikte çalmamış, öğrenci çalarken onu dikkatle izlemiş, parmaklarını ve yayını kontrol etmiştir" (DÖA2/7.Ders).

"Öğrenci çalarken Ö.A müdahale etmeden dinlemiş, öğrencinin takıldığı yerde durdurmuş baştan gelerek sondaki bir bağı kaldırmasını söylemiştir" (DÖA4/7.Ders).

"Entonasyon sıkıntıları yaşanan, pozisyonda parmakları karıştıran öğrenciye herhangi bir müdahale edilmeden kendi çözmesi beklenmiştir. Gelinmesi planlanan yere gelindiğinde öğrenci durdurulmuş, buraya kadar deşifre yapmış olduk denmiştir" (DÖA5/3.Ders).

"2. pozisyonda zorluk yaşayan öğrenciye Ö.A müdahale etmemiş, öğrenciye olmayan yerlerin üzerine yıldız, ünlem gibi işaretler koymak istemediğini, çünkü kendisinin de sevmediğini belirtmiştir" (KÖA3/7.Ders).

4.2.1.8.7. İşaretleme

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "işaretleme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 9, kontrol grubu öğretenlerinde 15, toplam 24 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "işaretleme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ters gelen yaylar için nota üzerine hatırlatıcı işaretler koyulmuştur" (DÖA1/8.Ders).

"Ö.A nota üzerine terimin anlamını yazmış, çalışırken bunlara dikkat ederek çalışırsın demiştir" (DÖA3/8.Ders).

"Parmak numaraları, pozisyonlarla ilgili nota üzerine hatırlatıcı işaretler koyulmuştur" (KÖA2/8.Ders).

"Ö.A nota üzerindeki nüansları kırmızı kalemle işaretleyerek ayrıca kendi hissettiği nüanslar olursa onu da yapabileceğini söylemiştir" (KÖA3/6.Ders).

4.2.1.8.8. Bağlı Çalıştırma

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "bağlı çalıştırma" koduna, deney grubu öğretenlerinde 8, kontrol grubu öğretenlerinde 13, toplam 21 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "bağlı çalıştırma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Belli yere kadar bağsız çalıştırılan alıştırma her vuruş için bağ eklenerek tekrar istenmiştir" (DÖA4/6.Ders).

"Daha sonra bağlarıyla çalınmış, birkaç kez çalışılarak pekiştirilmesi istenmiştir" (KÖA2/2.Ders).

"Ayrı ayrı çalarken daha iyi geldi sesler, bağları yaparken de kafan karışıyor olabilir diyen Ö.A, şimdi bir kez de bağlarıyla bakalım demiştir" (KÖA4/11.Ders).

"Detaşe olarak belli bir noktaya kadar gelindikten sonra, parçadaki bağları uygulayarak çalışılmaya başlandı. Ö.A. önce öğrenciye çalarak gösterdi" (KÖA5/1.Ders).

4.2.1.8.9. Öneri

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Öğretme Yöntemleri" teması altındaki "öneri" koduna, deney grubu öğretenlerinde 6, kontrol grubu öğretenlerinde 15, toplam 21 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "öneri" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A zorlandığı kısımda hangi arpejler varsa oraya göre gam çalışabileceği ya da Sevcik alıştırmalarından yararlanabileceğini söylemiştir" (DÖA1/8.Ders).

"Ö.A sol bileğinin daha kırık durması gerektiğini göstermiş, günde yarım saat bu egzersizlerden yapılırsa sol elinin ve parmaklarının daha çevik hale geleceğini belirtmiştir" (KÖA3/2.Ders).

"Ama daha geride düşün dediğinde de pes çaldığını söyleyen Ö.A. öğrenciye gam çalışmasını, "o zaman her şey düzelecek eminim" diye belirtmiştir. "Parmak çalışmalarıyla bunu rahatlatabilirsin diyerek tekrar etüde bakılmıştır" (KÖA5/5.Ders).

4.2.1.9. Dersi Bitirme

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca diğer stratejileri kullanma durumlarına ait veriler analiz edildiğinde "Dersi Bitirme" teması altında "bitirme", "ödev", "özet", "süreyi aşma" ve "tavsiye" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.1.9.1. Ödev

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Dersi Bitirme" teması altındaki "ödev" koduna, deney grubu öğretenlerinde 40, kontrol grubu öğretenlerinde 28, toplam 68 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "ödev" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Ö.A bir sonraki derste Türk kemancı ve besteciler hakkında öğrenciden biraz araştırıp gelmesini, beraber konuşacaklarını söylemiştir. Ö.A yabancı virtüözlerin daha çok bilindiğini ama Türk sanatçıların fazla bilinmediğine değinerek onlar hakkında araştırma yapıp gelirse beraber konuşabileceklerini söylemiştir" (DÖA1/9.Ders).

"Ö.A bir sonraki ders için öğrenciden, işaretlediği bölgeyi doğru entonasyonu sağlamak için, önce bağsız sonra bağlı olarak çalışmasını istemiştir. Bütün notaları alt tellerle ve oktavlarla kontrol etmesi söylenmiştir" (DÖA2/3.Ders).

"Ö.A senden şunu isteyeceğim diyerek, etüdün çift sesli pasajına çalışmasını ve etüt içerisinde değiştirici işaret olan yerlere biraz bak ne nereye gidiyor, ton değişiyor mu, hangi tonlara gidiyor, istersen altına yaz bir sonraki ders birlikte bakalım diyerek dersi bitirmiştir" (DÖA4/11.Ders).

"Alıştırmanın 127 numaralı varyasyonunu bir sonraki ders için çalışması istenmiştir" (KÖA4/4.Ders).

4.2.1.9.2. Süreyi Aşma

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Dersi Bitirme" teması altındaki "süreyi aşma" koduna, deney grubu öğretenlerinde 9, kontrol grubu öğretenlerinde 7, toplam 16 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "süreyi aşma" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Süre aşılarak ders 3.5 dakika geç bitirilmiştir" (DÖA2/8.Ders).

"Ö.A süreyi olması gerekenden 6 dakika uzatmıştır. Herhangi bir özet, toparlama, değerlendirme yapmadan, ödev vermeden dersi bitirmiştir" (DÖA4/1.Ders).

"Ö.A ders süresini etkili kullanamamıştır. Süre kontrolünü iyi yapamadığı için ders süresinin bittiğini son anda farketmiş, herhangi bir değerlendirme, toparlama yapmadan, ödev vermeden dersi bitirmiştir" (DÖA5/7.Ders).

"Süre kontrolü yapmadığı için ders olduğundan 7 dakika uzamıştır" (KÖA5/7.Ders).

4.2.1.9.3. Bitirme

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Dersi Bitirme" teması altındaki "bitirme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 3, kontrol grubu öğretenlerinde 10, toplam 13 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "bitirme" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

"Bugünlük bu kadar deyip ders bitirilmiş, özet yapılmamış, ödev verilmemiştir" (DÖA5/2.Ders).

"Öğrenci çalmaya devam ederken Ö.A gözlemciye bizim dersimiz bitti demiştir. Sonra tartım hakkında açıklama yapıp dersi bitirmiştir" (KÖA1/10.Ders).

Ders süresi bittiğinde öğretmen adayı dersi direk bitirmiştir. Herhangi bir özet, değerlendirme yapmamış, ödev vermemiştir" (KÖA2/1.Ders).

4.2.1.9.4. Tavsiye

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Dersi Bitirme" teması altındaki "tavsiye" koduna, deney grubu öğretenlerinde 7, kontrol grubu öğretenlerinde 4, toplam 11 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "tavsiye" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Etütten önce alıştırmanın staccato varyasyonunu üst yarıda çalışmasının etüde hazırlık olacağını söyleyerek ders bitirilmiştir" (DÖA1/5.Ders).*
>
> *"Ö.A öğrenciye, etütte işaretlenen noktaya kadar özellikle üst yarı ve uçta çalınacak yerleri kontrol edebilmesi için ayna karşısında çalışmasını söylemiştir" (DÖA2/4.Ders).*
>
> *"Hızlı çalma önemli değil, ama yine de kendin çalış, biliyorsun aslında kulağının hangi notayı istediğini, o yüzden telaş yapıyorsun. Birine beğendirmeye çalışma, kendin beğen öyle geliştirebilirsin" (KÖA5/12.Ders).*

4.2.1.9.5. Özet

Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları öğretme stratejilerinin incelendiği "Dersi Bitirme" teması altındaki "özet" koduna, deney grubu öğretenlerinde 10 kere atıf yapılırken, kontrol grubu öğretenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "özet" koduna ait bazı örneklere yer verilmiştir:

> *"Ö.A ders başından itibaren anlattığı duruş, sağ el sol el tutuşu hakkında genel olarak öğrenciye anlattıklarının öğrenciden tekrar etmesini istemiş, öğrenciden sonra bir kez de kendisi konunun üstünden geçmiştir" (DÖA2/1.Ders). (DÖA2/2.Ders).*
>
> *"6 haftanın özeti yapıldıktan sonra dersimiz bu kadar diyen Ö.A'na öğrenci teşekkür etmiş, ders bitirilmiştir" (DÖA4/12.Ders).*
>
> *"Dersin sonunda bugün neler öğrendik bir özet geçeyim diyen Ö.A yay tekniklerinden staccato, legato, detaşe tekniklerini öğrendiklerini söylemiştir" (DÖA5/3.Ders).*

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci ve Altıncı Hafta Sonundaki Ders Uygulama Değerlendirmelerine Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci basamağında, deney ve kontrol grubu öğrencilerine scaffolding stratejileriyle desteklenen mikro öğretim uygulamalarının birinci ve altıncı haftasında uygulanan değerlendirme formunda, amacın aktarılması, öğretimin değerlendirilmesi, sorulara cevap verilme durumu, süreyi kullanma durumu, iletişim değerlendirmesi, görülen hatalar, uygulamanın kolay, zor, memnun eden ve endişelendiren yönleri, daha başarılı olmak için neler yapılması gerektiği sorularına cevaplar aranmıştır. Katılımcıların forma verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilmiş; ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar öğretmen adayları ve öğrenenler olarak ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda, görüş bildiren katılımcıların hangi kodlara kaç kere atıf yaptığını gösteren frekanslara yer verilmiştir. Ayrıca katılımcıların kodlara ilişkin ifadeleri de doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğretmen Adaylarının 1. ve 6. Hafta Değerlendirme Formu Bulguları

	Deney Grubu Öğretmen Adayları (1.Hafta) Atıf (f)	**Kontrol Grubu Öğretmen Adayları (1.Hafta) Atıf (f)**	**1.Hafta Toplam (f)**	**Deney Grubu Öğretmen Adayları (6.Hafta) Atıf (f)**	**Kontrol Grubu Öğretmen Adayları (6.Hafta) Atıf (f)**	**6.Hafta Toplam (f)**	**GENEL TOPLAM (f)**
AMAÇ							
Açıklanan Amaç	4	2	**6**	3	2	**5**	**11**
Amaca Ulaşma	1	1	**2**	4	3	**7**	**9**
DEĞERLENDİRME							
Başarılı	2	-	**2**	5	2	**7**	**9**
Başarısız	4	4	**8**	-	3	**3**	**11**
Heyecanlı	1	1	**2**	1	-	**1**	**3**
CEVAPLAMA							
Yeterli	2	2	**4**	2	4	**6**	**10**
Yetersiz	1	1	**2**	-	-		**2**
SÜRE KULLANIMI							
Etkili	4	5	**9**	5	4	**9**	**18**
Etkisiz	2	2	**4**	-	1	**1**	**5**
İLETİŞİM							
Olumlu	3	4	**7**	5	4	**9**	**16**
Olumsuz	3	1	**4**	-	1	**1**	**5**
YANSITMA							
Hatalar	5	5	**10**	5	3	**8**	**18**
Hatayı düzeltme	1	1	**2**	1	2	**3**	**5**
UYGULAMANIN KOLAY ve ZOR YÖNLERİ							
Kolay yönler	3	4	**7**	2	5	**7**	**14**
Zor yönler	4	5	**9**	4	5	**9**	**18**
MEMNUN EDEN ve ENDİŞELENDİREN YÖNLER							

Memnuniyet	5	5	**10**	5	5	**10**	**20**
Endişe	4	2	**6**	3	2	**5**	**11**
BAŞARI							
Çalışma	1	1	**2**	1	-	**1**	**3**
Hazır olma	3	1	**4**	4	-	**4**	**8**
Süreyi ayarlama	1	-	**1**	1	4	**5**	**6**
TOPLAM (f)	**54**	**47**		**51**	**50**		

Tablo 4.41'de deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, uygulamaların birinci ve altıncı haftasında değerlendirme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve atıf sayıları frekans olarak sunulmuştur. Tabloda birinci ve altıncı haftada kodlara toplam atıf yapılma sayıları ayrı ve genel toplam sayı olarak da verilmiştir. Tabloya göre, genel toplamda en çok "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" temasındaki "memnuniyet" koduna atıf yapıldığı, deney ve kontrol gruplarının uygulamalar hakkındaki yansıtmalarının benzer oranlarda olduğu görülmektedir.

4.2.2.1. Amaç

Değerlendirme formunda, dersi planlarken kazandırılmasını hedeflenen amacın öğrenciye açıklanması ve amaca ulaşma durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Amaç" teması altında "açıklanan amaç" ve "amaca ulaşma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.1.1. Açıklanan Amaç

Öğretmen adaylarının ders amacının öğrenciye açıklanması durumunun incelendiği "Amaç" teması altındaki "açıklanan amaç" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 3; kontrol grubu öğretenlerinde ise her iki haftada da 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "açıklanan amaç" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Evet aktardım. Çaldığımız alıştırmanın etüde ne kazandıracaklarını farketmesini sağladım" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Öğrencime yayın üst bölümünün kullanımını öğretmek, parçayı tanıtmak, nüansları incelemek, ona doğru tutuşu göstermek amaçlarım arasındaydı. Bunların hepsi hakkında derste konuştuk" (DÖA3/1.Hafta).*

4.2.2.1.2. Amaca Ulaşma

Öğretmen adaylarının ders amacına ulaşma durumunun incelendiği "Amaç" teması altındaki "amaca ulaşma" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "amaca ulaşma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Amaçladığım sonuca ulaştım" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Evet, amacımın büyük bir bölümüne ulaştım bence. Özellikle pozisyon geçişleri ve pozisyonda kalarak çalma konusunda" (KÖA4/6.Hafta).*
>
> *"Evet, öğrenciye kazandırmak istediğim amaçları kazandırdım" (DÖA3/6.Hafta).*

4.2.2.2. Değerlendirme

Değerlendirme formunda, uygulamanın izlenmesinden sonra öğretimin değerlendirilmesi durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Değerlendirme" teması altında "başarılı", "başarısız" ve "heyecanlı" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.2.1. Başarısız

Öğretmen adaylarının öğretimleri hakkındaki değerlendirme durumunun incelendiği "Değerlendirme" teması altındaki "başarısız" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 0; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "başarısız" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"İlk dersi başarılı bulmadım. Sürenin kullanımında sıkıntı yaşadım. Çalarak göstermediğim için ilk ders verimsiz geçti" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Kendi öğretimimi çok başarılı bulmadım. Biraz heyecanlı ve kaygılıydım" (DÖA5/1.Hafta).*
>
> *"Pek başarılı bulmadım. Kendimi çok geliştirmem gerekiyor" (KÖA4/6.Hafta).*

4.2.2.2.2. Başarılı

Öğretmen adaylarının öğretimleri hakkındaki değerlendirme durumunun incelendiği "Değerlendirme" teması altındaki "başarılı" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 0, altıncı hafta verilerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "başarılı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"İkinci derste daha iyi oldu ve öğrencinin de çaldığımda daha iyi anladığını farkettim" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Kendi öğretimimi birkaç eksik nokta dışında genel duruma baktığımda başarılı buldum. Teorik bilgilerimi derslerde öğrencime aktarmaya çalıştım" (DÖA3/6.Hafta).*

4.2.2.2.3. Heyecanlı

Öğretmen adaylarının öğretimleri hakkındaki değerlendirme durumunun incelendiği "Değerlendirme" teması altındaki "heyecanlı" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 0 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "heyecanlı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"İlk derslerde izlediğimiz videolara göre biraz heyecanlı ve gergin olduğum için bu öğretimime de yansıdı. Ne diyeceğimi bilememe gibi heyecanlar yaşadım. Daha sonra bunu aştığımı düşünüyorum" (DÖA5/6.Hafta).*
>
> *"Kendimi izlediğimde gergin ve heyecanlı olduğumu hatta bazı terimleri yanlış söylediğimi gördüm" (KÖA5/1.Hafta).*

4.2.2.3. Cevaplama

Değerlendirme formunda, öğrenci sorularına cevap verebilme durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Cevaplama" teması altında "yeterli" ve "yetersiz" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.3.1. Yeterli

Öğretmen adaylarının öğrenci sorularına cevap verebilme durumunun incelendiği "Cevaplama" teması altındaki "yeterli" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 2; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "yeterli" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Yeterli düzeyde cevap verdiğimi düşünüyorum." (DÖA2/1.Hafta).*
>
> *"Evet, verebildim ve öğrenci öğrendiği bilgiyi enstrümanı üzerinde uygulayabildi" (KÖA1/6.Hafta).*
> *"Çoğu zaman evet" (DÖA1/6.Hafta).*

4.2.2.3.2. Yetersiz

Öğretmen adaylarının öğrenci sorularına cevap verebilme durumunun incelendiği "Cevaplama" teması altındaki "yetersiz" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 0; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 0 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "yetersiz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Yeterli cevap veremediğimi düşünüyorum. Kendimde eksik bulduğum konular var" (DÖA3/1.Hafta).*
>
> *"Pek değil" (KÖA3/1.Hafta).*

4.2.2.4. Süre Kullanımı

Değerlendirme formunda, süreyi kullanma durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Süre Kullanımı" teması altında "etkili" ve "etkisiz" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.4.1. Etkili

Öğretmen adaylarının süre kullanma durumunun incelendiği "Süre kullanımı" teması altındaki "etkili" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı

hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "etkili" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"İkinci ders süreyi daha etkili kullandığımı düşünüyorum. Birinci ders yaptıklarıma artı bir şey kattığım için verimli bir süre oldu" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Ders planı oluşturup düşünerek derse gelmek, 20 dakikalık kısa bir süreye fazla çalışma sığdırmamı sağladı. Bence etkili kullandık" (KÖA4/6.Hafta).*
> *"İlk derslerde süreyi biraz aştık. Daha sonra süreyi etkili kullanmayı öğrendiğimi düşünüyorum" (DÖA5/6.Hafta).*

4.2.2.4.2. Etkisiz

Öğretmen adaylarının süre kullanma durumunun incelendiği "Süre kullanımı" teması altındaki "etkisiz" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 0; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "etkisiz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"İlk ders süreyi erken bitirdim. Ders planını yapmama rağmen ilk dersin acemiliğini yaşadım" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"İlk derste süreyi etkili bir şekilde kullanamadım. Her bir etüt üzerinde çok fazla durdum" (KÖA1/1.Hafta).*

4.2.2.5. İletişim

Değerlendirme formunda, öğrenciyle iletişim durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "İletişim" teması altında "olumlu" ve "olumsuz" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.5.1. Olumlu

Öğretmen adaylarının öğrenciyle iletişim durumunun incelendiği "İletişim" teması altındaki "olumlu" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 3, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı

hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğrencim ile iletişimimiz güzel, kuvvetli, zaman içerisinde daha da güzel olacağını düşünüyorum" (DÖA2/1.Hafta).*
>
> *"Öğrencimle dersteki iletişimimiz çok olumlu. Derste anlatmak istediklerimi rahatça anlatabiliyorum. O da bana sormak istediklerini rahatça sorabiliyor diye düşünüyorum" (DÖA3/1.Hafta).*

4.2.2.5.2. Olumsuz

Öğretmen adaylarının öğrenciyle iletişim durumunun incelendiği "İletişim" teması altındaki "olumsuz" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 3, altıncı hafta verilerinde 0; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumsuz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Bazen bir terimi ya da tekniği anlatırken cümleleri yeterli bulmadığım için benden kaynaklanan bir kopukluk olmuş" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Kendimce gergin olduğumu farkettim, sanırım bu da onun gerilmesine sebep oluyor" (KÖA5/1.Hafta).*

4.2.2.6. Yansıtma

Değerlendirme formunda, öğretimin izlenmesinden sonra görülen hata ve nedenlerinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Yansıtma" teması altında "hatalar" ve "hatayı düzeltme" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.6.1. Hatalar

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan, öğretimin izlenmesinden sonra görülen hata ve nedenlerinin incelendiği "Yansıtma" teması altındaki "hatalar" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu

öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatalar" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Hatalarım olduğunu düşünüyorum. İlk derste yay tekniğini sözel olarak söyledim fakat uygulamada göstermedim" (DÖA2/1.Hafta).*
>
> *"Öğrenciye durup baştan başlamasını söylediğim zamanlarda fazla konuşup dikkatini dağıtmış olabilirim. Entonasyonu üzerine daha çok eğilmeliyim" (KÖA4/1.Hafta).*

4.2.2.6.2. Hatayı Düzeltme

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan, öğretimin izlenmesinden sonra görülen hata ve nedenlerinin incelendiği "Yansıtma" teması altındaki "hatayı düzeltme" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatayı düzeltme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Kendimden emin olmadığım bazı konular var o yüzden dersime daha çok çalışıp gelmeliyim" (DÖA5/1.Hafta). Bunun çözümü disiplinli bir şekilde ve zamanında çalışmak olabilir. Onun dışında derste daha aktif olmam gerektiğini öğrendim" (DÖA5/6.Hafta).*
>
> *"Etütte öğrencinin yaptığı ritimsel hatayı farkedememem benim dikkatsizliğimden kaynaklıydı. Dikkatimi toparlayıp derse başlamam gerekir" (KÖA1/6.Hafta).*

4.2.2.7. Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri

Değerlendirme formunda, uygulamanın kolay ve zor yönlerinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri" teması altında "zor yönler" ve "kolay yönler" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.7.1. Zor Yönler

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan, uygulamanın kolay ve zor yönlerinin incelendiği "Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri" teması altındaki "zor yönler" koduna,

deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "zor yönler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Karşımdaki öğrenci de belirli bir seviyede olduğu için (özellikle ilk hafta kazanımı olan teknik) konuları anlatırken detayları onun da bildiğini düşünerek üstü kapalı geçtim bazen. Süre çok az olduğu için dersi ona göre ayarlasam da bitirirken zorlandım" (DÖA1/1.Hafta).*
>
> *"Daha önce müzik bölümü öğrencisine ders vermediğim için adaptasyon sağlamakta zorluk çekiyorum" (KÖA5/1.Hafta).*

4.2.2.7.2. Kolay Yönler

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan, uygulamanın kolay ve zor yönlerinin incelendiği "Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri" teması altındaki "kolay yönler" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 3, altıncı hafta verilerinde 2; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "kolay yönler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğrencinin keman tutuşunu bilmesi, nota ve değerlerini biliyor olması" (DÖA4/1.Hafta).*
>
> *"Kolay yönü yaşlarımız yakın olduğu için iyi iletişim kurabilmemizdi" (KÖA4/6.Hafta).*

4.2.2.8. Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler

Değerlendirme formunda, uygulamanın memnun eden ve endişelendiren yönlerinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" teması altında "memnuniyet" ve "endişe" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.8.1. Memnuniyet

Öğretmen adaylarının, uygulamanın memnun eden ve endişelendiren yönlerine yönelik verdiği cevaplar incelendiği "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" teması altındaki

"memnuniyet" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "memnuniyet" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Hem öğrenmek hem de öğretmek beni memnun etti" (DÖA1/6.Hafta).

"Kendimdeki eksiklikleri görüyorum. Okuldaki son yılımda böyle bir uygulama yapmak beni memnun etti" (DÖA3/1.Hafta).

"Kendimi keman öğretme konusunda geliştirmem, olası durumda karşıma çıkacak problemleri öncesinde tecrübe edinmem, beni memnun eden kısmı" (DÖA4/1.Hafta).

"Öğrenciye aktardığım bilgileri, öğrencinin rahatça kavradığını ve uygulayabildiğini görüyorum. Öğrenciye öğretirken keman öğretimi konusunda deneyim kazanıyorum"(KÖA1/1.Hafta).

4.2.2.8.2. Endişe

Öğretmen adaylarının, uygulamanın memnun eden ve endişelendiren yönlerine yönelik verdiği cevaplar incelendiği "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" teması altındaki "endişe" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 3; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "endişe" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Endişelendiren yönü öğrencinin benden verim alamaması" (DÖA1/1.Hafta).

"Endişelendiren ise cevaplayamayacağım herhangi bir soru" (DÖA4/1.Hafta).

"Tek endişem öğrenciye karşı herhangi bir konuda yetmemek" (KÖA4/1.Hafta).

4.2.2.9. Başarı

Değerlendirme formunda, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlerin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Başarı" teması altında "çalışma", "hazır olma" ve "süreyi ayarlama" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.9.1. Hazır Olma

Öğretmen adaylarının, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplar incelendiği "Başarı" teması altındaki "hazır olma" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 3, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 0 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hazır olma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğretmenin de yeterli donanıma sahip olması, uygulamayı daha başarılı kılacaktır. Çalışmadan önce öğretmenin bir hazırlık içinde olması çalışmanın verimini artıracaktır" (DÖA3/6.Hafta).*
>
> *"Öncelikle öğretmenin kesinlikle ders planı yapması lazım. Elinde çok materyal bulundurması lazım" (DÖA5/6.Hafta).*

4.2.2.9.2. Süreyi Ayarlama

Öğretmen adaylarının, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplar incelendiği "Başarı" teması altındaki "süreyi ayarlama" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 0, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hazır olma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Ders planını verilen süreye uygun bir şekilde tamamlayarak dersin verimini artırmak, karşı tarafın da kazanımlarını daha çok artıracağını düşünüyorum" (DÖA1/1.Hafta). Süreyi daha iyi kullanabilmem için, önceden planladığım amaçları parçalara bölerek, etüt ve alıştırmayı çalarken aralarda aktarım yapsam daha sağlıklı sonuca ulaşırdım" (DÖA1/6.Hafta).*
>
> *"Hazırlık süreci ile ilgili bir önerim yok ancak ders süreleri 20 dakika değil de 30 dakika olabilir bence. Çok çabuk bitiyor çünkü" (KÖA4/6.Hafta).*

4.2.2.9.3. Çalışma

Öğretmen adaylarının, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplar incelendiği "Başarı" teması altındaki "çalışma" koduna, deney grubu öğretenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu

öğretenlerinde ise birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 0 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "çalışma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Çalıştığımız etüdü küçük parçalara bölerek yavaş bir şekilde uygulamamız gerekiyor" (DÖA5/1.Hafta). "Uygulamada başarısız olmamak için düzenli ve disiplinli çalışmak gerekiyor" (DÖA5/6.Hafta).*
>
> *"Öğrencinin etütleri daha hızlı çalışıp, yeni etütlere geçilip yeni teknikler çalışılması gerekir"(KÖA1/1.Hafta).*

Tablo 4.42. Öğrenenlerin 1. ve 6. Hafta Değerlendirme Formu Bulguları

	Deney Grubu Öğrenenleri (1.Hafta) (atıf) f	**Kontrol Grubu Öğrenenleri (1.Hafta) (atıf) f**	**1. Hafta Toplam (f)**	**Deney Grubu Öğrenenleri (6.Hafta) (atıf) f**	**Kontrol Grubu Öğrenenleri (6.Hafta) (atıf) f**	**6.Hafta Toplam (f)**	**TOPLAM f**
AMAÇ							
Açıklanan Amaç	5	5	**10**	4	4	**8**	**18**
Amaca Ulaşma	3	1	**4**	4	4	**8**	**12**
DEĞERLENDİRME							
Başarılı	4	5	**9**	4	4	**8**	**17**
Başarısız	1	-	**1**	1	-	**1**	**2**
CEVAPLAMA							
Yeterli	3	4	**7**	2	3	**5**	**12**
Yetersiz	2	-	**2**	3	-	**3**	
ÖĞRETMEN CEVABI							
Yeterli	5	5	**10**	5	5	**10**	**20**
SÜRE KULLANIMI							
Etkili	5	5	**10**	5	5	**10**	**20**
İLETİŞİM							
Olumlu	5	5	**10**	4	5	**9**	**19**
YANSITMA							
Hatalar	4	5	**9**	4	4	**8**	**17**
Hatayı düzeltme	4	4	**8**	1	4	**5**	**13**
UYGULAMANIN KOLAY ve ZOR YÖNLERİ							
Kolay yönler	5	4	**9**	5	5	**10**	**19**
Zor yönler	2	4	**6**	4	3	**7**	**13**
MEMNUN EDEN ve ENDİŞELENDİREN YÖNLER							
Memnuniyet	5	5	**10**	5	5	**10**	**20**
BAŞARI							
Çalışma	4	2	**6**	1	4	**5**	**11**
Süreyi ayarlama	1	-	**1**	1	-	**1**	**2**

Eşlik	1	-	**1**	1	1	**2**	**3**
TOPLAM	**59**	**54**		**54**	**56**		

Tablo 4.42'de deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin, uygulamaların birinci ve altıncı haftasında değerlendirme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve atıf sayıları frekans olarak sunulmuştur. Tabloda birinci ve altıncı haftada kodlara toplam atıf yapılma sayıları ayrı ve genel toplam sayı olarak da verilmiştir. Tabloya göre, en çok "Öğretmen Cevabı" temasındaki "yeterli", "Süre Kullanımı" temasındaki "etkili" ve "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" temasındaki "memnuniyet" koduna atıf yapıldığı görülmektedir.

4.2.2.10. Amaç

Değerlendirme formunda, derste öğrenileceklerin öğretmen adayı tarafından öğrenciye açıklanma ve amaca ulaşma durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Amaç" teması altında "açıklanan amaç" ve amaca ulaşma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.10.1. Açıklanan Amaç

Öğrenenlerin, öğretmen adayı tarafından ders amacının açıklanma durumu ile ilgili verdiği cevaplar incelendiğinde "Amaç" teması altındaki "açıklanan amaç" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "açıklanan amaç" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Evet, gerekli açıklamalar yapıldı ve ilerleyiş ile ilgili incelikli olarak konuşuldu" (KÖ5/1.Hafta).*
>
> "*Evet, ders kazanımları hakkında bilgi paylaşımı yapıldı"(DÖ2/6.Hafta).*

4.2.2.1.2. Amaca Ulaşma

Öğrenenlerin, ders amacına ulaşma durumuna verdiği cevaplar incelendiğinde "Amaç" teması altındaki "amaca ulaşma" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 3, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta

verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "amaca ulaşma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Evet, ulaşıldı." (DÖ2/1.Hafta).

"Kendi adıma ve öğretmen adayı adına amaca ulaşıldı" (DÖ4/6.Hafta).

4.2.2.11. Değerlendirme

Değerlendirme formunda, öğretmen adayının öğretiminin değerlendirilmesi durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Değerlendirme" teması altında "başarılı" ve "başarısız" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.11.1. Başarılı

Öğrenenlerin öğretmen adaylarının öğretimlerini değerlendirme durumunun incelendiği "Değerlendirme" teması altındaki "başarılı" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "başarılı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Çok başarılı buldum. Öğretirken teorik ve uygulamayı farklı yollardan öğretebiliyor" (DÖ4/1.Hafta).

"Anlatmak istediklerini bana güzel aktarabildiğini düşünüyorum. Teknik anlatmada başarılıydı." (KÖ3/6.Hafta).

4.2.2.11.2. Başarısız

Öğrenenlerin öğretmen adaylarının öğretimlerini değerlendirme durumunun incelendiği "Değerlendirme" teması altındaki "başarısız" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1 kere atıf yapılırken; kontrol grubu atıf yapılmamıştır. Aşağıda "başarısız" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Heyecandan dolayı anlatımı biraz eksik buldum" (DÖ2/1.Hafta).

"Terimlerin anlamlarını açıklama kısmında daha başarılı olunabilirdi"(DÖ1/6.Hafta).

4.2.2.12. Cevaplama

Değerlendirme formunda, öğretmen adayının sorduğu sorulara cevap verebilme durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Cevaplama" teması altında "yeterli" ve "yetersiz" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.12.1. Yeterli

Öğrenenlerin, öğretmen adaylarının sorularına cevap verebilme durumunun incelendiği "Cevaplama" teması altındaki "yeterli" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 3, altıncı hafta verilerinde 2; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "yeterli" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Evet, yeterli düzeyde cevap verebiliyorum" (DÖ5/1.Hafta).

"Vermeye çalıştım ama muhakkak eksiklerim olmuştur" (KÖ3/6.Hafta).

4.2.2.12.2. Yetersiz

Öğrenenlerin, öğretmen adaylarının sorularına cevap verebilme durumunun incelendiği "Cevaplama" teması altındaki "yetersiz" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 3 kere atıf yapılırken; kontrol grubu öğrenenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "yetersiz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Bazılarına yeterince cevap verememiş olabilirim" (DÖ3/1.Hafta).

"Hayır, veremedim, ancak soruların cevapları öğretmen adayı tarafından verildi ve aklımda kaldı." (DÖ4/6.Hafta).

4.2.2.13. Öğretmen Cevabı

Değerlendirme formunda, öğretmen adayının öğrenci sorularına cevap verebilme durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Cevaplama" teması altında yalnızca "yeterli" kodu elde edilmiştir.

4.2.2.13.1. Yeterli

Öğretmen adaylarının, öğrencilerin sorularına cevap verebilme durumunun incelendiği "Cevaplama" teması altındaki "yeterli" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "yeterli" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Çoğunlukla anlayabileceğim düzeyde cevap verebildi" (DÖ1/6.Hafta).

"Evet, yeterli düzeyde cevap verdi" (DÖ5/6.Hafta).

4.2.2.14. Süre Kullanımı

Değerlendirme formunda, öğretmen adayının süreyi kullanma durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Süre Kullanımı" teması altında yalnızca "etkili" kodu elde edilmiştir.

4.2.2.14.1. Etkili

Öğretmen adaylarının süreyi kullanma durumunun incelendiği "Süre kullanımı" teması altındaki "etkili" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "etkili" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Birkaç dakika gecikme dışında evet" (DÖ2/1.Hafta).

"Süreyi baştan sona kadar idareli ve başarılı kullandı. 20 dakikalık sürenin her 5 dakikasında hem öğretim hem yeni bir uygulama gerçekleştirdi" (DÖ3/1.Hafta).

4.2.15.5. İletişim

Değerlendirme formunda, öğretmen adayı ile iletişim durumunun sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "İletişim" teması altında yalnızca "olumlu" kodu elde edilmiştir.

4.2.2.15.1. Olumlu

Öğrenenlerin öğretmen adayı ile iletişim durumunun incelendiği "İletişim" teması altındaki "olumlu" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"İletişimimizde bir problem olmadığını düşünüyorum. Dediklerini anlayıp, uygulayabildiğimi düşünüyorum" (DÖ3/1.Hafta).*
>
> *"İletişimimiz güzeldi, uyuştuğumuzu düşünüyorum" (KÖ3/6.Hafta).*

4.2.2.16. Yansıtma

Değerlendirme formunda, uygulama kayıtlarının izlenmesinden sonra görülen hata ve nedenlerinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Yansıtma" teması altında "hatalar" ve "hatayı düzeltme" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.16.1. Hatalar

Öğrenenlerin verdiği cevaplardan, uygulama kayıtlarının izlenmesinden sonra görülen hata ve nedenlerinin incelendiği "Yansıtma" teması altındaki "hatalar" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatalar" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Kendimde bulduğum hatalar var. Entonasyon ve parmaklarımı kaldırmam. Pozisyon geçişlerinde daha dikkatli olmam lazım." (KÖ4/1.Hafta).*

"Kendi adıma konuşmak gerekirse hatalı olduğum nokta araştırmalarımı daha kapsamlı gerçekleştirip tekrar yapmam gerekirdi" (DÖ3/6.Hafta).

4.2.2.16.2. Hatayı Düzeltme

Öğrenenlerin verdiği cevaplardan, uygulama kayıtlarının izlenmesinden sonra görülen hata ve nedenlerinin incelendiği "Yansıtma" teması altındaki "hatayı düzeltme" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatayı düzeltme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Bu hatanın çözümü olarak da derse katılımı daha artırarak çözebilirim" (DÖ3/1.Hafta).

"Hatalarımı çözmek için düzenli entonasyon ve yay çalışması yapmak"(KÖ4/6.Hafta).

4.2.2.17. Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri

Değerlendirme formunda, uygulamanın kolay ve zor yönlerinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri" teması altında "zor yönler" ve "kolay yönler" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.17.1. Kolay Yönler

Öğrenenlerin verdiği cevaplardan, uygulamanın kolay ve zor yönlerinin incelendiği "Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri" teması altındaki "kolay yönler" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "kolay yönler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Akranım bir öğretmen adayı ile çalışma yapmam. Onun beni daha rahat anlayabileceğini düşünüyorum" (DÖ3/1.Hafta).

"Derslerin 20 dakika içerisinde bitmesi" (DÖ4/1.Hafta).

"Okulun içinde olması" (KÖ1/1.Hafta).

4.2.2.17.2. Zor Yönler

Öğrenenlerin verdiği cevaplardan, uygulamanın kolay ve zor yönlerinin incelendiği "Uygulamanın Kolay ve Zor Yönleri" teması altındaki "zor yönler" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "zor yönler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Etütte ve diğer parçalarda pozisyon geçişleri çok fazla olduğu için çalmakta zorlandım. Öğretmenin gösterdiği, istediği doğruluğa ulaşmak zor oldu" (KÖ4/6.Hafta).*

> *"Bilgi eksikliğim olduğu için sorulan sorulara cevap vermem biraz zor oldu" (DÖ5/6.Hafta).*

4.2.2.18. Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler

Değerlendirme formunda, uygulamanın memnun eden ve endişelendiren yönlerinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" teması altında yalnızca "memnuniyet" kodu elde edilmiştir.

4.2.2.18.1. Memnuniyet

Öğrenenlerin, uygulamanın memnun eden ve endişelendiren yönlerine yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" teması altındaki "memnuniyet" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 5, altıncı hafta verilerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "memnuniyet" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Memnun eden yanı ise sürekli çalışıyor olmam ve kendimde yanlış bildiğim şeyleri düzeltebilmem için çok güzel bir etkinlik" (KÖ2/1.Hafta).*

> *"Memnun eden yönleri merak duygumu geliştirmem gerektiği" (DÖ2/6.Hafta).*

> *"Memnun eden yönü, öğrenirken aynı zamanda öğretmeyi de öğrenmek oldu. Her açıdan çok faydalı bir uygulamaydı, memnun etmeyen hiçbir yönü yok" (DÖ5/6.Hafta).*

4.2.2.19. Başarı

Değerlendirme formunda, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlerin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Başarı" teması altında "çalışma", "eşlik" ve "süreyi ayarlama" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.2.19.1. Çalışma

Öğrenenlerin, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde "Başarı" teması altındaki "çalışma" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 4, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 2, altıncı hafta verilerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "çalışma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğretmen adayı aynı şekilde devam edebilir. Benim ise çalışıp öğretmen adayına parçanın hatalarını ve nüanslarını söylettirmeyi planlamalıyım" (DÖ4/1.Hafta).*
>
> *"Benim daha dikkatli ve düzenli çalışmam gerektiğini düşünüyorum"(KÖ4/6.Hafta).*

4.2.2.19.2. Eşlik

Öğrenenlerin, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde "Başarı" teması altındaki "eşlik" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1; kontrol grubu öğrenenlerinde ise birinci hafta verilerinde 0, altıncı hafta verilerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "eşlik" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğretmen adayının çalamadığımı gördüğü, takıldığımı hissettiği dakikada bana eşlik etmesini, ya da durdurup baştan almamı söylemesi gerektiğini düşünüyorum" (DÖ3/1.Hafta).*
>
> *"Öğretmen adayının da uygulamayı yaparken benimle birlikte çalması gerektiğini düşünüyorum" (KÖ5/6.Hafta).*

4.2.2.19.3. Süreyi Ayarlama

Öğrenenlerin, uygulamada daha başarılı olunması için yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde "Başarı" teması altındaki "süreyi ayarlama" koduna, deney grubu öğrenenlerinde birinci hafta verilerinde 1, altıncı hafta verilerinde 1 kere atıf yapılırken; kontrol grubu öğrenenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "süreyi ayarlama" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Zamanı verimli kullanarak başarıyı sağlayabiliriz" (DÖ1/1.Hafta).

"İyi zaman kontrolü" (DÖ2/1.Hafta).

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun üçüncü basamağında, scaffolding stratejileriyle desteklenen mikro öğretim uygulamalarının bitiminde deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, öğretmen adayları ve öğrenenler olarak ayrı olarak incelenmiştir. Görüşme formuna verilen cevaplardan, temalar ve onlara bağlı kodlar belirlenmiş; temalar, kodlar ve kodlara yapılan atıf sayıları frekans olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.43. Öğretmen Adaylarının Görüşme Formu Bulguları

	Deney Grubu Öğretmen Adayları Atıf (f)	**Kontrol Grubu Öğretmen Adayları Atıf (f)**	**TOPLAM (f)**
UYGULAMANIN KATKISI VE KAZANIMLAR			
Mesleğe Katkı	7	7	**14**
Günlük hayata katkı	6	3	**9**
Bilgi edinme	7	-	**7**
Eksikleri Görme	1	3	**4**
AKRANLA ÇALIŞMA			
Olumlu	5	4	**9**
Tercih	2	1	**3**
Olumsuz	-	1	**1**
UYGULAMANIN OLUMLU-OLUMSUZ YÖNLERİ			
Olumsuz	4	4	**8**
Olumlu	4	3	**7**
ZORLUK			
Kişisel nedenler	3	3	**6**
Açıklama	5	1	**6**

Çalma	5	-	**5**
AKRANIN DERS GELİŞİMİ			
Olumlu Gelişme	4	5	**9**
UYGULAMA SIRASI DUYGULAR			
Sıkılmama	5	5	**10**
YANSITMA			
Gözlemleme	5	6	**11**
Hatayı düzeltme	1	4	**5**
Utanma	**-**	**1**	**1**
UYGULAMANIN BEĞENİLEN-BEĞENİLMEYEN YÖNLERİ			
Beğenilmeyen	4	6	**10**
Beğenilen	3	2	**5**
TOPLAM	**71**	**59**	

Tablo 4.43'te deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarıyla, uygulamaların bitiminde yapılan görüşme formundan elde edilen cevapların analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve atıf sayıları frekans olarak sunulmuştur. Tabloya göre, en çok "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" temasındaki "mesleğe katkı" koduna atıf yapıldığı görülmektedir.

4.2.3.1. Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar

Öğretmen adaylarının görüşme formunda, uygulamanın meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların sorgulandığı soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altında "mesleğe katkı", "günlük hayata katkı", "bilgi edinme" ve "eksikleri görme" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.1.1. Mesleğe Katkı

Uygulamanın, öğretmen adaylarının meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altında "mesleğe katkı" koduna, deney grubu öğretenlerinde 7; kontrol grubu öğretenlerinde 7, toplam 14 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "mesleğe katkı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Sadece çalma değil ne çaldığımızın da farkındalığını sağladı bana bu çalışma. Mesleki açıdan da bunu öğrencilerime ileride aktarmayı düşünüyorum tabi ki. Uygulama aşamasında bir öğrenciye nasıl hitap edilir, nasıl bir noktadan başlanır, soru cevap olayları şu an toparlayamıyorum (gülüyor). Teorik bilgileri uygulama aşamasında nasıl uygularız, nasıl bir yoldan başlamalıyız, plan*

hazırlama gibi bunlar benim ileriki keman eğitimciliğimde fazlasıyla fayda sağlayacaktır diye düşünüyorum" (DÖA2).

"Günlük hayatımda da 6 hafta boyunca belli tempoda çalıştık, derslere katıldık. Sorumluluk duygusu önemliydi bu çalışmada, derslere saatinde başlama, 20 dakikayı etkili kullanabilme gibi katkılar sağladı. Scaffolding stratejileri doğrultusunda derste öğrencinin düşünmesini, sorgulamasını amaçladım. Öğrenciye sorular yöneltip, onun da biraz araştırıp merak etmesini sağlamaya çalıştım" (DÖA5).

"Şimdi ben önceden kursta çalıştığım için genel olarak sıfırdan başlayan öğrenciler geliyorlardı ve ben hepsini sıfırdan bir temel teknik vermeye çalışıyordum. Şimdi burada bana gelen öğrenci aynı okulda olduğumuz ve akran olduğundan dolayı genellikle aynı tekniklere sahibiz ve aramızda bazı farklılıklar var teknik açıdan ve bu üniversite öğrencisine keman öğretimi gerçekten çok farklı çünkü var olanın üzerine ekliyorsun, öğretiyorsun eğer yanlış bir şey varsa düzeltmeye çalışıyorsun" (KÖA1).

4.2.3.1.2. Günlük Hayata Katkı

Uygulamanın, öğretmen adaylarının meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "günlük hayata katkı" koduna, deney grubu öğretenlerinde 6; kontrol grubu öğretenlerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "günlük hayata katkı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Terimler konusunda o hafta sırf akranıma da gösterebilmek için sözlükten bütün İtalyanca terimlerin anlamlarını yazmıştım notanın köşelerine, onları göstermiştim derste ben de öğrenmiş oldum böylelikle ve çaldığım parçaya yansıdı bu" (DÖA1).

"Derslerdeki programa baktığımız zaman işte konularla alakalı araştırmalar yaptım ve o araştırmaları öğrenerek bir şeyler bilerek geldim ki öğrenciye verebileyim. Bilmediğim birçok şey vardı, merak ettiğim ancak bu şekilde itmeyle olabilecek bir şey. Bir sorumluluğumuz vardı ve o sorumluluk dâhilinde yaptım araştırmayı" (DÖA4).

"Yani kendi çalışmama biraz katkısı oldu, daha planlı çalışıyorum. Çalışacağım zaman bugün şu bölümü çalışayım diye düşünmeye başladım" (KÖA4).

4.2.3.1.3. Bilgi Edinme

Uygulamanın, öğretmen adaylarının meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "bilgi edinme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 7 kere atıf yapılırken; kontrol grubu öğretenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "bilgi edinme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Öncelikle bilmediğim bilgileri de öğrendim karşı tarafa doğru şekilde aktarabilmek için o bana büyük bir katkı sağladı mesela ki kendi alanımda daha çok bilgiye sahip oldum. Her hafta dediğim gibi yay tekniğinden, sanatçılardan, ekollerden hepsinden yeni bir şeyler öğrendim" (DÖA1).

"Yay tekniklerini ayrıntılarıyla bilmiyordum. Nasıl ifade edeceğimi de bilmiyordum açıklamasını da bilmiyordum. Onlar hakkında bilgi sahibi oldum. Formlar hakkında, konçerto, sonat, süit onlar hakkında bilgi sahibi oldum" (DÖA5).

4.2.3.1.4. Eksikleri Görme

Uygulamanın, öğretmen adaylarının meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "eksikleri görme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 1; kontrol grubu öğretenlerinde ise 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "eksikleri görme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Meslek hayatıma bu yönde çok katkıları oldu, eksiklerimi gördüm, hepsini tamamlayamadım çalışma boyunca ama en azından gördüm, bundan sonra onları araştırıp tamamen hepsi hakkında bilgi sahibi olmaya çalışacağım" (DÖA3).

"Eksik yanlarımı gördüğüm için zamanla anlatımda bunları giderip aa önceden böyleymiş şimdi böyle yapacağım diyebileceğim" (KÖA2).

4.2.3.2. Akranla Çalışma

Öğretmen adaylarının görüşme formunda, akranla çalışmanın zevkli olup olmadığı ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Akranla Çalışma" teması altında "olumlu", "olumsuz" ve "tercih" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.2.1. Olumlu

Öğretmen adaylarının akranla çalışmaya bakışlarının incelendiği "Akranla Çalışma" teması altında "olumlu" koduna, deney grubu öğretenlerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde 4, toplam 9 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Akran çalışması biraz korkunç gelmişti bana ilk başta çünkü çatışma olabilir diye düşünüyordum. Bilen biri olduğu için daha önceden keman çalarak üniversite seviyesine gelmiş biriyle çalışmak daha farklı bana göre akran çalışmasıyla birlikte. Ama bana göre zevkliydi hem benim partnerimden dolayı hem de yaş yakın anlaşma açısından daha olumluydu. Küçük birine hitaptansa akrana hitap daha kolay bence o yüzden bence daha zevkliydi, güzeldi diye düşünüyorum" (DÖA2).*
>
> *"Akranımla ders yapmak gerçekten çok zevkliydi hani yaşıt olarak olsun anlaşma açısından olsun bence iyiydi yani. Bir çocuk öğrenciyle anlaşmak farklı onun seviyesine inmek farklı şimdi aynı seviyede olup anlatmak daha rahat daha kolay" (KÖA1).*

4.2.3.2.2. Tercih

Öğretmen adaylarının akranla çalışmaya bakışlarının incelendiği "Akranla Çalışma" teması altında "tercih" koduna, deney grubu öğretenlerinde 2; kontrol grubu öğretenlerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "tercih" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Bence çocuklarla çalışmak daha eğlenceli. Ya da bir lisede ya da üniversitede hoca olursam eğer kendinden küçük olması öğrencinin yaş olarak daha iyi bence*

tecrübelisin sonuç olarak. Akranın da seninle denk olduğu için ne kadar fazla şey biliyordur ki diye düşünebilir, düşünmüştür belki de" (DÖA5).

"Küçük çocuklarla en basiti zaten fiziksel açıdan da yönlendirmesi daha kolay onu da geçtim yaş farkı olduğu için herhalde daha rahat hitap ediyorlar sen de ona göre daha rahat davranabiliyorsun. Düşünmüyorsun yani şunu desem acaba alınır mı bir şey der mi diye. Ben daha rahat ediyorum küçüklerle tabi onu da çok abartmamak gerek 8-12 yaş grubu gibi" (KÖA3).

4.2.3.2.3. Olumsuz

Öğretmen adaylarının akranla çalışmaya bakışlarının incelendiği "Akranla Çalışma" teması altında "olumsuz" koduna, deney grubu öğretenlerinde atıf yapılmazken; kontrol grubu öğretenlerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumsuz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Akranla çalışması kafa dengiyse keyifli oluyor ama çoğu zaman olumsuz yönler oluyor" (KÖA3).

4.2.3.3. Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Öğretmen adaylarının görüşme formunda, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri" teması altında "olumlu" ve "olumsuz" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.3.1. Olumsuz

Öğretmen adaylarının uygulama hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinin incelendiği "Olumlu ve Olumsuz Yönler" teması altında "olumsuz" koduna, deney grubu öğretenlerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde 4, toplam 8 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumsuz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Olumsuz bir şey sadece okulumuz yoğun birçok şeye bölünüyoruz bu süreçte buradaki konulara zaman ayırmak biraz zor oldu. Her dersin farklı bir kazanım konusu vardı, onları araştırmak gerekiyordu aslında vakit vardı da biraz da

tembellikten diyelim. Yapmak istesem çok detaylı da yapabilirdim ama olmadı ben onu genelde hep gündüze bıraktım, gündüz okulda çalışmaya bıraktım. Okulda da biraz kısıtlı zamanım kaldı çalışmak için" (DÖA3).

"Saatler konusunda ben öğrencimden daha sadıktım, dersten 2 dakika önce en geç hazır oluyordum. Süre konusunda 20 dakika bence yetersizdi. Öğrenciyle olan iletişimimiz ondan da benden de kaynaklı olabilir çok verimli değildi. Sorduğum sorulara cevap alamadım. O da biraz tutuktu. Ben de öyleydim biraz" (DÖA5).

"Olumsuz pek bir yönü yoktu ama tek ders süreleri biraz kısaydı" (KÖA4).

4.2.3.3.2. Olumlu

Öğretmen adaylarının uygulama hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinin incelendiği "Olumlu ve Olumsuz Yönler" teması altında "olumlu" koduna, deney grubu öğretenlerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Hem ben öğrendim hem öğrencim öğrendi. Öğrencimin bilmediği bir sürü şey çıktı. Legato'yu (Yay tekniği) bile bilmiyordu onları öğrenmiş oldu. Ben bilmediğim daha teknik konuları öğrendim. Yaşıtımla nasıl ders yapmam gerektiğini deneyimlemiş oldum. Bunlar hep olumlu yönleriydi" (DÖA3).

"Bu çalışmanın düşünülmesi, bu çalışmaya başlanılmak istenmesi, başlanılması ve bitirilmesi bile o süreç içerisinde bize birçok olumlu katkısı oldu" (DÖA4).

"İlk başta söylediğim benim için en önemli olan şeyi kendimde gördüm üniversite seviyesindeki birine ders verebildiğimi. Daha büyük yaştakilere ders verdim ama onlar hobi olarak geliyordu. Burada üniversiteye giren belli bir geçmişi seviyesi olan biriydi. Söylediğine göre memnun da kaldı bu hoşuma gitti" (KÖA3).

4.2.3.4. Zorluk

Öğretmen adaylarının, uygulamada ne gibi zorluklar yaşadıkları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Zorluk" teması altında "kişisel nedenler", "açıklama" ve "çalma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.4.1. Kişisel Nedenler

Öğretmen adaylarının uygulama yaşadığı zorlukların incelendiği "Zorluk" teması altında "kişisel nedenler" koduna, deney grubu öğretenlerinde 3; kontrol grubu öğretenlerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "kişisel nedenler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Onun dışında zorluğu ilk derslerdi. İlk derslerde video çekiminin verdiği heyecan vardı, ona bağlı olarak gerildik biraz ama daha sonradan rahatladık alıştık" (DÖA4).*
>
> *"Başta heyecandan biraz zorluk yaşadım, kayıtlarda da duydum biraz kötü çalmışım o da heyecandan oldu. Aslında derse başlamadan da etüde pek çalışmamıştım. O yüzden biraz hazırlıksız yakalandım" (KÖA4).*
>
> *"Başlarda çekingenlikten ötürü bir zorluk vardı" (KÖA5).*

4.2.3.4.2. Açıklama

Öğretmen adaylarının uygulama yaşadığı zorlukların incelendiği "Zorluk" teması altında "açıklama" koduna, deney grubu öğretenlerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "açıklama" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Kulaktan dolma gibi anlatmak istemedim akademik bir şekilde aktarmak gerekiyor diye düşünüyorum, o da bende daha öncede olmadığı için kulaktan dolma anlatmak biraz şeydi ama araştırıp gelince yapmaya çalıştım" (DÖA2).*
>
> *"Formlarla ilgili çalgı formlarıyla ilgili biraz zorluk yaşadım. Konçerto, sonat onlarında detaylarını çok bilmiyordum farklarını filan. Bu konuları açıklamada zorluk yaşadım" (DÖA3).*
>
> *"Bazen basit bir şeyi bile kelimeye dökemiyorum o benimle ilgili bir durum. Genel olarak bazı şeyleri ifade etmekte zorlandım diyebilirim" (KÖA5).*

4.2.3.4.3. Çalma

Öğretmen adaylarının uygulama yaşadığı zorlukların incelendiği "Zorluk" teması altında "çalma" koduna, deney grubu öğretenlerinde 5 kere atıf yapılırken; kontrol grubu

öğretenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "çalma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Mesela yay teknikleri konusunda staccato, spiccato onlar zaten yaptığımız şeylerdi ama çok virtüözite gerektiren mesela rikoşefilan onları gösteremedim, yapamadım. Bir şekilde açıp izletmem gerekti. O biraz olmadı onu benim de çalışmam gerekiyordu çünkü" (DÖA1).*

> *"Uygulama konusunda ilk aklıma gelen şu, yay stillerinden bahsederken, bizim de henüz üstünde durmadığımız, sadece isim olarak ve internetten a şu teknik böyleymiş dediğimiz teknikler vardı. Mesela sotiye, rikoşe, tam olarak uygulayamadığımız, belki hiç karşımıza çıkmayan tekniklerdi. Bunlar üzerine fazla duramadım, dursaydım da zaten gösteremezdim o da çok hoş olmazdı. Zorluğu buydu" (DÖA4).*

4.2.3.5. Akranın Ders Gelişimi

Öğretmen adaylarının, uygulamada akranlarına faydalı olabilmeleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Akranın Ders Gelişimi" teması altında yalnızca "olumlu gelişme" kodu elde edilmiştir.

4.2.3.5.1. Olumlu Gelişme

Akranların öğretmen adaylarından faydalanma durumlarının incelendiği "Akranın Ders Gelişimi" teması altında "olumlu gelişme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu gelişme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Sizin çektiğiniz videolardan izlediğim kadarıyla ilk dersteki çalmasıyla son dersteki çalması arasında baya iyi fark vardı gelişmiş yani. Demek ki ben ona nasıl çalışacağını anlatabilmişim o da o şekilde çalışmış, seslerini düzeltmiş, entonasyonu da iyiydi, staccatoyu filan iyi yapıyordu bu konuda demek ki iyi yere gelmiş, yararlanmış"(DÖA3).*

> *"İlk başlarda başladığımızda bazı şeyleri bilmiyordu, hem notanın üzerinde yazan ifade terimleri olsun, nasıl bir karakterle çalınması gerektiği olsun, daha çok nota*

çalıyordu ilk başlarda. Daha sonradan biz şurayı şöyle yapalım burayı böyle yapalım diye şeylere girdikçe ben onun da artık müzik yapmaya başladığını düşünmeye başladım" (DÖA4).

"Zaten kayıtlarda da izlediğimizde bence baya bir gelişme oldu. İkinci pozisyonlarında, ilk derste çok eksikti mesela, çalıştık daha çok ağırlık verdik. Vibratoyla karışık bir hareketi vardı artık son derste neredeyse hiç yapmamaya başladı, bence vardı güzel bir gelişme gördüm yani ben. Daha net yaylar kullanmaya başladı, entonasyonu daha iyiydi son ders" (KÖA4).

4.2.3.6. Uygulama Sırası Duygular

Öğretmen adaylarının, uygulama sırasında sıkılma durumlarının sorgulandığı soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulama Sırası Duygular" teması altında yalnızca "sıkılmama" kodu elde edilmiştir.

4.2.3.6.1. Sıkılmama

Öğretmen adaylarının uygulama sırasında sıkılma durumlarının incelendiği "Uygulama Sırası Duygular" teması altında "sıkılmama" koduna, deney grubu öğretenlerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "sıkılmama" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Yok ona zaten zaman olmadığı için ders dışı konulardan konuşmadık. Sıkılmaya da insanın vakti olmuyor (gülüyor)" (DÖA2).

"Sıkılmadım. Tam tersi derse gelirken öf ya nasıl gideceğim dediğim oldu çünkü birkaç kere sırf bu ders için geldim ama geldiğim zaman o duygu geçti yani o konuda sıkıntı olmadı" (KÖA3).

4.2.3.7. Yansıtma

Uygulama kayıtlarının izlenmesinin, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme durumlarına etkisinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Yansıtma" teması altında "gözlemleme", "hatayı düzeltme" ve "utanma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.7.1. Gözlemleme

Öğretmen adaylarının uygulama kayıtlarını izleyerek kendilerini değerlendirme durumlarının incelendiği "Yansıtma" teması altında "gözlemleme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 5; kontrol grubu öğretenlerinde 6 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "gözlemleme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"E tabi o an içerisinde ne söylediğinin farkında olmuyorsun izlediğin zaman böyle mi demişim şöyle mi demişim diye görmek çok daha faydalı başka birine aktardığın zaman o hataları yapmamak için. O yüzden videoya çekilip izlenmesi bence çok güzel bir şey aslında keşke hep öyle olsa da farketsek nerde ne yapıyoruz çünkü söz ağızdan bir kez çıkıyor geri dönüş yok, izleyince farkediyorsun burada şöyle yaptım diye, hataları düzeltmek daha kolay oluyor izleyince" (DÖA2).*
>
> *"Güzel oldu. En azından nasıl durduğumu nasıl göründüğümü görmüş oldum. Bu çok nadir olan bir şey bazen işte biz birbirimizi kayıt ediyoruz ben piyano çalarken öğrenci keman çalıyor ama bu daha net oldu. Ayaktayken nasıl duruyorum, nasıl konuşuyorum bunları gördüm" (KÖA3).*

4.2.3.7.2. Hatayı Düzeltme

Öğretmen adaylarının uygulama kayıtlarını izleyerek kendilerini değerlendirme durumlarının incelendiği "Yansıtma" teması altında "hatayı düzeltme" koduna, deney grubu öğretenlerinde 1; kontrol grubu öğretenlerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatayı düzeltme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Onu halletmem gerektiğini farkettim, 6 haftalık süreçte kısmen hallettim diyebilirim" (DÖA5).*
>
> *"Videolardan sonra biraz düzeltmeye çalıştım ama tam da düzeltemedim o huyum var benim çünkü (KÖA4).*

4.2.3.7.3. Utanma

Öğretmen adaylarının uygulama kayıtlarını izleyerek kendilerini değerlendirme durumlarının incelendiği "Yansıtma" teması altında "utanma" koduna, deney grubu

öğretenlerinde atıf yapılmazken; kontrol grubu öğretenlerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "utanma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Biraz utandım." (KÖA2).

4.2.3.8. Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri

Öğretmen adaylarının uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "beğenilen" ve "beğenilmeyen" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.8.1. Beğenilmeyen

Öğretmen adaylarının uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönlerine yönelik veriler incelendiğinde "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "beğenilmeyen" koduna, deney grubu öğretenlerinde 4; kontrol grubu öğretenlerinde 6 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "beğenilmeyen" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Sadece süre kısa ama amaç da o olduğu için çok fazla bir şey diyemiyorum. Süre daha uzun olsaydı hızlandırılmış değil de ağır giderdik daha iyi olabilirdi" (DÖA2).

"Etüdü kendi seçebilirdi mesela kendi sevebileceği bir etüt olabilir belki. Çünkü etüt 6 hafta çalışılıyor bu yüzden sevilmesi gerektiğini düşünüyorum. Onun açısından bilmiyorum sevip sevmediğini ama sıkılmaması için ekstra belki başka parçalar olabilir" (KÖA2).

4.2.3.8.2. Beğenilen

Öğretmen adaylarının uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönlerine yönelik veriler incelendiğinde "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "beğenilen" koduna, deney grubu öğretenlerinde 3; kontrol grubu öğretenlerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "beğenilen" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Her türlü şeyi öğrendik. Aslında bunun, böyle bir uygulamanın öğretmenlik okulunda ders olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz burada sadece

çalmaya yönelik bir eğitim alıyoruz ve ama bunu nasıl öğreteceğimize yönelik bir eğitim almıyoruz. Aslında bizim buna yönelik bir eğitim almamız gerekiyor bence. Son sınıfta böyle bir dersimiz var ama o da tam hakkıyla yapılmıyormuş. Aslında bunun son sınıfta olması da çok acı bir şey bence daha önceki yıllarda 3.sınıfta 2.sınıfta yani her yıl böyle bir dersin olması gerekli ki bizi hazırlayabilmesi için. Çünkü biz mezun olduğumuzda birine ne öğreteceğimizi, nasıl başlayacağımızı, nasıl hitap edeceğimizi bilmiyoruz. Çoğu kişi bilmiyor aslında bunu. O yüzden biz şanslı olan kesimiz şuan burada bir şeyler öğrendik ama keşke böyle bir ders olsa da herkes öğrense. Çünkü bizim bu okuldaki asıl amacımızın nasıl öğreteceğimizi öğrenmek olduğunu düşünüyorum. Böyle bir çalışma yaptığınız için teşekkür ederim" (DÖA2).

"Bana katkısı büyük oldu işte ışık tutmak gibi bir şey oldu öğretmenlik hayatıma. Özellikle bir üniversitede yaptık bu çalışmayı o yüzden böyle kendime bir güven hissettim en beğendiğim özelliği buydu" (KÖA5).

Tablo 4.44. Öğrenenlerin Görüşme Formu Bulguları

	Deney Grubu Öğrenenleri Atıf (f)	**Kontrol Grubu Öğrenenleri Atıf (f)**	**TOPLAM f**
UYGULAMANIN KATKISI VE KAZANIMLAR			
Mesleğe Katkı	7	5	**12**
Bilgi edinme	8	3	**11**
Teknik Kazanımlar	2	5	**7**
Günlük hayata katkı	4	2	**6**
Çalma Becerisi	3	2	**5**
Eksikleri Görme	2	1	**3**
AKRANLA ÇALIŞMA			
Olumlu	5	5	**10**
UYGULAMANIN OLUMLU-OLUMSUZ YÖNLERİ			
Olumsuz	5	5	**10**
Olumlu	3	4	**7**
ZORLUK			
Çalma	2	4	**6**
Kişisel nedenler	2	2	**4**
Açıklama	4	-	**4**
AKRANDAN FAYDALANMA			
Faydalı	5	4	**9**
Eksikler	4	4	**8**
UYGULAMA SIRASI DUYGULAR			
Sıkılmama	2	3	**5**

Sıkılma	3	1	**4**
YANSITMA			
Gözlemleme	6	6	**12**
Hatayı düzeltme	4	4	**8**
Utanma	-	2	**2**
UYGULAMANIN BEĞENİLEN-BEĞENİLMEYEN YÖNLERİ			
Beğenilen	5	3	**8**
Beğenilmeyen	3	-	**3**
Öneri	1	2	**3**
TOPLAM	80	67	

Tablo 4.44'te deney ve kontrol grubu öğrenenleriyle, uygulamaların bitiminde yapılan görüşme formundan elde edilen cevapların analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve atıf sayıları frekans olarak sunulmuştur. Tabloya göre, en çok "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" temasındaki "mesleğe katkı" ve "Yansıtma" temasındaki "gözlemleme" kodlarına atıf yapıldığı görülmektedir.

4.2.3.9. Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar

Öğrenenlerin görüşme formunda, uygulamanın meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların sorgulandığı soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altında "mesleğe katkı", "bilgi edinme", "teknik kazanımlar", "çalma becerisi", "günlük hayata katkı" ve "eksikleri görme" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.9.1. Mesleğe Katkı

Uygulamanın, öğrenenlerin meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altında "mesleğe katkı" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 7; kontrol grubu öğrenenlerinde 5, toplam 12 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "mesleğe katkı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğrenci olarak kendimi gözlemlerken öğretmeni de gözlemlemeye çalıştım. Onun bana katmaya çalıştığı davranışları ve yaklaşım şekline bakarak ne şeklinde davranmalıyım neler yapmalıyım bunlar üzerinde biraz düşündüm" (DÖ2).*

"Mesleğim öğretmek üzerine olduğu için kesinlikle çok büyük etkisi oldu. Öğretme şekilleri olsun baya şey öğrendim yani. Ben daha önce ders verdim mesela küçük bir çocuğa yaklaşımımı şu şekilde öğrendim. Akranım sorular sormuştu mesela nasıl öğretirsin, hangi kitapları gösterirsin gibi bu tür örnekler yoktu kafamda ondan sonra şekillenmeye başladı. İlk ders tutuş mesela nasıl küçük çocuğa öğretilir, nasıl örnekler verilir, nasıl ilgisi çekilir bunları öğrendim" (DÖ5).

"Akranımla çalışırken ileride öğretmen olduğumda öğrencimden ne beklemem gerekiyor, acaba ona karşı saygılı mıyım değil miyim bu konularda bana çok yardımcı oldu" (KÖ5).

4.2.3.9.2. Bilgi Edinme

Uygulamanın, öğrenenlerin meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "bilgi edinme" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 8; kontrol grubu öğrenenlerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "bilgi edinme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Terimler hakkında daha detaylı olarak kendim dışında birinden öğrenmiş oldum. Bir de farklı bir parçada uygulama yaparken öğrenmiş oldum" (DÖ1).

"Mesela etüdümüzde kullandığımız yayın kullanım bölgeleriyle ilgili Almanca kısaltmaları bilmiyordum. Birkaç yerde karşımıza çıkıyordu ama bilmiyordum. Bunları öğrenmiş oldum" (DÖ2).

"Keman ekolleri mesela bunları gerçekten bilmiyordum ve kendi çaldığım ekolle başka ekolleri karşılaştırır oldum. Bilmediğim bir sürü keman bestecisi varmış. İfade terimlerinden epey öğrendim" (DÖ5).

4.2.3.9.3. Teknik Kazanımlar

Uygulamanın, öğrenenlerin meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "teknik kazanımlar" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 2; kontrol grubu

öğrenenlerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "teknik kazanımlar" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Mesela duruşum, duruşumda hep bir eğiklik vardı ve ben bunu farkedemiyordum. Ama artık keman çalarken sürekli eğilince aklıma buradaki dersler geliyor. Akranımın eğilme, dik durmam gerektiğini söylediği zamanlar aklıma geliyor. Yayın ucunda ya da kökünü tam kullanmadığımı söylediği geliyor aklıma. Duruşumda, tutuşumda, yayı kullanımda da daha düzenli olmaya çalışıyorum"(DÖ3).*

> *"Aslında çoğu şeyi biliyordum ama uygulayamıyordum keman üzerinde. Mesela sol bileğimin düz olması gerektiğini biliyordum ama ben eğik tutuyordum. Burada onun üzerinde durduk akranım da sağ olsun yardımcı oldu" (KÖ1).*

4.2.3.9.4. Günlük Hayata Katkı

Uygulamanın, öğrenenlerin meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "günlük hayata katkı" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "günlük hayata katkı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Günlük hayatımda biraz daha sosyalleştim diyebilirim. Farklı öğretmenle çalıştığım hele ki akranım olduğum için daha farklı şekilde insanları tanımaya başladım" (DÖ4).*

> *"Günlük hayatıma çok katkıları oldu. Bir kere kemana daha çok vakit ayırmamı sağladı. Hem sizin verdiğinizi etüt ve ufak çalışmalara bakarken hem de kendi parçalarıma da çalışmış oldum. Çalışma isteğim daha çok arttı ve bu yüzden ilerleme daha çabuk kaydedeceğim düşündüm" (KÖ4).*

4.2.3.9.5. Çalma Becerisi

Uygulamanın, öğrenenlerin meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "çalma becerisi" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 3; kontrol grubu

öğrenenlerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "çalma becerisi" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Keman çalmamda bana daha çok yorum anlamında katkısı oldu çünkü ben genelde parçanın üzerinde yazan terimleri pek dikkate almıyormuşum" (DÖ5).*
>
> *"Oktav çalarken 1 ve 4. Parmakları basarak çift tınlatmayı bilmiyordum. Onları öğrendim ki şimdi çalarken kendimi bu şekilde kontrol edebiliyorum. Bu çok iyi oldu. Mesela başta ritmim aksıyordu. Baştaki tempomla sondaki tempom aynı olmuyordu. Şimdi onun da farkına vardım çünkü metronom kullanıyorum" (KÖ2).*

4.2.3.9.6. Eksikleri Görme

Uygulamanın, öğrenenlerin meslek ve günlük hayatlarına katkıları ve uygulamadan edindikleri kazanımların incelendiği "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" teması altındaki "eksikleri görme" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 2; kontrol grubu öğrenenlerinde ise 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "eksikleri görme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Bilgi eksikliğim çok varmış" (DÖ5).*
>
> *"Deşifre yaparken bir kere çok hızlandığımı farkettim. Deşifre yapmıyormuşum da kabataslak çalıyormuşum gibi hissettim" (KÖ5).*

4.2.3.10. Akranla Çalışma

Öğrenenlerin görüşme formunda, akranla çalışmanın zevkli olup olmadığı ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Akranla Çalışma" teması altında yalnızca "olumlu" kodu elde edilmiştir.

4.2.3.10.1. Olumlu

Öğrenenlerin akranla çalışmaya bakışlarının incelendiği "Akranla Çalışma" teması altında "olumlu" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde 5, toplam 10 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Evet, zevk aldım. Çünkü öteki öğretmenlerim benden yaşça çok çok büyük olduğu için, çok rahat bir şekilde konuşamıyordum, rahatça yanına gidip bazı şeyleri soramıyordum. Kendi akranım olduğu zaman daha rahat bir şekilde konuşabiliyorum, örnek verecek olursam 5.ölçüdeki sol diyezi nasıl basacağız gibi şeyleri çok daha rahat sorabiliyorum ya da olmadığı zaman hiç çekinmeden olmuyor yapamıyorum bunu nasıl yapabilirim diyebiliyordum. Bir daha olursa kesinlikle yine katılırım" (DÖ4).

"Zevk aldım. Çünkü iletişim konusu bir hocayla olduğundan daha farklı oluyor" (KÖ3).

4.2.3.11. Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Öğrenenlerin görüşme formunda, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri" teması altında "olumlu" ve "olumsuz" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.11.1. Olumsuz

Öğrenenlerin uygulama hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinin incelendiği "Olumlu ve Olumsuz Yönler" teması altında "olumsuz" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde 4, toplam 8 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumsuz" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Olumsuz yönü bence 20 dakikadan daha uzun olabilirdi. 20 dakikada öğretmen süreyi ne kadar verimli kullanıyor o yüzden kısaydı sanırım ben öyle düşünüyorum ama daha uzun olabilirdi daha uzun bir çalışma yapabilirdik" (DÖ2).

"Süre bakımından verilen zaman kısıtlı olduğu için biraz panik hissi yaratıyor, panik hissi olunca da hemen bitirmem lazım düşüncesi geliyor" (KÖ5).

4.2.3.11.2. Olumlu

Öğrenenlerin uygulama hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinin incelendiği "Olumlu ve Olumsuz Yönler" teması altında "olumlu" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 3;

kontrol grubu öğrenenlerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "olumlu" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Olumlu yönü kendi akranım birisiyle çalışmak güzel bir şeydi ilk defa belki de öyle yapıyorum, ilk defa bu kadar uzun süre birisiyle çalıştım daha doğrusu. Normalde bu kadar ciddi buluşup da çalıştığım biri yoktu öyle kendi yaşıtımdan" (DÖ1).*

> *"Olumlu yönü de öncelikle bir sorumluluk hissi veriyor. Sürekli buraya gelme isteği oluyor mesela çalışmak istiyorsun. Bu da bir ders diyorum artık ders konumuna geçmişti benim için. Geliştiriyor, bilgileri tazeliyor, keman çalmayı geliştiriyor, yeni bir şeyler öğreniyorsun ya da o gün eğlenceli geçiyor senin için" (KÖ5).*

4.2.3.12. Zorluk

Öğrenenlerin, uygulamada ne gibi zorluklar yaşadıkları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Zorluk" teması altında "kişisel nedenler", "açıklama" ve "çalma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.12.1. Çalma

Öğrenenlerin uygulamada yaşadığı zorlukların incelendiği "Zorluk" teması altında "çalma" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 2; kontrol grubu öğrenenlerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "çalma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Uygulamada parçanın belli başlı yerlerini tam olarak yapamadım biraz daha baksam olurdu aslında" (DÖ1).*

> *"Deşifre yaparken zorluk çektim. Bağlı ve staccato kısımlar çok zordu mesela onları yapamadım onlar üzerinde durduk. Genel olarak bağ, yay, entonasyon olarak zorluk çektim" (KÖ2).*

4.2.3.12.2. Kişisel Nedenler

Öğrenenlerin uygulamada yaşadığı zorlukların incelendiği "Zorluk" teması altında "kişisel nedenler" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 2; kontrol grubu öğrenenlerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "kişisel nedenler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Uygulamada tek zorluk yaşadığım şey çalışmadan gittiğim dersler oldu. Çalışmadan gidince ister istemez kendimi kötü hissettim, çünkü karşı taraf da benim öğretmenim her hafta bazı şeyleri benim için yapıp derse hazır bir şekilde gelirken ben birkaç hafta hazır şekilde gitmediğimi farkettim" (DÖ4).*
>
> *"Bunun nedeni kendimden kaynaklanan düzenli çalışmamamdı" (KÖ4).*

4.2.3.12.3. Açıklama

Öğrenenlerin uygulamada yaşadığı zorlukların incelendiği "Zorluk" teması altında "açıklama" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 4 kere atıf yapılırken; kontrol grubu öğrenenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "açıklama" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Zaten bir şeyleri açıklamakta zorluk çekiyorum. Bu aralar kitap okumayı bıraktım yoğunluktan bazı şeyleri ifade etmekte zorlanıyorum. Bazı kelimeleri bilsem de açıklayamadım. Çoğunu bilmiyordum ya da aklıma gelmedi, açıklayamadım hepsini" (DÖ2).*
>
> *"Açıklamada zorluk çektim. Sorduğu sorulardan bazılarını bilmiyordum ama bazılarını aslında bilip de açıklayamadım o an. Kelimeleri yerleştirip bir cümle kuramıyorum yani başka hoca sorduğu zaman da öyle oluyor" (DÖ3).*

4.2.3.13. Akrandan Faydalanma

Öğrenenlerin, uygulamada akranlarından faydalanma durumları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Akrandan Faydalanma" teması altında "faydalı" ve "eksikler" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayısına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.13.1. Faydalı

Öğrenenlerin akranlardan faydalanma durumlarının incelendiği "Akrandan Faydalanma" teması altında "faydalı" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "faydalı" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Genellikle yorum anlamında faydalandım. Onun dediği bir şey vardı mesela, her zaman eserin üzerinde yazanları uygulamak değil bazen de nasıl hissediyorsan öyle çal demişti. Genelde yorum olarak bana çok katkısı oldu gerçekten" (DÖ5).*

> *"İnanıyorum. Akranım çok farklı bir çocuk yani. Benim başka çocuklara öğrettiğim gibi öğretmedi. Çok farklı bilgiler, farklı yerlerden örnekler, işte farklı pozisyonlar, farklı teknikler filan gösterdi, hiç bilmediğim şeyleri gösterdi o yüzden çok memnunum aslında. Bilmediğim çok şey öğrendim" (KÖ1).*

4.2.3.13.2. Eksikler

Öğrenenlerin akranlardan faydalanma durumlarının incelendiği "Akrandan Faydalanma" teması altında "eksikler" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "eksikler" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Etüt üzerinde biraz daha müzik yorum çalışabilirdik bence. Müzikal anlamda bana daha açıklayıcı şekilde aktarabilirdi" (KÖ4).*

> *"Eksik olarak her derste benimle eşlikli olarak çalsaydı bence daha verimli olabilirdi. Çünkü o tekrarladığı zaman ya da eşlik ettiği zaman daha iyi yaptığımı anladım" (KÖ5).*

4.2.3.14. Uygulama Sırası Duygular

Öğrenenlerin, uygulama sırasında sıkılma durumlarının sorgulandığı soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulama Sırası Duygular" teması altında "sıkılmama" ve "sıkılma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayısına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.14.1. Sıkılmama

Öğrenenlerin uygulama sırasında sıkılma durumlarının incelendiği "Uygulama Sırası Duygular" teması altında "sıkılmama" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde 5 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "sıkılmama" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Ders dışı dersler nasıl gidiyor filan o tarz konuşmuştuk. Sıkıldığım zaman olmadı" (DÖ1).*
>
> *"Ders içinde ders dışı konulardan konuşmadık. Sıkılmadım da hiç gayet keyifliydi. 20 dakikanın nasıl gelip geçtiğini anlamıyorduk." (KÖ3).*

4.2.3.14.2. Sıkılma

Öğrenenlerin uygulama sırasında sıkılma durumlarının incelendiği "Uygulama Sırası Duygular" teması altında "sıkılma" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 3; kontrol grubu öğrenenlerinde 1 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "sıkılma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Yapamadığım zamanlar böyle bir sıkıntıya giriyorum yapamadım yine diye ama o kadar" (DÖ3).*
>
> *"Sıkıldığım değil de bana daral geldiği oldu yapamadığım için. Olsun artık filan diye dediğim oldu arada. Ama bu benden kaynaklı karşı tarafla alakalı değildi" (KÖ4).*

4.2.3.15. Yansıtma

Uygulama kayıtlarının izlenmesinin, öğrenenlerin kendilerini değerlendirme durumlarına etkisinin sorgulandığı soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde, "Yansıtma" teması altında "gözlemleme", "hatayı düzeltme" ve "utanma" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.15.1. Gözlemleme

Öğrenenlerin uygulama kayıtlarını izleyerek kendilerini değerlendirme durumlarının incelendiği "Yansıtma" teması altında "gözlemleme" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 6; kontrol grubu öğrenenlerinde 6 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "gözlemleme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"(Gülüyor) Komik oluyor biraz aslında bizim için, çünkü biz kendimizi izlemekten pek hoşlanmıyoruz. Kendimizi izleyince aa ne yapmışım, gibi oluyoruz. Önceden hiç kendimi kaydedip izlememiştim, şimdi bakınca yani ne biçim çaldım, ya da ne biçim tutmuşum, ne biçim durmuşum gibi şeylerle kendimi eleştirebilmem içim fayda sağladı" (DÖ3).*

> *"İlk başta çaldığımla son çaldığım arasındaki farkı gördüm. Çalışmadan geldiğimde yani sorumluluk almadan geldiğimde nasıl vasat bir durumda olduğumu gördüm. Bence çok faydalı çünkü kendimi izleme şansım olmuyor. Aynada filan çalışıyoruz ama bir kamera ile çekip izlemek bütünüyle izliyorum kendimi o yüzden her şeyimi gördüm orada" (KÖ4).*

4.2.3.15.2. Hatayı Düzeltme

Öğrenenlerin uygulama kayıtlarını izleyerek kendilerini değerlendirme durumlarının incelendiği "Yansıtma" teması altında "hatayı düzeltme" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 4; kontrol grubu öğrenenlerinde 4 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "hatayı düzeltme" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Mesela yine aynı şeyi söyleyeceğim ama duruşuma dikkat etmeye çalıştım yine bozuldu gerçi ama dikkat etmeye çalıştım. Bazı notalarda süre değerini daha az yaptım daha fazla olması gerekirken sonradan kayıt izlendiğinde onun farkına varıldı, onu düzelttim" (DÖ3).*

> *"Videoyu izlediğimiz zaman da bir dahaki hafta ona göre çalıştım ve oldu" (KÖ5).*

4.2.3.15.3. Utanma

Öğrenenlerin uygulama kayıtlarını izleyerek kendilerini değerlendirme durumlarının incelendiği "Yansıtma" teması altında "utanma" koduna, deney grubu öğrenenlerinde atıf yapılmazken; kontrol grubu öğrenenlerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "utanma" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Çok utandım." (KÖ3).*
>
> *"Mesela ilk deşifre yaptığım günü izlediğimde şok oldum. Allah'ım bu nasıl sesler dedim kulaklarım tırmalandı. Daha fazla dinlemek istemedim" (KÖ5).*

4.2.3.16. Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri

Öğrenenlerin uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "beğenilen", "beğenilmeyen" ve "öneri" kodları elde edilmiştir. Kodlar atıf sayılarına göre fazladan aza doğru sıralanmıştır.

4.2.3.16.1. Beğenilen

Öğrenenlerin uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri verileri incelendiğinde "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "beğenilen" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 5; kontrol grubu öğrenenlerinde 3 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "beğenilen" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Paylaşımlarımız da ortak, o benim geçtiğim yollardan daha yeni geçtiği için beni çok iyi anlıyordu. Akranımla çalışmaktan mutluluk duyduğum için bu uygulamada en beğendiğim yön akranımla çalışmak oldu. Tekrar edeyim beğenmediğim hiçbir yönü yok açıkçası. Şeyler çok eğlenceliydi mesela kendimizi izlemek sonra olanlar çok eğlenceliydi. Mutluluk duydum bu çalışmada yer almaktan, teşekkür ederim" (DÖ3).*
>
> *"Yani, kemanı kamera karşısında çalmaya alıştım öyle diyeyim, ilk başta çok korkuyordum, yani hata yapacağım, şöyle olacak böyle olacak diye düşünüyordum. Beğendiğim yönleri bu oldu kamerayı çok sevdim, belli bir zaman sonra alıştım o yokmuş gibi davrandım. Etüdü sevdim. Bir de bu uygulama bana*

kemanı tekrar sevdirdi, kemanı artık bırakma noktasındayken tekrar sevmeye ve çalışmaya başladım. Uygulamanın bir daha olmasını diliyorum (gülüyor)" (DÖ4).

"Beğendiğim yönleri, bir kere disiplinli bir işti, sorumluluk gerektiriyordu gerçekten ve akranım da derste disiplinine dikkat ediyordu. Bir şey gösterirken bazen tedirgin oluyordum yani ilk zamanlar tanımadığım için acaba kızacak mı, bir şey söyleyecek mi hissi yaratıyordu. Bu da zaten şey diye düşündürüyor insanı, ileride öğretmen olacaksın çocuğa böyle tuhaf baktığın zaman ya da ona psikolojik baskı uyguladığın zaman başarısını kötü anlamda etkileyeceksin. Ona empati kurarak yaklaşmak daha etkili geliyor, yani öğretiyor insanı, ileride ne yapacağını gösteriyor ya da çalışma disiplinini kendin nasıl ayarlayabilirsin, ne yapabilirsin kendin için bunu öğretiyor" (KÖ5).

4.2.3.16.2. Beğenilmeyen

Öğrenenlerin uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri verileri incelendiğinde "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "beğenilmeyen" koduna, deney grubu öğrenenlerinde 3 kere atıf yapılırken; kontrol grubu öğretenlerinde atıf yapılmamıştır. Aşağıda "beğenilmeyen" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Mesela daha erken okulun başlarında olsaydı daha rahat olurdu o zamanlar daha rahattık yani daha rahat gelebilirdik. Bu vize sonrası olduğu için biraz sıkışık oldu tam derslerin yoğun olduğu zaman oldu" (DÖ1).

"Tek etüt olmasını pek fazla beğenmedim. Bilmiyorum belki zaman kısıtlı olduğu için tam olarak 6 hafta çalışılacak bir etüttü ya da fazla pozisyon olduğu için bu kadar uzun sürdü. Bence birkaç etüt daha olabilseydi daha güzel olabilirdi" (DÖ4).

4.2.3.16.3. Öneri

Öğrenenlerin uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri verileri incelendiğinde "Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri" teması altında "öneri" koduna,

deney grubu öğrenenlerinde 1; kontrol grubu öğrenenlerinde 2 kere atıf yapılmıştır. Aşağıda "öneri" koduna ait bazı ifadelere yer verilmiştir:

> *"Öğretmen bir planla geliyor ama öğrenci de bir plan olabilirdi. Öğrencinin de haftalık yapması gereken bir şeyler olabilirdi. Arada akranım bana ödevler verdi ben yapmayı unuttum gerçi ama şu hafta yapman gereken kazanım şu araştırman gibi öğrenciye de bir şey olabilirdi. Toptan her hafta şu şu değil de her hafta başında bu haftanın kazanımları bunlar, yapman gerekenler bunlar gibi" (DÖ2).*

> *"Ama daha önceden de size söylemiştim bence çözdüğümüz testteki bilgilerden mesela besteciler filan onların çoğunu bilmiyordum benim eksikliğim ama onları gösterebilirdi. Çünkü önceden o testi o da çözdü bilmem gerektiğini düşünüyor olabilirdi onları öğrenebilirdim. Mesela o soruları yine yanlış yaptığımı düşünüyorum. O yönde bir şey katmadı ama genel olarak kattı yani bazı şeyleri düzelttim testte eminim" (KÖ2).*

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci hipotezinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğreten ve öğrenenlerin keman bilgi testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere ayrı ayrı yapılan Non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin (öğrenen ve öğreten) keman bilgi testi ön test puanları açısından denk oldukları, yani her iki grubun da aynı bilgi seviyesinde, homojen bir yapıya sahip olduğu ve çalışmaya eşit koşullarda başlandığı söylenebilmektedir. Bu durum, deneysel araştırmalar için önemli olan, uygulama öncesi grupların birbirine denk veya benzer özelliklerde olması gerektiği koşulunu da sağlamaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken keman bilgi testi tüm öğrencilere uygulanmış, öğreten ve öğrenen öğrenciler testin sonuçlarına göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına atama ise yansız olarak yapılmıştır. Öğreten ve öğrenenlerin bilgi testi sonuçları ön test verileri olarak kaydedilmiş, yapılan analiz sonucu da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin (öğrenen ve öğreten) birbirine denk olduğunu istatistiksel olarak ispatlamıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Yedi boyuttan oluşan yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin her boyutu için ayrı ayrı yapılan Non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunda yer alan

öğretenlerin YANDE ölçeği ön test puanları açısından da denk oldukları söylenebilmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezinde deney grubunda yer alan öğretenler ve öğrenenlerin keman bilgi testi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ayrı olarak sınanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğretenlerin keman bilgi testi ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Buna göre scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, deney grubu öğretenlerinin çalgı çalma ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamaları deney grubu öğretenleri tarafından gerçekleştirilmiş, her hafta için belirlenen ders kazanımları öğretmen adaylarına önceden verilerek, scaffolding stratejileriyle dersleri yürütmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından haftalık ders kazanımlarında, çalıştırılan eserlerle ilgili teknik ve müzikal bilgiler, keman ile ilgili genel teknik ve teorik bilgiler, genel kültür, keman literatürü gibi bilgileri öğrenciye aktarırken ve verilen eserleri çalıştırırken scaffolding stratejilerini kullanmaları beklenmiştir. Bu etkinlikler sonucunda, deney grubu öğretenlerinin keman çalma ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında ders vermeye hazırlanırken yaptıkları araştırmalar ve çalışmalarla haftalık ders kazanımlarını iyi benimsemiş oldukları, bilgileri öğrenciye aktarırken aynı zamanda öğretme becerilerini de geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin keman bilgi testi ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre ise, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır $(p>.05)$. Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Buna göre scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, deney grubu öğrenenlerinin çalgı çalma ve öğretmeye yönelik

bilgi düzeylerinin artmasında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrenenlerinin keman bilgi testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması, mikro öğretim gereği kısıtlı ders süresinin, hem verilen eserlerin çalışılması hem de öğretmen adayları tarafından her ders verilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında scaffolding ve mikro öğretim uygulamalarının birbirinden bağımsız olarak öğrenci başarısında artışa neden olduğunu belirten ve çalışmanın bu sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (Bkz. Durmaz, 2013, Mustul, 2017, Döğer, 2016, Umuzdaş, 2010, Siyamoğlu, 2014, Bulut, 2015, Kuran, 2009, Karadeniz, 2014, Karaman, 2014, Kazu, 1996, Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğar, 2015, Kılıç, 2010, Kavas, 2009, Uzun, Keleş ve Sağlam, 2013; Creech, 2012, Knoch, 2014, Nagarajan, 2006, Sabet, Tahriri ve Pasand, 2013, Kennell, 1989, Kpanja, 2001, Darwish ve Sadeqi, 2016).

Durmaz (2013), yabancı dilde altıncı sınıflara yönelik yazma becerilerinin öğretilmesinde scaffolding stratejileri kullanılmasına yönelik yaptığı çalışmasında, scaffolding yönteminin altı haftadan sonra öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Mustul'un (2017) keman öğretiminde mikro öğretim tekniğinin öğretme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniği uygulaması öncesi ve sonrası öğretim becerilerinin son test lehine anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Döğer (2016), keman eğitiminde gerçekleştirilen mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların, keman çalmaya yeni başlayan öğrencilerin performanslarına etkisine yönelik çalışmasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duruş ve tutuş, sağ el/ sol el tekniği, müzikalite ve toplam beceri puanları yönünden, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucunu elde etmiştir. Umuzdaş'ın (2010), mikro öğretim yönteminin viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim becerilerine olan etkisine yönelik çalışmasında, öğretmen adaylarının deney öncesi ve sonrası öğretim becerilerinde son test lehine anlamlı farklar görülmüştür. Siyamoğlu (2014), 5E öğrenme modeline dayalı mikro öğretim uygulamalarının coğrafya öğretimine yansımalarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, uygulamaların, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna duyuşsal gelişim, meslek bilgisi gelişimi, kişisel gelişim ve sosyal gelişim açısından kazanç sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bulut'un (2015) mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisini ortaya koymak amacıyla

yaptığı araştırmasında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının konuşma becerisi ile ilgili son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucu saptanmıştır. Karaman (2014), fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünce, tutum ve becerilerinin mikro öğretim uygulamaları yoluyla geliştirilmesine yönelik yapmış olduğu araştırmasında, mikro-öğretim yoluyla gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde bir katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kennell'in (1989), çalgı derslerinde öğretmen iskele stratejileri ile öğrencilerin performans başarıları arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, ön test-son testten elde edilen verilerinden yüksek beceri / düşük konsept müzikal görevinde deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Sabet, Tahriri ve Pasand (2013) İngilizce öğrenenlerin akıcı yazmalarında yönlendirici akran desteğinin etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, tek yönlü yinelenen ölçüm ANOVA testi sonuçlarında, deney grubundaki yetkin ve az yetkili yazarların yazma akıcılığını geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kpanja'nın (2001), mikro öğretim eğitiminde video kaydının etkilerinin incelenmesi isimli çalışmasında, mikro öğretimde video kaydı kullanan öğretmen adaylarının öğretim becerilerine hâkimiyetlerinde, kullanmayan gruba göre son test lehine anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın dördüncü hipotezinde deney grubunda yer alan öğretenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Yedi boyuttan oluşan yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin her boyutu için ayrı ayrı yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğretenlerin ön test – son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Buna göre scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasıyla yapılan öğretim programının, deney grubu öğretenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Altı hafta süren uygulama süresince, mikro öğretim yönteminin amacına yönelik olarak, video ile kaydedilen dersler, ders sonrasında tüm öğretmen adayları ve öğrencilere izletilmiş,

öğrencilerin kendileri ve öğretimleriyle ilgili yansıtma yapmaları sağlanmıştır. Elde edilen bu sonuç, yansıtma etkinliklerinin deney grubu öğretenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark ortaya koymada yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın beşinci hipotezinde kontrol grubunda yer alan öğreten ve öğrenenlerin keman bilgi testi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğretenlerin keman bilgi testi ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05).* Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Mikro öğretim uygulamasının, kontrol grubu öğretenlerinin çalgı çalma ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinin artmasında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, kontrol grubu öğretenlerinin kişisel olarak belirledikleri öğretme yöntemleriyle ders işlemelerinin, keman ile ilgili bilgi düzeylerini artırmada yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin keman bilgi testi ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre ise, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05).* Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Mikro öğretim uygulamasının, kontrol grubu öğrenenlerinin çalgı çalma ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinin artmasında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının uygulamalardaki öğretme yöntemlerinin, öğrenenlerin keman ile ilgili bilgi düzeylerini artırmada yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın altıncı hipotezinde kontrol grubunda yer alan öğretenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Yedi boyuttan oluşan yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin her boyutu için ayrı ayrı yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, kontrol grubunda yer alan öğretenlerin ön test – son test puanları arasında istatistiksel açıdan

anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Buna göre mikro öğretim uygulamalarının, kontrol grubu öğretenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın yedinci hipotezinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin ve deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin keman bilgi testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin keman bilgi testi son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Yani, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, deney ve kontrol grupları öğretenlerinin çalgı çalma ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinin artmasında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin keman bilgi testi son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Yani, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, deney ve kontrol grupları öğrenenlerinin çalgı çalma ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerinin artmasında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sekizinci hipotezinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Yedi boyuttan oluşan yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin her boyutu için ayrı ayrı yapılan Non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, yalnızca 'sürekli ve amaçlı düşünme' alt boyutunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğretenlerin son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Bu sonuca göre, söz konusu boyut için sıfır hipotezi reddedilmiş olup, alternatif hipotez kabul edilmiş; diğer alt boyutlar için ise, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Yani, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, deney grubunda yer alan öğretenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin

‘sürekli ve amaçlı düşünme’ boyutunda etkili olduğu; diğer boyutlarında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Sürekli ve amaçlı düşünme boyutu ölçek sahibi tarafından; yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi, eleştirel düşünmesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olması olarak açıklanmıştır (Semerci, 2007, s. 1360). Açıklamaya ve elde edilen sonuca dayanarak, deney grubu öğretenlerinin, öğretim uygulamaları boyunca her hafta yaptıkları dersleri izleyip, öğretimleriyle ilgili yaptıkları yansıtmalarla, öğretimleri hakkında eleştirel düşünme, değerlendirme yapma, öğretim hedefleri hakkında amaçlarını belirleme, öğrenciye söz hakkı tanıma, onu ders sürecine katma gibi becerilerini geliştirdikleri söylenebilmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından herhangi bir fark çıkmaması da, mikro öğretim uygulamalarının amacı doğrultusunda, tüm öğretmen adaylarının yansıtma sürecinde olması şeklinde yorumlanabilir. Sekizinci hipotezin bu sonuçları, Tican’ın (2013) yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koyma amacıyla yaptığı araştırmasında bulduğu, yansıtıcı düşünme puan ortalamaları açısından, kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir sonucuyla örtüşmektedir.

Alanyazında farklı öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilene olumlu etkilerini belirten ve çalışmanın bu sonucunun tersi yönde çalışmalar mevcuttur. Güney (2008) mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirleme amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiğdem’in (2012) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasının sonuçlarında, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını bulmuştur. Yıldız (2012), web tabanlı akran değerlendirme sistemine yerleştirilmiş yönlendirici yardım stratejilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünmelerine etkisine yönelik araştırmasında bulgular, ağ tabanlı video analiz sistemine yerleştirilmiş soru uyaranlarının

servis öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme seviyelerine olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir

Araştırmanın dokuzuncu hipotezinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin keman dersi kazanım anketi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin keman dersi kazanım anketi son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Yani, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasının, deney ve kontrol grupları öğrenenlerinin keman dersi kazanımlarının artmasında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunun birinci sorusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin scaffolding ve diğer stratejileri kullanma durumlarının incelenmesi sonucunda, önceden belirlenmiş scaffolding stratejilerinden "açıklama" (221) stratejisinin öğretmen adayları tarafından on iki ders boyunca en çok kullanılan strateji olduğu; "cevaplama" (55) stratejisinin de öğrenenler tarafından en çok kullanılan strateji olduğu görülmüştür. Scaffolding stratejilerini kullanma sayıları incelendiğinde, deney grubu öğreten ve öğrenenlerinin kontrol grubu öğreten ve öğrenenlerine göre daha fazla strateji kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Scaffolding stratejileri haricindeki stratejilerin on iki ders boyunca kullanılma durumları incelendiğinde ise, en çok kullanılan stratejinin "planlama" (85) olduğu; deney ve kontrol grubu öğretenlerinin stratejileri kullanma durumlarının benzer oranlarda olduğu sonucuna varılmıştır.

Altı haftalık uygulamalar süresince araştırmacı tarafından gözlemlenen on iki ders, ders gözlem formu kullanılarak takip edilmiştir. Katılımcıların scaffolding stratejilerini kullanma durumları, ders gözlem formunda belirlenen tema ve kodlar çerçevesinde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini kullanma durumları incelediğinde "açıklama" stratejisi 221 kere kullanılarak, en çok kullanılan strateji olmuştur. "Sözlü yönlendirme" (216), "model olma" (159), "soru sorma" (121), "geri

bildirim" (108), "tekrar etme" (107), "fiziksel yönlendirme" (75), "ritim eşlik" (75), "açıklanan amaç" (59), "onaylama" (53), "değerlendirme" (48), "solfej eşlik" (43), "övme" (43), "eşlik etme" (41), "teşvik etme" (39), "gelecek ders bilgisi" (39), "parçaya bölerek çalıştırma" (36), "ipucu verme" (27), "mırıldanma" (16), öğretmen adaylarının kullanma sayılarına göre sıralanan diğer scaffolding stratejileridir. Öğrenenlerin kullandıkları scaffolding stratejileri incelendiğinde ise, "cevaplama" (55) ve "soru sorma" (24) stratejilerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir.

"Açıklama" stratejisi, öğretmen adayının öğrenciye teorik bir bilgi vermesi, bir davranışı nasıl yapması gerektiğini sözel olarak tarif etmesi, öğrenciye hatasının nedenlerini söylemesi, öğrenci tarafından sorulan soruyu cevaplaması gibi durumları içermektedir. Araştırmanın bu sonucu, Doğanay ve Güzel Yüce (2010) tarafından yapılan, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım isimli çalışmalarının sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, çalışmalarının bulgularında, öğretmenin, düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlaması üzerinde pozitif etkiye sahip "bilgi sunma" kategorisi altında; bilgi verme kodunun en çok gözlenen kod olduğunu belirtmişlerdir. Gözlenen öğretmen, çoğunlukla işlenen konu ve dersin akışı doğrultusunda öğrencilere bilgi vermiştir. Wexler (2009), değişik çalgı branşlarındaki kolej müzik öğretmenlerinin, hedef ve stratejilerinin incelenmesi isimli çalışmasındaki, model olmanın sözlü açıklamaya göre daha etkili olup olmadığı sorusuna verilen öğretmen cevapları, öğretmenlerin, öğrenciden neyi değiştirmeye ihtiyacı olduğunu ona sözel olarak açıklamanın, basit bir model olmadan daha etkili bir öğretim stratejisi olduğu görüşünde oldukları şeklinde olmuştur.

Verilerden, en çok kullanılan diğer iki scaffolding stratejisinin "sözlü yönlendirme" ve 'model olma' olduğu sonucu elde edilmiştir. "Sözlü yönlendirme" stratejisini deney grubu öğretenlerinin 98, kontrol grubu öğretenlerinin 118 kere; "model olma" stratejisini, deney grubu öğretenlerinin 74, kontrol grubu öğretenlerinin 85 kere kullandığı; yani, kontrol grubu öğretenlerinin, deney grubu öğretenlerine göre stratejileri daha çok kullandıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğretenlerinin, herhangi bir yönlendirme olmadan, kendi öğretim etkinliklerinde bu stratejileri sıklıkla kullanmaları, scaffolding stratejilerinin çalgı eğitiminde aslında sık kullanıldığını göstermektedir. Sözlü yönlendirme stratejisi performans ağırlıklı olan çalgı eğitiminde sıklıkla kullanılan bir stratejidir. Öğretmenin ya da daha bilgili bir akranın, öğrenciden beklediği davranışı sözel

olarak açıklaması, çalmadan çeşitli yönlendirmeler, uyarılar yaparak çalmasına yardım etmesi, varsa hatasını düzeltmesini, doğru davranışı yapmasını sağlamasıdır. Sözlü yönlendirme ve model olma bir arada kullanılabildiği gibi ayrı stratejiler olarak da kullanılabilmektedir. Kennell (1992) çalışmasında, gözlemlediği en yaygın öğretmen davranışının çok az modellemeyle desteklenen sözlü yönlendirme olduğunu öne sürmektedir. Model olma ya da modelleme stratejisinde de, öğretmen, öğrencinin yapmasını istediği davranışı ya da yeni öğretilen bir tekniği önce kendisi model olarak öğrenciye gösterir (çalarak ya da söyleyerek) ve bir anlamda öğrencinin kendisini taklit etmesini ister. "Yeni bir teknik gösterilirken modelleme hep olmalıdır, çünkü esas amaç çocuğun öğretmeni taklit ederek öğrenebilmesidir" (Küpers, 2009, s.36). Alanyazında birçok çalışma, öğretmenin eserdeki zorlukları öğrenciye göstermeleri, problemin çözümü için yol göstermeleri ve istenilen teknik veya müzikal performansı modellemelerinin çalgı öğrencilerinin öğrenmesinde etkili olduğunu görüşünü desteklemektedir (Kostka, 1984; Dickey, 1991, 1992; Hallam, 2006, akt. Creech, 2012, s.390). Rosenthal (1984), dört farklı scaffolding stratejisinin (sözlü yönlendirme ve model olma, yalnızca model olma, yalnızca sözlü yönlendirme ve yalnızca uygulama) etkinliğini incelediği çalışmasında, deneklerin en yüksek puanları tüm değişkenlerde, 'yalnızca model olma' stratejisinde, ikinci olarak 'sözlü yönlendirme ve model olma' stratejisinde aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen verilere göre, "soru sorma" stratejisi, deney grubu öğretenleri tarafından 111, kontrol grubu öğretenleri tarafından 10 kere kullanılmıştır. Soru sorma stratejisi, öğrencilere yöneltilen açık uçlu bilgi sorusu, öğrencinin bir durumla ilgili görüşünü öğrenmek, anlayıp anlamadığını sorgulamak şeklinde gerçekleşmektedir. Bu stratejiyi deney grubu öğretenlerinin kontrol grubu öğretenlerine göre oldukça fazla kullanması, soru sorma stratejisinin farkındalığıyla, haftalık kazanımlar ve çalışılan eserlerle ilgili öğrencilere sıkça sorular yönelterek, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamada, düşünmeye sevk etmede, çalgılarında uyguladıkları bilgileri ifade edebilme becerilerini geliştirmede, merak duygularını geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubu öğretenlerinin soru sorma stratejilerini oldukça az kullanmaları, derslerde daha çok öğrencilerin çalışılan eserleri çalmaları üzerine yoğunlaştıklarını göstermektedir. Rubie-Davis (2007), farklı öğretmen beklentilerini incelediği bir çalışmasında, yüksek beklenti içinde olan öğretmenlerin, öğrencilein

öğrenmelerinde bir yapı oluşturabilmek için, öğrencilere daha fazla geri bildirim sağlama, daha fazla soru sorma ve öğrenci davranışlarını daha olumlu yönlendirme için daha fazla zaman harcadıkları sonucuna ulaşmıştır (akt. Küpers, 2009, s.7). Scaffolding stratejileri arasında önemli bir yer tutan "Geri bildirim", deney grubu öğretenleri tarafından 53, kontrol grubu öğretenleri tarafından 55 kere; "övme" ise deney grubu öğretenlerinde 20, kontrol grubu öğretenlerinde 23 kere kullanılmıştır. Stratejilerin iki grupta da benzer oranlarda kullanılması, öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinde öğrenciye geri bildirim verme ve öğrenciyi övmeyi önemli gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler önemli hedeflere ulaştıklarında veya öğretmenleri için çarpıcı olan müzikal anları bağımsız olarak oluşturduklarında, öğretmen öğrencinin başarısı konusundaki heyecanlarını açıkça ifade eden olumlu geri bildirimler verirler (Duke ve Simmons, 2006, s.15). Öğretmenler, öğrenme aktiviteleri düzenleyerek ve uygun rehberlik yaparak çocukların iskele öğrenim sürecine dahil olmalarına odaklanır. Ayrıca, modelleme ve geri bildirim de dahil olmak üzere, teşvik edici bir şekilde uygun etkileşimler sağlarlar (Hsee, 2007, s.26). Salzberg ve Salzberg (1981), ilkokul çağındaki keman öğrencilerine övgü ile düzeltici geri bildirimleri karşılaştırarak yaptıkları deneysel çalışmada, övgülerin her zaman düzeltici geri bildirim kadar etkili olduğunu ve övgü ile birleştirilen fiziksel istekler kullanıldığında, etkilerin uzun süreli ve pozitif olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada, geri bildirim öğretmen adayları tarafından oldukça kullanılan bir strateji olmasının aksine, Doğanay ve Güzel Yüce (2010) çalışmalarında, gözlenen öğretmenin, niceliksel ya da niteliksel olarak dönüt ya da düzeltme ifadelerine fazla yer vermediği sonucunu elde etmişlerdir.

"Fiziksel yönlendirme" stratejisinde, sözlü bir iletişim olmadan, öğrencinin davranışı desteklenir ya da uyarılır. Öğrencinin yanlış olan parmağını düzeltme, kol hareketleriyle çalışına destek olma, öğrencinin anlayacağı bir fiziksel hareketle onu uyarma, müziğe sallanarak eşlik etme fiziksel yönlendirme stratejilerinde gözlemlenen davranışlardır. Hsee (2007) çalışmasında, istenilen müzikal cevapların beklenilen şekilde olmadığı durumlarda, öğrencilerin müziğe katılımları için, göz teması, yüz hareketleri, başını sallama, çocukların sırtını okşama, çalmalarına hareketle katılma gibi sözsüz fiziksel yönlendirmelerle teşvik edilmeleri görüşünde olduğunu belirtmiştir. Küpers (2009) da çalışmasında, sözsüz fiziksel yönlendirme davranışlarını dokunarak ve dokunmadan olarak ayırmış; dokunarak yönlendirmeyi, çocuğa ya da çocuğun çalgısına dokunma;

dokunmadan yönlendirmeyi, ritim tutma, mırıldanma, başını sallama gibi örneklendirmiştir. Bu araştırmada, ritim eşlik, solfej eşlik, mırıldanma, eşlik etme gibi stratejiler fiziksel yönlendirme stratejisinden ayrı olarak kodlanmıştır.

Öğretmen adaylarının 'açıklanan amaç' stratejisini kullanma durumları incelendiğinde, on iki ders boyunca deney grubu öğretenlerinin 43, kontrol grubu öğrencilerinin ise 16 kere dersin amacından öğrenciye bahsettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğretenlerine scaffolding stratejileriyle öğretim hakkında uygulama öncesi verilen eğitim ve açıklamalar doğrultusunda, öğretmen adaylarının bu stratejiyi on iki ders boyunca sıklıkla kullandıkları söylenebilmektedir.

"Açıklanan amaç" stratejisi, öğretmen adayının dersin amacından öğrenciye bahsedip, öğrencinin ilgisini çekerek, ders boyunca dersin amacının bilincinde olması açısından önemli bir yer tutmaktadır. Kennell (1992), uygulamalı bir müzik öğretimi teorisine doğru isimli çalışmasında, Wood, Bruner ve Ross tarafından 6 aşamada açıklanan scaffolding sürecinin çalgı eğitiminde uygulanabilirliğini belirterek, sürecin ilk aşamasını öğrencinin etkinlik için ilgisini uyandırmak ve görevin gereklerine bağlı kalmasını sağlamak olarak açıklamıştır. Duke ve Simmons (2006) da, mesleklerinde tanınan üç çalgı öğretmeninin özel derslerdeki öğretimlerini izlemek amacıyla çekilen 25 saatlik video kayıtlarını inceledikleri çalışmalarında, belirledikleri üç ana temadan ilkini 'hedef ve beklentiler' olarak açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında scaffolding stratejileri dışında kullandıkları öğretme stratejileri incelendiğinde "planlama" stratejisi 85 kere kullanılarak, en çok kullanılan strateji olmuştur. "Hataya dikkat çekme" (69), "ödev" (68), "bağsız çalıştırma" (52), "durdurma" (50), "düzeltme" (45), "ekleme" (33), "müdahalesiz dinleme", "hatırlatma" (32) öğretmen adaylarının en çok kullandıkları diğer stratejilerdir.

Ders planı yapma bir öğretmenin ya da öğretmen adayının dersin amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi ve dersi düzenleyebilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Araştırıma sonuçlarına göre, deney grubu öğretenleri 59, kontrol grubu öğretenleri 26 kere ders planı yapmıştır. Uygulama öncesi deney ve kontrol grupları öğretenlerine derslere planlı gelmeleri söylenmiş olmasına rağmen deney grubu öğretenlerinde planlama sayısının fazla olması, deney grubu öğretenlerine önceden verilen haftalık kazanımlar doğrultusunda öğretenlerin dersi planlamaya daha çok ihtiyaç duyduğu

şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları diğer stratejilerin, bireysel çalgı eğitiminde sıkça karşılaşılan ve bu araştırmada da herhangi bir yönlendirme yapılmadan kullandıkları stratejiler olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci sorusunda deney ve kontrol grubu öğretenlerinin ders uygulamalarının birinci ve altıncı hafta sonundaki değerlendirmelerinin incelenmesi sonucunda, genel toplamda en çok "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" temasındaki "memnuniyet" (20) koduna atıf yapıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmeleriyle ilgili yansıtmaları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğretenlerinin kodlara atıf sayılarının benzer oranlarda olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin ders uygulamalarının birinci ve altıncı hafta sonundaki yansıtmalarının incelenmesi sonucunda ise, genel toplamda en çok "Öğretmen Cevabı" temasındaki "yeterli" (20), "Süre Kullanımı" temasındaki "etkili" (20) ve "Memnun Eden ve Endişelendiren Yönler" temasındaki "memnuniyet" (20) koduna atıf yapıldığı görülmüştür. Öğrenenlerin derslerle ilgili yansıtmaları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin kodlara atıf sayılarının benzer oranlarda olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının uygulamaların birinci ve altıncı haftasında yaptıkları değerlendirmeler incelendiğinde, altıncı hafta bazı kod atıflarında artış olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları "amaca ulaşma" koduna ilk hafta 2 kere atıf yaparken, altıncı hafta sonunda 7 kere atıf yapılmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının belirledikleri amaçlara ulaştıkları söylenebilmektedir.

Öğretmen adayları ders öğretimleriyle ilgili değerlendirmelerinde kendilerini başarılı bulma durumlarına ilk hafta 2 kere atıf yaparken, altıncı hafta sonunda 7 kere atıf yapmışlardır. "Başarılı" koduna yapılan atıf sayıları incelendiğinde deney grubu öğretmen adaylarının kontrol grubu adaylarına göre daha fazla atıf yaptığı görülmektedir. Bu sonuç uygulama süresince deney grubu öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirdikleri, kendilerine güven geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Umuzdaş'ın (2010) çalışmasında ulaştığı, mikro öğretim uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarının öğretim becerilerinde artış olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çoğu tarafından vurgulanan uygulamanın memnun eden yönleri, öğretirken öğrenilmesi, uygulamalar sırasında eksiklerin görülmesi, mezuniyet öncesi öğretme tecrübesi kazanılması şeklinde özetlenebilmektedir. Bu sonuç, Tican'ın (2013) yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yardım (2009) da çalışmasının sonucunda, öğretenlerin akranlarına öğretirken kendi bilgi ve becerilerinin arttığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının diğer değerlendirme atıf sayılarında birinci ve altıncı hafta arasında belirgin bir fark görülmemiştir.

Öğrenenlerin çoğu uygulama sırasındaki öğretmen adayı cevaplarının yeterli olduğu görüşünde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ders sürelerini etkili kullanmaları ile ilgili değerlendirmede de çoğu öğrenci öğretmen adaylarının süreyi etkili kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenenlerin çoğu tarafından vurgulanan uygulamanın memnun eden yönlerinde ise, çalışmaya teşvik etmesi, yanlışların düzeltilmesi için bir fırsat yaratması, merak duygusunun geliştirilmesi, öğretirken öğrenilmesi gibi görüşlere rastlanmıştır.

Bu sonuçlara dayanarak öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin uygulamalardan genel anlamda memnun kaldıkları, deney grubu öğretmen adaylarının uygulamalar sonunda uygulamanın başlangıcına göre öğretimlerini daha başarılı buldukları, öğrenenlerin de öğretmen adaylarını süre kullanımı ve sorulan soruları cevaplama düzeylerini yeterli buldukları söylenebilmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun üçüncü sorusunda deney ve kontrol grubu öğretenlerinin uygulamalar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi sonucunda, en çok "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" temasındaki "mesleğe katkı" (14) koduna atıf yapıldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin uygulamalar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi sonucunda ise, en çok "Uygulamanın Katkısı ve Kazanımlar" temasındaki "mesleğe katkı" (12) ve "Yansıtma" temasındaki "gözlemleme" (12) kodlarına atıf yapıldığı görülmüştür. Atıf sayıları incelendiğinde, deney grubu öğrenenlerinin kontrol grubu öğrenenlerine göre daha fazla görüş bildirdiği sonucuna varılmıştır.

Uygulamanın katkısı ve kazanımlar teması incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin en çok uygulamanın mesleğe katkısı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin mesleğe katkı yönünde belirttikleri

görüşler doğrultusunda, öğrenciye hitap etme, dersi planlama, teoriği uygulamaya dökme, süre kullanımı, sorumluluk kazanma, akran öğretim tecrübesi edinme, akranı gözlemleyerek kendi öğretim davranışını düşünme, öğrenciye yaklaşım şekli öğrenme, empati kurma gibi becerilerini geliştirdikleri anlaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Mustul'un (2017) çalışmasında ulaştığı, mikro öğretim tekniği uygulamasının öğretmen adaylarına mesleğe yönelik özgüven kazandırdığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Uygulamanın mesleğe katkısına ilişkin bu sonuçlar, Erdem ve diğerleri (2012), Siyamoğlu (2014), Kuran (2009), Sevim (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Uygulamanın katkısı ve kazanımlar temasında mesleğe katkı dışında öğretmen adaylarının en çok sırasıyla günlük hayata katkı, bilgi edinme ve eksikleri görme ile ilgili görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ve öğrenenler uygulamaların günlük hayata katkısını, uygulama dersleri için yapılan araştırmalar sayesinde yeni şeyler öğrenme, öğrenilenleri kendi çaldıkları eserlere yansıtma, planlı çalışmayı öğrenme, sorumluluk alma, sosyalleşme, çalgısına daha çok zaman ayırma, çalışma isteği duyma gibi ifadelerle açıklamışlardır. Bilgi edinmeyle ilgili öğretmen adayları ve öğrenenler, alanlarıyla ilgili bilmedikleri birçok bilgiyi öğrendiklerini, karşı tarafa doğru aktarım için daha detaylı araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Adaylar ve öğrenenler, uygulamalar sayesinde kendilerinde birçok eksik gördüklerini, bundan sonraki zaman diliminde eksikleri tamamlayıp meslek hayatına yansıtacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenenler ayrıca uygulamada, çalgı duruş-tutuşlarıyla ilgili teknik kazanımlar edindiklerini ve yorumlama ve değişik çalışma teknikleri gibi çalma becerisiyle ilgili kazanımlar edindiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Ercan ve Yıldırım Orhan'ın (2016) çalışmalarının genel sonucu olarak belirttikleri, akran öğretimi ile öğreten ve öğrenen öğrencilerin kendilerini geliştirme fırsatı bulmaları, deneyim kazanmaları, mesleki farkındalıklarının artması, eksiklerini görme imkânı bulmaları sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin çoğu akranla çalışma ile ilgili olumlu görüş bildirmekle birlikte bazı öğretmen adayları daha küçük yaş grubuyla çalışmayı tercih edeceklerini belirtmiştir. Akranla çalışmanın olumlu yönleri, kendi seviyelerine yakın kişilere öğretme deneyimi yaşama, akranla anlaşmanın kolay ve zevkli olması gibi ifadelerle açıklanmıştır. Can (2009) çalışmasında, öğrenen öğrencilerin öğretenlere karşı

saygı çerçevesinde davranışlar göstermesinin iki taraf için olumlu etkiler yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları ve öğrenenler uygulamaların olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili, ders sürelerinin kısa olması, okul yoğunluğu nedeniyle çalışmaya zaman ayırmanın zor olması gibi olumsuz ifadelere; iki tarafın da uygulama sırasında yeni şeyler öğrenmesi, akranla ders yapabilme, kendine güven geliştirme, kendini farketme gibi olumlu ifadelere yer vermişlerdir. Siyamoğlu (2014) çalışmasında, öğretmen adayları tarafından uygulamalarda zamanın yetersiz olduğu ve zamanın etkili kullanılamadığı gibi olumsuz durumlardan bahsedildiği sonucuna ulaşmıştır. Al Darwish ve Sadeqi'nin (2016) mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının performanslarına etkisine yönelik yaptığı çalışmalarında ulaştıkları olumlu ve olumsuz yönler bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adayları ve öğrenenler uygulamaların zor yönlerine ilişkin, kişisel nedenler, açıklama ve çalma ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Kişisel nedenler, video çekiminin getirdiği ve ilk kez böyle bir uygulamanın içinde olmaktan kaynaklı heyecan, çekingenlik ve derslere yeterince çalışmama gibi ifadelerle açılanmıştır. Açıklama zorluğu, bazı alan terimlerini bilip karşı tarafa açıklayamama, akademik dil kurma şeklinde belirtilmiştir. Çalma kaynaklı zorluk ise, bazı ileri seviye tekniklerin öğrenciye göstermek için çalınması gerektiği düşüncesi, parçayı deşifre etme, doğru entonasyon sağlama olarak ifade edilmiştir.

Çoğu öğretmen adayının görüşlerine göre akranları derslerde olumlu yönde gelişme göstermiştir. Öğrenenlerin çoğu ise akranlarının ders anlatmasını faydalı bulduğunu ancak ufak eksikleri de olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenenler öğretmen adaylarının müzikal yorumlama, farklı bilgiler ve teknikler gösterme, örnekler gösterme gibi özelliklerinden faydalandıklarını belirtirken; bazı derslerde heyecan kaynaklı aksaklıklar, derse tam hâkim olamama, eşlik etmede yetersiz kalma gibi eksikliklerden bahsetmişlerdir.

Uygulamalar sırasında çoğu öğretmen adayı ve öğrenen sıkılmadığını, dersler kısa olduğu için sıkılmaya fırsat olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları ve öğrenenler uygulamalar sırasında yaptıkları yansıtmalarında, gözlemleme, hatayı düzeltme ve utanma durumlarından bahsetmişlerdir. Gözlemleme,

ders sonrasında video kayıtlarını izleyerek kendini görme, karşıdan nasıl göründüğünü, nasıl durduğunu, nasıl konuştuğunu, yanlışlarını görme, kendini eleştirebilme, ilk dersteki durumla son dersteki durumu karşılaştırma fırsatı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğrenenlerin çoğu, kendi yansıtmalarında hatalarını görüp düzelttiklerini; bazıları da kendilerini izlerken biraz utandıklarını belirtmiştir. Bulut (2015) çalışmasında, ilk video kayıtlarını izleyen öğretmen adaylarının hissettiklerinin eksikleri görebilme, utanma, kendini farklı görme gibi duygular olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları ve öğrenenler uygulamanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleriyle ilgili, sürenin kısa olması, etüdün kendilerinin seçiminde olmaması beğenilmeyen; her türlü bilginin öğrenildiği, uygulamanın mesleğe hazırlar nitelikte olması, özgüven kazandırması, akranla çalışma, kamera karşısında çalmaya alışma, çalma disiplini kazandırma gibi yönlerinin beğenilen yönler olarak ifade etmişlerdir. Öğrenen öğrencilerden bazıları ayrıca, öğretmenin planı dışında öğrencinin de bir planla derse gelmesi, haftalık kazanımlardan öğrencilerin de önceden haberdar edilmesi, akranlarının daha çok teorik bilgi vermesi gibi öneriler sunmuşlardır.

Öğretmen adayı ve öğrenenlerin uygulamaya yönelik genel görüşlerine dayanarak, tüm katılımcıların uygulamalardan memnun kaldıkları, mezuniyet öncesi kendilerine böyle bir öğretme ortamı yaratılmasının onlar için tecrübe olduğu, uygulamanın meslek hayatlarına büyük katkılar sağlayacağı söylenebilmektedir.

5.3. Öneriler

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

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarında, scaffolding stratejileri hakkında bir bilgilendirme yapılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarının da çalgı öğretiminde bu stratejilerden yararlandıkları görülmüştür. Bu sonuca göre, eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerinin çalgı eğitiminde kullanılabilirliği hakkındaki farkındalıkları artırılabilir.

Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin akranla çalışma hakkındaki olumlu görüşlerine dayanarak, müzik eğitimi programlarında 8. yarıyılda yer alan “Bireysel Çalgı ve

Öğretimi" dersinde, öğretmen adaylarının kendilerinden daha alt seviyede öğrencilerle eşleştirilerek dersin öğretim elemanı gözetiminde ve yönlendirmeleriyle öğretme deneyimi yapmasına olanak sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğretmen adaylarının scaffolding stratejilerini kullanarak haftalık ders kazanımlarıyla yaptıkları mikro öğretim uygulamaları, çalgılarına yönelik bilgi düzeylerini artırmada etkili olmuştur. Öğretmen adaylarının sadece çalma becerilerini değil, çaldıklarını sözel olarak da ifade edebilme, çalgılarıyla ilgili teknik ve teorik bilgi, genel kültür, literatür örneklerini tanıma gibi özelliklerini geliştirebilmeleri için bireysel çalgı eğitimcileri çalgı derslerinde öğrencilerini araştırmaya teşvik edici yönlendirmelerde bulunabilir.

Deney grubu öğretmen adaylarının uygulama sonunda uygulamanın başlangıcına göre öğretme becerilerini daha başarılı buldukları görüşlerine dayanarak, öğretmen adaylarının genel müzik öğretimine ve diğer çalgı branşlarını öğretmeye yönelik uygulamalar yapabilmeleri, alanlarında tecrübeli öğretmenler olabilmelerine olanak sağlayabilir.

Katılımcıların video kamera ile kaydedilen derslerin sonradan izlenmesinin hataların görülmesi açısından faydalı olduğu görüşlerine dayanarak, bireysel çalgı derslerinin veya öğretmenlik uygulaması gibi derslerin video kamera ile kaydedilerek sonradan izlenerek değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının hatalarını karşıdan görüp düzeltmelerine yardımcı olabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, scaffolding stratejileriyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamalarının keman öğrencilerinin çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu uygulamaların diğer çalgı derslerinde kullanılabilirliği, sadece çalgı öğretme değil, performans boyutuyla da incelenebilir.

Araştırma, eğitim fakültesi müzik eğitimi bünyesinde öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Alanyazın taramalarında scaffolding stratejilerinin daha çok küçük yaş grubu üzerindeki etkileriyle ilgili çalışmalara rastlanmış olup, ülkemizde de bu anlamda küçük yaş grubu müzik ve çalgı öğrencileriyle araştırmalar yapılabilir.

Araştırma bulgularında, bazı sonuçların çalışma grubu sayısının az olması sebebiyle istenilen sonucu vermediği görüşüne dayanarak, çalışma grubu sayısının artırılması, benzer araştırmalardan, istatistiksel anlamda daha olumlu sonuçlar alınabilmesini sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunun öğrenmeye ve öğretmeye dayalı etkinliklere açık oldukları görüşlerine dayanarak, araştırmacılar öğrencilerin sürece aktif olarak dâhil edildiği çalışmalar yapabilir.

KAYNAKLAR

Acar, İ., Yıldız, S., & Karan, Ş. (2013). Learner Teachers: Professional Development Of Elementary School Teachers Through Peer Collaboration. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, 1574-1585.

Al Darwish, S., & Sadeqi, A. (2016). Microteaching impact on Student Teacher's Performance: A Case Study from Kuwait. *Journal of Education and Training Studies, 4 (8)*, 126-134.

Alp, S., & Şahin Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme. *Milli Eğitim, 178*, 311-320.

Amobi, F. A. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 115-130.

Arıkan, R. (2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1)*, 41-61.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bakanay, D. (2009). *Mikro Öğretimde Performansın Bulanık Matık Yoluyla Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Barfield, J. P., Hannigan-Downs, S., & Lieberman, L. J. (1998). Implementing a Peer Tutor Program: Strategies for Practitioners. *Kinesiology, Sport Studies and Physical Education Faculty Publications*, 211-221.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi- Gelişim Öğrenme ve Ortam.* Ankara: Nobel.

Baysal, N. Z., & Demirbaş, B. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilinçli Farkındalıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 1 (4)*, 12-20.

Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.

Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık .

Bilgiç, N., & Günay, T. (2014). Ergenlerin Sigara Bırakma Konusunda Desteklenmesinde Bir Yöntem: Akran Eğitimi. *Türk Toraks Dergisi*, 102-105.

Bulut, K. (2015). *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bütün, M. (2013). Araştırma Yaklaşımının Seçimi. J. W. Creswell içinde, *ARAŞTIRMA DESENİ Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (s. 3-23). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Büyükkaragöz, S. S., & Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama.* İstanbul: Beta.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, K. Ü. (2009). *Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cebeci, S. (2015). *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminde Akran Destekli Eğitimin Kuramsal Derslerdeki Öğrenci Başarısına Etkisi.* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creech, A. (2012). Interpersonal Behaviour in one-to-one Instrumental Lessons: An Observational Analysis. *British Journal of Music Education, 29 (3)*, 387–407.

Creech, A., Varvarigou, M., Hallam, S., Hilary, M., & Gaunt, H. (2013). Scaffolding, Organizational Structure and Interpersonal Interaction in Musical Activities With Older People. *Psychology of Music 0 (0)*, 1-18.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (S.B.Demir, Çev. editörü).* Ankara: Eğiten Kitap Yayınları (4.Basımdan Çeviri).

Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (M.Bütün ve S.B.Demir, Çev.editörü).* Ankara: Siyasal Yayınları (3.Baskıdan Çeviri).

Çakır, Ö., & Aksan, Y. (1992). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikroöğretimin rolü: bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 313-320.

Çandar, H., & Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 109-119.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1)*, 281-295.

Çiğdem, H. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı İle Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çoban, A. (2015). Öğretmen Eğitiminde Mikro Öğretim ve Farklı Yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 219-231.

Darwish, S., & Sadeqi, A. (2016). Microteaching impact on Student Teacher's Performance: A Case Study from Kuwait. *Journal of Education and Training Studies, 4(8)*, 126-134.

de Vries, P. (2005). Lessons from Home: Scaffolding Vocal Improvisation and Song Acquisition with a 2-Year-Old. *Early Childhood Education Journal, 32 (5)*, 307-312.

Demirel, F. (2013). *Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Doğanay, A., & Güzel Yüce, S. (2010). Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16 (2)*, 185-214.

Döğer, D. (2016). *Keman Eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemine Dayalı Uygulamaların Öğrenci Performansına ve Tutumuna Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Duban , N., & Yanpar Yelken , T. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri ile İlgili Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19) 2* , 343 - 360.

Duffy Keogh, M. (2005). *Factors Influencing Pre-Service Teachers' Levels of Reflective Thinking.* Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, New York.

Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The Nature of Expertise: Narrative Descriptions of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 170,* 7-20.

Durmaz, M. (2013). *A Case Study Examining The Impact Of Scaffolding On The Summary Writing Of 6th Grade Students.* Unpublished Master Dissertation, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.

Ercan, H., & Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Bireysel Çalgı ve Öğretimi Dersinde Akran Öğretimine Dayalı Öğrenme Öğretme Yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu Özel Sayısı)*, 2269-2281.

Erdem, E., Erdoğan, Ü. I., Özyalçın Oskay, Ö., & Yılmaz, A. (2012). Kimya Eğitiminde Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği ve Öğrenci Görüşleri. *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* Niğde.

Ghanaguru, S., Nair , P., & Yong, C. (2013). Teacher Trainers' Beliefs in Microteaching and Lesson Planning in a Teacher Training Institution. *The English Teacher Vol. XLII (2),* 104-116.

Görgen, İ. (2003). Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 56-63.

Gülçek, N. (2015). *Öğretmen Adaylarının İdeal Gazlar Konusundaki Fen Başarısına Akran Öğretiminin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitütüsü, Malatya.

Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güngör, M. A. (2013). *Çevrimiçi Yabancı Dil Eğitimi Ortamlarında Öğrenci-Öğretmen ve Öğrenci-İçerik Etkileşimlerinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1-10.

Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel Gereksinimli Çocuklar Için Akran Öğretimine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 415-432.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2014). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Genişletilmiş Mikro Öğretim Tekniğini Matematik Eğitiminde Sürece Dahil Etme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 15 (1)*, 101-120.

Hsee, Y. F. (2007). *Musical Interactions Among Infants/Toddlers and Early Childhood Teachers: The Role of Intervention on Early Childhood Teachers' Scaffolding of Young Children's Music Learning.* Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Karaman, P. (2014). *Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi ve Mikro Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim BİIimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kavas, G. (2009). *Video Destekli Web Tabanlı Akran Değerlendirme Sisteminin Mikroöğretim Uygulamaları Üzerine Etkileri: Bilgisayar Öğretmenliği Adayları Örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kazu, H. (1996). *Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kennell, R. (1992). Toward a Theory of Applied Music Instruction. *The Quarterly, 3 (2)*, 5-16.

Kılıç, A. (2010). Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. *International Journal of Instruction* , 77-100.

Knoch, W. (2004). *Peer Interaction and Scaffolding in a Music Classroom.* Unpublished master dissertation, Oakland University, Rochester.

Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 27*, 174-180.

Korner, M., & Hopf, M. (2014). Cross-Age Peer Tutoring in Physics: Tutors, Tutees, And Achievement in Electricity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1039-1063.

Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 189-203.

Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology, 32(4)*, 483–486.

Kuran, K. (2009). Mikro Öğretimin Öğretmenlik Meslek Bilgi ve Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11)*, 384-401.

Küçük, Z. (2012). *The Effect of Maternal Scaffolding on Children's Independent Performance.* Unpublished Master Dissertation, New York University, New York.

Külahçı, Ş. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, D-Mikro Öğretim.* Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.

Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi I. *Eğitim ve Bilim*, 12-22.

Küpers, E. (2009). *"Look Closely at What I'm Doing!" Scaffolding in Suzuki String Lessons: a Multiple Case Study.* Unpublished Master Dissertatiton, University of Groningen, Groningen.

Lee, H.-J. (1999). *The Nature of The Changes in Reflective Thinking in Preservice Mathematics Teachers Engaged in Student Teaching Field Experience in Korea.* Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University,Ohio.

Low, S. (2000). *Applied Violin Instruction: Factors and Strategies Contributing to Effective Teaching Approaches of Three Master Teachers in Sydney.* Unpublished Master Thesis, Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney, Sydney.

Mio, V. (2015). *Foundational Learning and Rehabilitation: An Investigation of the Remedial Strategies of Postsecondary Violin Instructors.* Unpublished Doctoral Dissertatiton, University of Windsor, Windsor.

Mustul, Ö. (2017). *Keman Öğretiminde Mikro Öğretim Tekniğinin Öğretme Becerilerine Etkisi* . Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Mynard, J., & Almarzouqi, I. (2006). Investigating Peer Tutoring. *ELT Journal Volume 60 (1),* 13-22.

Nagarajan, A. (2006). *Scaffolding Preservice Teachers' Learning In Contrasting Video Case Analysis Activities.* Unpublished Doctoral Dissertatiton, Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick.

Nuankhieo, P. (2010). *A Comparative Study of the Effects of Instructional Design-Based Scaffolding and Management-Based Scaffolding on Learning in Online Collaborative Groups.* Unpublished Doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

Okan, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı Ve Etkililiği (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği).* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ozan, Ö. (2013). *Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, B. (2006). *Piyano Eğitiminde Video Kamera Kaydına Dayalı Mikro Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rosenthal, R. (1984). The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance. *Journal of Research in Music Education, 32 (4),* 265–273.

Sabet, M. K., Tahriri, A., & Pasand, P. G. (2013). The Impact of Peer Scaffolding through Process Approach on EFL Learners' Academic Writing Fluency. *Theory and Practice in Language Studies, 3 (10),* 1893-1901.

Salzberg, R. S., & Salzberg, C. L. (1981). Praise and Corrective Feedback in the Remediation of Incorrect Left Hand Positions in Elementary String Players. *Journal of Research in Music Education, 29 (2),* 125-133.

Savaş, E. (2011). *Akran Öğretimi Destekli Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* . Ankara: Nobel.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(3),* 1351-1377.

Sevim, S. (2013). Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 303-313.

Siyamoğlu, S. (2014). *5E Öğrenme Modeline Dayalı Mikro Öğretim Uygulamalarının Coğrafya Öğretimine Yansımaları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Smith, K. M. (2008). *An Exploration of Musical Play and Scaffolding in Early Childhood.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Alberta.

St.John, P. A. (2006). A Community of Learners: Young Music-makers Scaffolding Flow Experience. *9th International Conference on Music Perception and Cognition* (s. 1650-1657). Bologna, Italy: Society for Music Perception & Cognition: European Society for the Cognitive Sciences of Music.

Taggart , G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers 50 Action Strategies.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Tan, K. S., & Goh, N. K. (2008). Assessing Students' Reflective Responses to Chemistry-Related Learning Tasks. *US-China Education Review 5 (11),* 28-36.

Tanrıöğren, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı.

Tican, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online, 7(3),* 557-568.

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtmalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim, Cilt 33, Sayı 149*, 104-117.

Tok, T. N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 161-214). Ankara: Pegem A.

Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education, Vol. 32, No. 3,* 321-345.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulmada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*, 543-559.

Umuzdaş, S. (2010). *Mİikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Öğretmeni Adaylarının Öğretim Becerilerine ve Viylonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi* . Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzun, N., Keleş, Ö., & Sağlam, N. (2013). The Effect of Microteaching Applications in Environmental Education. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 42 (1)*, 13-22.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Üstünel, H. H. (2013). *Supporting Students' Scientific Argumentation in Technology-Enhanced Learning Environments: Distribution of Scaffolds.* Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Tecnical University, Ankara.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development, Section 0500A* .

Wexler, M. K. (2009). *A Comparative Survey of Goals And Strategies of College Music Performance Teachers Across Instrumental Groups.* Unpublished Doctoral dissertation, Columbia University, Columbia .

Wiggins, J. (2005). Fostering Revision and Extension in Student Composing. *Music Educators Journal, 91 (3)*, 35-42.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.

Yardım, H. G. (2009). *Matematik Derslerinde Akran Eğitimi Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerine Etkisi Üzerine Eylem Araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşiloğlu, Ö. (2015). *Lise Düzeyinde Elektrikle İlgili Kavramların Öğretimi Üzerine Akran Öğretimi (Peer Instruction) Yöntemi'nin Etkisi.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin .

Yıldız, İ. (2012). *Effects Of Scaffolding Strategies Embedded Within Web-Based Peer Evaluation System On Pre-Service Teachers' Reflective Thinking And Self-Efficacy* . Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştime Lisans Programları.* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* . Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

EKLER

Ek 1:Bilgi Testi

YÖNERGE

Sevgili Öğrenciler;

Bu test, sonuçları doktora tez çalışmamda kullanılmak üzere, keman öğrencilerinin çalgı çalmaya ve öğretmeye yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Test, çoktan seçmeli sorulardan oluşup, her soruya ait beş cevap seçeneği bulunmaktadır. Seçeneklerden yalnızca bir tanesi doğrudur. Lütfen seçenekleri dikkatlice okuyup, doğru cevabı daire içine alınız. Testte bulunan tüm soruları cevaplamanız, bu çalışmanın amacına ulaşması bakımından önem teşkil etmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Beste ATALAY ÖCAL
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Eğitimi Programı Doktora Öğrencisi

BİLGİ TESTİ

A) Keman Çalmaya İlişkin Bilgi Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi doğru/tam bir entonasyon için yapılması gerekenlerden değildir?

a) Gam çalışmaları yapmak

b) Parmakları tel üzerinde tam ton ya da yarım ton mesafesinde gruplandırarak çalışmak

c) Parmak tele yanlış düştüğünde tel üzerinde oynatarak doğru sesi bulmak

d) Çalışmaya başlamadan önce doğru akort yapmak

e) Pasajları yavaş tempoda ve yumuşak çalışmak

2. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parmak çabukluğunu etkileyen unsurlardan değildir?

a) Sol el parmaklarının kuvvetli ve çevik olması

b) Çalınan eserde uygun parmak numaralarının belirlenmesi

c) Parmakların fizyolojik yapısı

d) Sol elini kullanma durumu (solaklık)

e) Sol el, bilek, önkol ve dirseğin keman sapı üzerindeki konumu

3. Aşağıdakilerden hangisi pozisyon değiştirmeyle ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

a) Başparmak keman sapında ortada durmalı ve pozisyon geçişlerinde ele yardımcı olmalıdır.

b) Pozisyon değiştirme çalışmaları yapılırken doğru ve tam entonasyonun sağlanabilmesi için, sesler boş tellerle sürekli kontrol edilmelidir.

c) I. pozisyondan sonra III. pozisyonun öğretilmesi, en yaygın ve kabul edilebilir görüştür.

d) Pozisyon değiştirmede, aynı parmakla, farklı parmakla ve boş tel yardımıyla geçiş olmak üzere 3 temel hareket vardır.

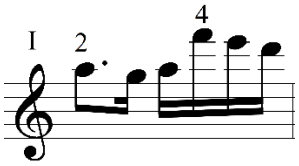
e) Başparmakta sürekli bir basınç olmalıdır.

4. Aşağıdaki ölçüde verilen pozisyon geçişi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



a) I – III b) I – IV c) V – VII d) IV – VII e) V – VIII

5. Aşağıdaki ölçüde verilen pozisyon geçişi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



a) II – V b) VI – VIII c) III – VI d) II – VII e) VI – VII

6. Çift ses çalarken aşağıdakilerden hangisinin yapılması doğru olmaz?

a) Yayın iki sesi aynı anda ve eşit gürlükte duyuracak şekilde kullanılması

b) Sağ kola yoğun baskı verilmesi

c) Çalışma esnasında doğru ve tam entonasyon için seslerin sürekli kontrol edilmesi

d) Sol bileğin rahat olması

e) Uygun parmak numaralarının önceden belirlenmesi

7. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde vibrato ile ilgili doğru bilgi verilmiştir?

a) El/bilek vibratosu yapılırken kol da harekete katılır.

b) Kol vibratosunda ana hareket ön kol ve dirsekten gelir.

c) Parmak vibratosu sadece parmak ucuyla yapılır.

d) Vibrato yaparken sol el kemanın sapını kavramalıdır.

e) Açık tel çalarken, parmağın bir alt teldeki ilgili sese basmasıyla elde edilen vibrato, yay vibratosudur.

8. Bir sesin bir üst notası ile süratle tekrarlanmasına ne denir?

a) Trillo (Tril)

b) Grupetto (Küme)

c) Appogiatur (Basamak)

d) Mordent (Mordan)

e) Acciaccatura (çarpma)

9. Aşağıdaki ölçü örneğinde yazılışı ve çalınışı verilen işaretlerin isimleri, sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?



a) Mordente (üst mordan) – Appogiatur (basamak)
b) Grupetto (küme) – Acciaccatura (çarpma)
c) Mordente (üst mordan) – Grupetto (küme)
d) Mordente (alt mordan) – Grupetto (küme)
e) Grupetto (küme) – Appogiatur (basamak)

10. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Flagolet (flajöle) tekniği ile ilgili yanlış bilgi verilmiştir?

a) Yapay flajölede tek parmak tele dokunur.

b) Flajöle seslerin kaliteli elde edilebilmesi için yay tuşeye yakın ve hızlı kullanılmalıdır.

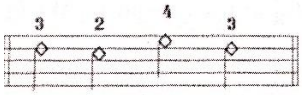
c) İki çeşit flajöle tekniği vardır.

d) Yapay flajölede bir parmak tele basarken diğer parmak tele dokunur.

e) Yapay flajölede yay basıncının eşit olmaması durumunda seslerden biri perde değiştirir.

11. Aşağıdaki örneklerden hangisi ya da hangileri doğal flagolet (flajöle) örneğidir?

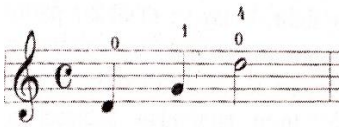
I.



II.



III.



a) Yalnız III b) Yalnız I c) Yalnız II d) I-II e) I-III

12. Nota yazımında üzerinde (+) işaretiyle belirtilmiş sesler, aşağıdakilerden hangisini ifade eder?

a) Flagolet (Flajöle)

b) Sol el pizzicatosu

c) Glissando

d) Tremolo

e) Vibrato

13. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, sol elde parmak numaralarının belirlenmesini ifade eder?

a) Con brio b) Tutti c) Sul tasto d) Colle e) Duate

14. Aşağıda verilen örnekte notalar üzerinde gösterilen uzun çizgiler ne anlama gelmektedir?



a) Ara vermeden, soluksuz devam etmek.

b) Çizgi bitene kadar belirtilen parmağı telden kaldırmamak.

c) Parmak uzatmak.

d) Belirtilen tel üzerinde çalmak.

e) Hangi pozisyonda çalınacağını göstermek.

15. Kemanda iyi bir ton (ses) üretimi için aşağıdakilerden hangisinin etkisi olduğu söylenemez?

a) Yay sürüş hızının eşit ayarlanması

b) Yayın teldeki sürüş noktası

c) Yayın ucuna doğru basıncın azalması, topuğa doğru artması

d) Sol el parmaklarının tele güçlü ve dik basması

e) Yay sürüşlerinde eşiğe olan paralelliğin korunması

16. Legato'nun doğru şekilde uygulanabilmesinde, aşağıdakilerden hangisinin etkisi yoktur?

a) Yayın eşiğe paralelliği

b) Tel geçişlerinin bilek ve alt kol desteğiyle yapılması

c) Bir sonraki sesi duyurana kadar önceki parmağın tel üzerinde kalması

d) Telden tele geçerken kol hareketinin belirgin olması

e) Aynı nota süre değerlerine göre yayın eşit bölümlenerek çalınması

17. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde detache (detaşe) yay tekniği ile ilgili yanlış bilgi verilmiştir?

a) Yayın tüm bölgelerinde çalınabilir.

b) Bu tekniğin en kolay ve belirgin elde edildiği bölge, yayın ortasıyla ucu arasında daha çok ortaya yakın yerdir.

c) Yay kıllarının tele tamamen yapışık olması gerekir.

d) Her bir nota için ayrı yay (çekerek ve iterek) hareketidir.

e) Detaşe tekniğinin doğru uygulanışında sadece ön kol devrededir.

18. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde, martele yay tekniğine ilişkin en doğru bilgi verilmiştir?

a) Her sesin başında aksan vardır.

b) Baskılı yay çekiş süreklidir.

c) Her sesin sonunda aksan vardır.

d) Daha çok alt yarıda yapılır.

e) Her sesin başında ve sonunda aksan vardır.

19. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde staccato yay tekniğiyle ilgili yanlış bilgi verilmiştir?

a) Yayın tel üzerinde sıçramasıdır

b) "Staccato volante", uçan staccato olarak adlandırılır.

c) Staccato, aynı bağda veya bağsız uygulanabilir.

d) Staccato'nun martele karakterli bir teknik olduğu söylenebilir.

e) Tekniğin uygulanmasında sağ el ve sol el parmaklarındaki eşgüdüm oldukça önemlidir.

20. "Bu yay tekniğinde her ses için yayı kaldırma ve düşürme hareketi yoktur. Yaydaki zıplama tamamen yay çubuğunun esneme özelliğine dayalıdır." Tanımdaki yay tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

a) Colle (Kole)

b) Sautille (Sotiye)

c) Spiccato

d) Fouette (Fuyette)

e) Staccato Volante (Uçan Staccato)

21. Spiccato tekniğinde yayın kullanım yeri neresi olmalıdır?

a) Yayın alt yarısı

b) Yayın üst yarısı

c) Yayın topuk kısmı

d) Yayın denge noktası

e) Yayın ortası

22. Aşağıdaki yay tekniklerinden hangisi Klasik dönemde kullanılmaya başlanmıştır?

a) Staccato

b) Spiccato

c) Legato

d) Detache

e) Martele

23. Aşağıdaki örnek parçada seçeneklerden hangisi yoktur?



a) Spiccato b) Aksan c) Detache d) Ricochet (Rikoşe) e) Martele

24. Yayın ortada, dipte ve uçta çalınacağını belirten Almanca kısaltmalar hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) M. – Sp. – Nut.

b) M. – Fr. – Sp.

c) Fr. – Sp. – Nut.

d) M. – Nut. – Sp.

e) Sp. – Nut. – Fr.

25. İtalyanca *Punta* terimi yayın hangi bölümünü ifade eder?

a) Uç b) Topuk c) Orta d) Bütün yay e) Yayın üst yarısı

26. Yayın kullanım bölgesiyle ilgili Almanca o.H. – g. B. – u. H. kısaltmaları hangi seçenekte doğru sırasıyla verilmiştir?

a) Bütün yay – yayın alt yarısında – yayın üst yarısında

b) Yayın ortasında – yayın alt yarısında – yayın üst yarısında

c) Yayın üst yarısında – bütün yay – yayın alt yarısında

d) Yayın alt yarısında – bütün yay – yayın üst yarısında

e) Yayın alt yarısında – yayın üst yarısında – bütün yay

27. Aşağıdakilerden hangisi bir seslendirim tekniği değildir?

a) Portato b) Detache c) Marcato d) Grazioso e) Ponticello

28. Aşağıda verilen müzik tür ve biçimlerinden hangisi Barok döneminde kullanılmamıştır?

a) Konçerto b) Sonat c) Canzone d) Romans e) Süit

29. Aşağıdakilerden hangisi süit içinde kullanılan bir dans türü değildir?

a) Rapsodi b) Menüet c) Scherzo d) Gavotte e) Chaconne

30. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi sonat formunda yazılan bir tür değildir?

a) Uvertür b) Konçerto c) Senfoni d) Oda müziği e) Canzone

31. Solo enstrüman ya da enstrümanlarla orkestra eşlikli olarak seslendirilen, genellikle çabuk-ağır-çabuk dizilişinde üç, bazen dört bölümden oluşan ve teknik yönden büyük ustalık isteyen çalgısal tür aşağıdakilerden hangisidir?

a) Sonat b) Kuartet c) Konçerto d) Konçerto Grosso e) Kentet

32. Çok bölümlü çalgısal türdeki eserlerin genellikle ilk bölümünde kullanılan form ve yapı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Sonat formu b) Süit c) Sonat d) Tema ve çeşitlemeler e) Rondo

33. Aşağıdakilerden hangisi bir ifade terimi değildir?

a) Brillante b) Fortissimo c) Appassionata d) Furioso e) Dolce

34. *Simile* teriminin anlamı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?

a) Yumuşak çalmak

b) Benzer şekilde devam etmek

c) Serbest biçimde çalmak

d) Tekrar etmek

e) Şarkı söyler gibi çalmak

35. Bir nota yazısı üzerinde bulunan “Restez” terimi neyi ifade eder?

a) Azimli ve keskin bir ifadeyle çalınacağını

b) Nefes almaksızın ara vermeden çalmaya devam edileceğini

c) Aynı tel üzerinde çalınmaya devam edeceğini

d) Aynı pozisyonda kalınacağını

e) Parçanın hızını tutarak çalınacağını

36. Aşağıdaki terimlerden hangisi tempo değişimiyle ilgili değildir?

a) Sostenuto (İt.) b) Meno mosso (İt.) c) Allargando (İt.)

d) Stringendo (İt.) e) Ritenuto (İt.)

37. Aşağıda verilen tempo terimleri ile anlamları hangi şıkta doğru eşleştirilmiştir?

1. piu mosso	a. hızı kısarak, tutarak
2. stringendo	b. çabuklaşarak
3. ritenuto	c. daha hareketli, kıvrak
4. meno mosso	d. pek canlı değil

a) 1c – 2b – 3d – 4a

b) 1b – 2d – 3a – 4c

c) 1c – 2d – 3b – 4a

d) 1a – 2c – 3d – 4b

e) 1c – 2b – 3a – 4d

38. Aşağıdakilerden hangisi ünlü Türk keman sanatçılarından değildir?

a) Ayla Erduran b) Suna Kan c) Tunç Ünver

d) Tuncay Yılmaz e) Burçin Büke

39. Aşağıdakilerden hangisi dünyaca ünlü keman sanatçılarından değildir?

a) Alexander Rudin b) Yehudi Menuhin c) David Oistrakh

d) Anne Sophie Mutter e) Jascha Heifetz

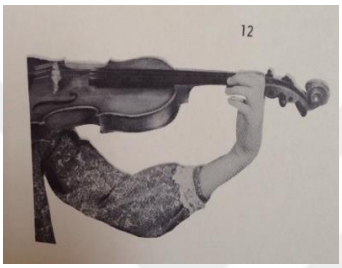
40. Aşağıdaki bestecilerden hangisinin tek keman konçertosu vardır?

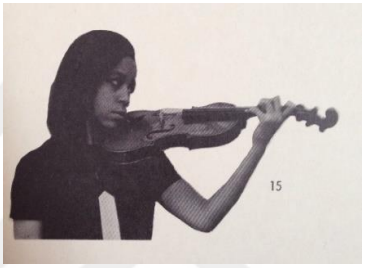
a) Wolfgang Amadeus Mozart b) Felix Mendelssohn c) Antonio Vivaldi

d) Pyotr Tchaikovsky e) Bela Bartok

B) Keman Çalmayı Öğretmeye İlişkin Bilgi Soruları

41. Keman tutuşu öğretilirken aşağıdaki sol el tutuş pozisyonlarından hangisi ya da hangilerinin uygulatılması doğrudur?

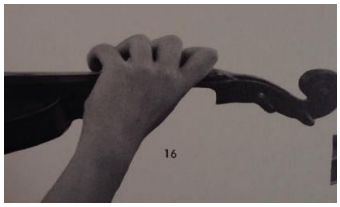
I. 

II. 

III. 

IV. 

V. 

VI. 

a) Yalnız III b) II-VI c) Yalnız II d) III-V-VI e) I-VI

42. Keman tutuşunun öğretilmesi hakkında, aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

a) Keman baş ve köprücük kemiği arasına yerleştirilmelidir.

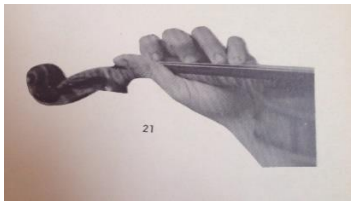
b) Keman, hafif öne eğimli olarak, yere paralel şekilde tutulmalıdır.

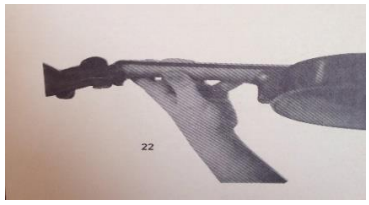
c) Çalgının ağırlığı sol ele bırakılmalıdır.

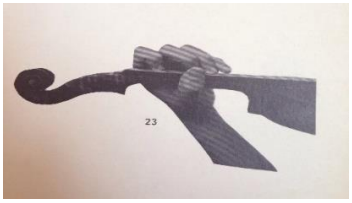
d) Sol el başparmağı keman sapını kavrayışta rahat ve esnek olmalıdır.

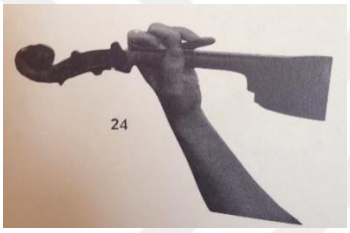
e) Sol bilek, el ve önkol arasında düz bir doğrultuda uzanmalıdır.

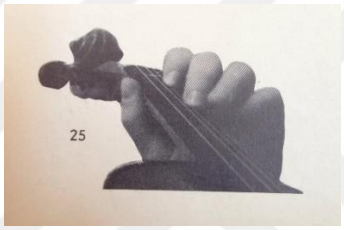
43. Örneklerde verilen başparmağın keman sapı üzerindeki konumlarından hangisi veya hangileri yanlıştır?

I. 

II. 

III. 

IV. 

V. 

a) I – III b) I – IV c) I – II – III d) Yalnız I e) Yalnız III

44. Yay tutuşu öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması önerilmez?

a) Yay, elin serbest bırakıldığındaki doğal durumu içinde tutulmalıdır.

b) Yay, başparmak ile orta parmağın birleştiği çember arasına yerleştirilmelidir.

c) Yay üzerinde tutuş öğretilmeden tahta bir çubuk üzerinde çalışma yaptırılabilir.

d) Parmaklar yay üzerinde yuvarlatılmalı ve birbirlerine yapışmamalıdır.

e) Başparmak yay kıllarına temas etmelidir.

45. Kemana yeni başlayan bir öğrenci için en uygun yay sürüşü aşağıdakilerden hangisidir?

a) Yayın üst yarısında sürüş b) Tam yay sürüşü c) Yayın topuk kısmında sürüş

d) Yayın alt yarısında sürüş e) Yayın denge noktasında sürüş

46. Yay tutuşunda işaret parmağının en öncelikli görevi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Yayın üst yarısında ve ucunda çalarken baskı sağlayarak yayın dengesini sağlar

b) Yayın alt yarısında çalarken baskı yaparak yayı kontrol etmeyi sağlar

c) Yayı dengede tutmamızı sağlar

d) Yayı tutmak için temel görevi sağlar

e) Yay sürerken destekleyici görevi yapar

47. Vibrato tekniğinin öğretimiyle ilgili verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

a) Baş parmak, omuz, bilek rahatlığı öğretmen tarafından sürekli kontrol edilmelidir.

b) Vibrato hareketinin sürekliliği ve hızlandırılması için öğrenci metronomla çalıştırılmalıdır.

c) Yaysız vibrato çalışması yapılırken parmağın tel üzerinde bulunduğu noktadan sağa sola kayması çok önemli değildir.

d) Vibrato hareketinin öncelikle yaysız, parmağın tele basarak oluşturacağı düzenli ve ritmik süreklilik sağlanmalıdır.

e) Vibrato hareketinin başlarında kemanın ağırlığını azaltmak için salyangoz kısmını duvar gibi alana yaslayarak çalıştırmak öğrenciyi rahatlatabilmektedir.

48. Aşağıdakilerden hangisi etkili bir keman öğretimi için öğretmenin yapması gereken davranışlardan değildir?

a) Ders sırasında öğrenciye, çalışılan etüt veya eserlerle ilgili etkili sorular yöneltmek.

b) Derste öğrenciyle birlikte sürekli çalmak.

c) Derslerde küçük aralar vererek öğrencinin konsantrasyonunu artırmak.

d) Sınıfta öğrenciyle göz teması kurabilecek şekilde durmak.

e) Birlikte çalarken öğrencinin tonunu ve entonasyonunu bastırmayacak şekilde eşlik etmek.

49. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi ideal bir çalgı öğretmeni özelliklerinden değildir?

a) Hakim olduğu, iyi tanıdığı yapıtları öğrencisine çaldırmalıdır.

b) Öğrenci farklılıklarına göre, sert üslup, eleştiri, teşvik ve övgüye başvurmalıdır.

c) Çalgı eğitiminin ilk yıllarında öğretmenin başlıca görevi, öğrenciye çalgının teknik donanımını kazandırmaktır.

d) Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine göre yeteneklerini gösterebileceği uygun eserleri seçmelidir.

e) Öğrencinin kendi stilini, müzikal üslubunu ve ifadesini bulmasına rehberlik etmelidir.

50. Aşağıdakilerden hangisi öğrenciyi çalgı eğitimi için güdüleme yollarından olamaz?

a) Öğrencilerin ders başında, ulaşılması beklenen hedefler hakkında bilgilendirilmesi.

b) Öğretmenin öğrencisini dikkatle izlemesi, fikirlerini dinlemesi.

c) Öğrenciye sürekli seviyesinin çok üzerinde ya da altında eserler çaldırılması.

d) Öğretmenin ders sırasında enstrümanını çalarak öğrenciye model olması.

e)Öğretmenin alanında kendisini sürekli geliştirerek, öğrencinin beklentilerini karşılayabilmesi.

51. Öğrencinin ifade ve yorumlama yeteneğinin geliştirilmesinde aşağıdakilerden hangisinin yapılması doğru olmaz?

a) Öğretmenin yön gösterici olarak kendi çalışlarıyla öğrenciye fikir vermesi

b) Öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirmesi, teşvik etmesi

c) Öğretmenin, çalgısıyla ilgili canlı konserleri takip etmesi ve kayıtları dinlemesi konusunda öğrenciyi yönlendirmesi

d) Teknik çalışmaların yorum geliştirme süresince durdurulması

e) Kişinin kendine ait duygusal yaklaşımını ve yaratıcılığını sergilemesine olanak verilmesi

52. Aşağıdakilerden hangisi öğrenciler için doğru çalışma tekniği olamaz?

a) Ayna karşısında çalışmak

b) Çalışmaları video kaydına alıp, hataları izleyip çalışmaları ona göre düzenlemek

c) Ayakta veya otururken yapılan çalışmalarda vücudun duruşuna özen göstermek

d) Çalışmaya, başlar başlamaz çalışılan eserlere yoğunlaşmak

e) Çalışılan eserler üzerine, yararlı olacağı düşünülen küçük notlar almak

53. Aşağıdakilerden hangisinin yazdığı kitaplar (metotlar) arasında, ayrıca sol ele ait temel teknik kazanımları içeren egzersiz kitapları yoktur?

a) Leopold Auer b) Edmund Singer c) Henry Schradieck

d) Otakar Sevcik e) Charles Dancla

54. Aşağıdakilerden hangisi öğrenciler için en doğru çalışma tekniği olabilir?

a) Eserleri deşifre dahil sürekli kendi temposunda çalışmak.

b) Etüt, eser, gam gibi çalışmaları belli sıraya koyarak çalışmak.

c) Çalışma sırasındaki davranışları zihinsel kontrol olmadan sürekli tekrarlamak.

d) Çalışmaları bir süreklilik içerisinde ve hedefe odaklanarak yürütmek.

e) Uzun süreli alıştırma yapmak.

55. Aşağıdaki çalışma tekniklerinden hangisinin yapılması eğitimci tarafından önerilmez?

a) Eser yada etüdü pasaj pasaj ve bol tekrarlı çalışmaları.

b) Yapıttaki zor kısımları aşmak için problemli bölüme odaklanarak çalışmaları.

c) Çalışmalarında kendilerini gözlemlemeleri ve eleştirmeleri.

d) Ara vermeden 30 veya 40 dakikadan fazla çalışmamaları.

e) Eser ya da etüdü her çalışmada aralıksız baştan sona çalmaları.

56. Aşağıdakilerden hangisinin keman eğitimi literatüründe gam çalışmaları yoktur?

a) Jan Hřímalý b) Carl Flesch c) Oktay Dalaysel

d) Otakar Sevcik e) Carl Doppler

57. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi kemana yeni başlayan bir öğrenciye konçerto türünde verilebilecek en uygun eserdir?

a) F. Küchler Op.11. Sol Majör Konçertino

b) O. Rieding Op.34. Sol Majör Konçertino

c) O. Rieding Op.25. Re Majör Konçertino

d) A. Vivaldi Sol Majör Konçerto

e) J. Mokry Sol Majör Konçertino

58. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, keman eğitiminde ileri seviye metotlarından değildir?

a) Rode, 24 Caprices for Violin

b) Alard, 10 Etudes Melodiques et Progressives

c) Fiorillo, Etude in 36 Capricen

d) Hans Sitt, 20 Studien für Violine

e) Gavinies, 24 Exercises for Violin

59. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi tarihsel süreç içinde var olan keman ekolleri arasında değildir?

a) Rus b) Alman c) İtalyan d) Çin e) Fransız-Belçika

60. Aşağıdakilerden hangisi ünlü keman pedagoglarından değildir?

a) Carl Flesch b) Shinicki Suzuki c) Paul Rolland
d) Ivan Galamian e) Zoltan Kodaly

Test bitmiştir,

teşekkürler.

Ek 2: Keman Dersi Kazanım Anketi

YÖNERGE

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, sonuçları doktora tez çalışmamda kullanılmak üzere, keman öğrencilerinin keman dersindeki kazanım düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette yer alan ifadelerden size uygun olan dereceyi **X** ile işaretleyiniz. Ankette bulunan tüm ifadeleri işaretlemeniz, bu çalışmanın amacına ulaşması bakımından önem teşkil etmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Keman Dersi Kazanım Anketi

İfadeler	Tamamen Geliştirdi	Büyük Ölçüde Geliştirdi	Kısmen Geliştirdi	Az Geliştirdi	Hiç Geliştirmedi
1. Temiz (nota) çalabilme becerimi / Entonasyonumu					
2. Tartım becerimi					
3. Dinamik ve ifade terimlerini bilerek çalma becerimi					
4. Beden, el, kol ve parmak hareketlerimi bilinçli olarak kontrol etme becerimi					
5. Kemanda duruş ve kemanı tutuş becerimi					
6. Tempolu (eserin hızına uygun icra edebilme) çalabilme becerimi					
7. Cümleleme (Motif, cümle, dönem öğelerine göre çalabilme) becerimi					

8. Akıcı (eseri kolay anlaşılabilecek şekilde kesintisiz çalabilme) çalma becerimi					
9. Dönemsel özellikleri uygulayabilme becerimi					
10. Öz eleştiri yapabilme becerimi					
11. Eser çözümleme becerimi					
12. Keman için yazılmış eser türlerine yönelik bilgi düzeyimi					
13. Konsantrasyonumu					
14. Motivasyonumu					
15. Yay teknikleri hakkındaki bilgi düzeyimi					
16. Müzikalitemi					
17. Disiplinimi					
18. Deşifre yapabilme becerimi					
19. Keman eğitimcimle iletişim kurma becerimi					
20. Keman eğitiminde kullanılan etüt ve eserleri tanıma düzeyimi					
21. Keman teknikleriyle ilgili terimler ve kısaltmalar hakkındaki bilgi düzeyimi					
22. Rahat çalabilme becerimi					
23. Kemana ilişkin genel kültür düzeyimi					

Ek 3: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu **X** ile işaretleyiniz.	**Tamamen katılıyorum**	**Çoğunlukla katılıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Çoğunlukla katılmıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.					
2. Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.					
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.					
4. Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.					
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.					
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.					
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.					
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.					
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.					

10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.					
11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.					
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.					
13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.					
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.					
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.					
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem.					
17. İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.					
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim.					
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.					
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.					
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.					
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.					
23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.					
24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.					

25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.					
26. Araştırma ruhuna sahip değilim.					
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.					
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.					
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.					
30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.					
31. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.					
32.Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.					
33.Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.					
34.Öğretmenliği sevmiyorum.					
35.Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.					

Ek 4: Ders Gözlem Formu

DERS GÖZLEM FORMU

Öğretmen Adayı:

Öğrenci:

Gözlemci:

Tarih: **Saat:**

Sınıf:

Fiziki Ortam:

Dersi Planlama:

(Öğretmen adayının ders planı hazırlaması ve öğrencinin ders öncesi yaptığı hazırlıklar)

Dersin amacı/amaçları:

(Öğretmen adayının derste öğretmeyi amaçladığı kazanımların ortaya konulması ve amaca ulaşılma durumu)

Derse Başlangıç / Dersi Geliştirme / Etkinlikler Arası Geçiş:

(Derse nasıl başlanmıştır? Öğrencinin geçmiş bilgilerinden yola çıkılmış mıdır? Uygulama ve teorik bilgi arasında nasıl bağlantı kurmuştur?)

Öğretim Yöntemleri:

(**Öğretmen adayı** Soru-Cevap, İpucu vererek Yönlendirme, Sözsüz fiziksel öğretim, Model olma, Eşlik Etme, Tekrar Yöntemleri ya da daha farklı yöntemler kullanmış

mıdır?) (**Öğrencinin** Öğretmen adayına soru sorma, sorulan soruya cevap verme, onaylama, derse olan ilgi ve isteklilik durumu nasıldır?)

Öğrencilerin Yönetimi:

(Öğretmen adayı Geri Bildirim, Güdüleme, Övme, Ses Tonunu etkili kullanma, Öğrencinin ilgi kontrolü, Cesaretlendirme, Teşvik etme)

Dersi Bitirme-Değerlendirme:

(Öğretmen adayı süreyi etkili kullanmış mıdır? Dersi nasıl bitirmiştir? Dersi gözden geçirerek bir toparlama ve özet yapmış mıdır? Öğrenci hakkında değerlendirme yapıp, bir sonraki ders için beklentisini ifade etmiş midir? Ödev vermiş midir?)

Genel Öneriler:

Ek 5: Öğrenci Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı/Soyadı: _____

Tarih:_____

Aşağıdaki sorular, uygulama yaptığınız dersin video kaydını izledikten sonra deneyimlerinizi yansıtmak için rehberlik edecektir. Lütfen, her soruyu iyice okuduktan ve düşündükten sonra cevap veriniz.

1- Katıldığınız uygulamada, bu derste neyi öğrenmeniz gerektiği öğretmen adayı tarafından açıklandı mı? Amaca ulaşıldı mı?

2- Katıldığınız uygulamada, öğretmen adayının öğretimini başarılı buldunuz mu? Teorik bilgilerle uygulama arası bağlantıyı nasıl kurdu?

3- Öğretmen adayının yönelttiği sorulara yeterli düzeyde cevap verebildiniz mi?

4- Öğretmen adayı sizin sorularınıza yeterli düzeyde cevap verebildi mi?

5- Katıldığınız uygulamada, öğretmen adayı süreyi etkili kullanabildi mi?

6- Katıldığınız uygulamayı izlediğinizde öğretmen adayıyla iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?

7- Katıldığınız uygulamayı izledikten sonra, kendinizde ve öğretmen adayında hatalı bulduğunuz noktalar oldu mu? Bu hatanın ya da hataların nedeni ve çözümleri neler olabilir? Kısaca açıklayın.

8- Katıldığınız uygulamanın, kolay ve zor olan yönleri nelerdir? Neden?

Kolay yönler:

Zor yönler:

9- Katıldığınız uygulamanın, sizi memnun eden ve etmeyen yönleri nelerdir?

10- Katıldığınız uygulamanın daha başarılı olabilmesi için, öğretmen adayının ve sizin neler yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?

Eklemek
İstedikleriniz……

……
……..

Ek 6: Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayının Adı/Soyadı: _____

Tarih:_____

Aşağıdaki sorular, uygulama yaptığınız dersin video kaydını izledikten sonra deneyimlerinizi yansıtmak için size rehberlik edecektir. Lütfen, her soruyu iyice okuduktan ve düşündükten sonra cevap veriniz.

1- Dersi planlarken öğrenciye kazandırılmasını hedeflediğiniz amacı öğrenciye aktardınız mı? Amaca ulaşabildiniz mi?

2- Yaptığınız uygulamayı izlediğinizde kendi öğretiminizi başarılı buldunuz mu? Teorik bilgilerinizle uygulama arası bağlantıyı yeterince kurabildiniz mi? Nasıl?

3. Öğrencinin yönelttiği sorulara yeterli düzeyde cevap verebildiniz mi?

4- Yaptığınız uygulamada, süreyi etkili kullanabildiniz mi? Nasıl?

5-Yaptığınız uygulamayı izledikten sonra öğrenciyle iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?

6- Yaptığınız uygulamayı izledikten sonra, kendinizde hatalı bulduğunuz noktalar oldu mu? Bu hatanın nedeni ve çözümleri neler olabilir? Kısaca açıklayın.

7- Yaptığınız uygulamanın, kolay ve zor olan yönleri nelerdir? Neden?

Kolay yönler:

Zor yönler:

8- Yaptığınız uygulamanın, sizi memnun eden ve endişelendiren yönleri nelerdir?

9- Yaşadığınız deneyimden sonra, uygulamanın daha başarılı olması için, daha farklı olarak neler yapılması (hazırlık süreci ve uygulamada) gerektiğini düşünüyorsunuz?

Eklemek
İstedikleriniz……

Ek 7: Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Katıldığın uygulamanın, mesleğine ve günlük hayatına ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsun?

2. a) Katıldığın uygulama sonucunda neler öğrendin? Öğrendiklerin ve tecrübelerinle keman eğitimciliği ile ilgili kazanımlarını nasıl değerlendirirsin?

b) Katıldığın uygulama sonucunda neler öğrendin? Bu süreçte keman tekniği ve çalma becerin ile ilgili kazanımlarını nasıl değerlendirirsin?

3. Bir akranınla çalışmaktan zevk aldın mı? Böyle bir çalışmaya bir daha katılmak ister misin, neden?

4. Bu deneyimin olumlu ve olumsuz yönleri sence nelerdi? (Süre, ilişki, buluşma)

5. Bu uygulamada zorluk yaşadığın durumlar oldu mu? Hangi bilgileri açıklamada veya uygulamada zorluk çektin? Sence sebebi ne olabilir?

6. a) Akranının senden yeterince faydalandığına inanıyor musun? Bunu zaman içinde gözlemleyebildin mi?

b) Akranından yeterince faydalandığına inanıyor musun? Sence eksik olan yönleri var mıydı?

7. Akranınla çalışırken hiç sıkıldığın zamanlar oldu mu? Hiç onunla ders dışı konulardan konuştunuz mu?

8. Haftalık uygulamaların sonunda ders kayıtlarını izlemek, kendini değerlendirme açısından ne gibi katkı sağladı?

9. Uygulamanın beğendiğin ve beğenmediğin yönleri nelerdi?

Görüşme soruları bitmiştir. Verdiğin cevaplar için teşekkür ederim.