



Flüt Eğitiminde Aksak Ölçülü Türkülerin Öğretimine Yönelik Bir Model Önerisi: Ters Yüz (Çevrilmiş) Öğrenme Modeli

Ajda Şenol Sakin ¹, Gülnihal Gül ², Melike Çakan Uzunkavak ³

Öz

Bu çalışma, farklı ölçü sayıları ve ritim kalıplarını barındıran, aksak ölçülü Türk Halk Müziği türkülerinin flüt ile seslendirilmesinde ters yüz öğrenme modeli uygulamasının seslendirme düzeyine katkısının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların ters yüz öğrenme modeline yönelik düşüncelerinin alınması ve öğrenme modelinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına uygunluğu yönünden değerlendirilmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel ve betimsel olmak üzere karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı desen kullanılmış; ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli uygulamasının türkülerini seslendirme düzeyine katkısının belirlenebilmesi amacıyla önce nicel veriler, sonrasında katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Deneysel sürece ilişkin olarak çalışma grubunu 10 flüt öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında aksak ölçülü iki türkünün öğretimi ters yüz öğrenme modeli ile farklı iki türkünün öğretimi ise geleneksel öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre geleneksel ve ters yüz öğrenme modeli ile öğretilen türkülerin başarı düzeyleri karşılaştırıldığında, ters yüz öğrenme modeli ile öğretilen türkülerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Buna göre önerilen ters yüz öğrenme modelinin flüt eğitim sürecinde deşifre sürecini kolaylaştırdığı ve ritmik hâkimiyet, eser farkındalığı ve müzikal hâkimiyete de katkı sağladığı; bunun yanı sıra aksak ölçülü türkülerini seslendirmeye önemli katkısının olduğu; ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen uygulamaların ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Flüt eğitimi
Aksak ölçü
Geleneksel Türk halk müziği
Ters yüz öğrenme
Çevrilmiş öğrenme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.05.2023
Kabul Tarihi: 20.05.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 24.10.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12931

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, ajdasenol@gmail.com

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, gulnihal@uludag.edu.tr

³ Harran Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Müzik Bölümü, Türkiye, melike67@harran.edu.tr

Giriş

Birey ve toplum yaşantısının şekillenmesinde önemli bir etken olarak görülen müzik eğitimi çok eski çağlardan günümüze önemli bir eğitim aracı olarak düşünülmektedir. Kapsam ve içerik açısından genel, mesleki ve özengen olmak üzere üç türe ayrılan müzik eğitiminin müziksel işitme-okuma-yazma, ses eğitimi, müziksel yaratma, müziksel ritim ve çalgı çalma gibi pek çok alt boyutu bulunmaktadır (Fahy, 2023; Hill vd., 2023; Lorenzo Quiles, Cárdenas Soler, Soares-Quadros ve Ortiz-Marcos, 2023; Oktay, 2017; Soykunt, Çoban ve Öztuğ, 2023; Tepe ve Yokuş, 2023; Tung ve Satya, 2023). Çalgı eğitimi, müzik eğitimi sürecinin önemli bir alt boyutudur ve çalgı çalmaya yönelik davranış değişikliği oluşturma ve istenilen kazanımları aktarma süreci olarak ifade edilmektedir (Bakhtiyorovna, 2023; Konakçı, 2010; Shu, 2018; Sungurtekin, 2002). Eğitim-öğretim süreçleri eğitim programı, eğitim ortamı ve öğrenci-öğretmen gibi değişkenleri içerisinde barındırmaktadır (Albuz, 2004; Çuhadar, 2016; Moberg, 2023; Varner, 2022; Yücetoker, 2015). Bunun yanı sıra etkili bir öğretim süreci için kazandırılmak istenilen davranışların nasıl aktarılması gerektiğinin tespit edilmesi önemli görülmektedir (Bükeç, 2003; Kertz-Welzel, 2023).

Eğitim süreçleri içerisinde; modüler, senaryo temelli, proje tabanlı, çoklu zekâ kuramı temelli, yapılandırmacı yaklaşım, 5E modeli, bilgisayar destekli ve mikro öğretim gibi farklı öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesi bilinmektedir (Batdı, 2023; Çevik, 2007; Esmegül ve Çaydere, 2015; Kaplan ve Demir, 2023; Kaya, 2018; Kaybal, 2016; Özmenteş ve Bilen, 2005). Teknolojinin gelişmesi, eğitim ve teknolojinin bütünleşmesi, bu amaçla yeni araçların geliştirilmesi (Web 2.0, Web 3.0), okulda ve evde internet olanaklarının artmasıyla birlikte eğitim süreci de şekil değişikliğine girmiş ve geleneksel öğrenmenin tersine çevrildiği, öğrenmenin internet olanakları sayesinde evde başladığı yaklaşımlar da benimsenmeye başlamıştır. Bu kapsamda yüz yüze eğitimin yanı sıra çevrimiçi olanakların da kullanıldığı; öğrencilerin dersten önce görsel ve işitsel materyaller izlemesi yoluyla geleneksel öğrenmenin tersine çevrildiği (El Miedany, 2019) harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından biri olan ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modelinin çalgı eğitimi sürecinde de kullanıldığı görülmektedir (Hwang, Chen ve Chia-Wen, 2019; Kanca ve Albuz, 2023; Kardeş ve Yeşilyaprak, 2015; Kuyumcu, Can ve Can, 2022; Ng, Ng ve Chu, 2022; Peng ve Wang, 2022; Sever, 2014; Topalak, 2022).

Ters yüz öğrenme modeli, gerçekleştirilen uygulamalar sonrası anlamayı arttıran, bakış açısını değiştiren ve uygulama yönü yüksek olan bir model olarak belirtilmektedir (Cheng ve Weng, 2017; Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Bu model ile geleneksel yönteme kıyasla öğrencilerin motivasyonları artmakta ve sürece yönelik kendi kararlarını alabilmektedirler (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu öğrenme modelinde öğrenilecek konuya ilişkin özellikle teorik içerikler, ders öğretmeni tarafından hazırlanan videolar ve materyaller yoluyla ders öncesi öğrenciler ile paylaşılmaktadır. Öğrenci önceden videoları izlemiş, gerekli etkinlikleri ve ödevleri yapmış olarak derse geldiğinde konuya ilişkin hatırlama ve anlama basamakları sınıf dışında gerçekleşmektedir. Böylelikle sınıf içi süreçte uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına daha fazla zaman kalmaktadır. Ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının bazı olumlu yönleri şunlardır: (1) öğrenme sürecinin sınıf dışında eğitim videoları ile gerçekleşip sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerle kalıcı ve derinlemesine öğrenmenin sağlanması, (2) esnek öğrenme alanı sayesinde istediği zaman videolara ulaşabilmesi, (3) öğrenme kültüründe farklılıklar, (4) teknolojinin ve teknolojik materyallerin daha aktif kullanımı (McDonald ve Smith, 2013; Talbert, 2017). Buna karşın ters yüz öğrenme modelinin olası olumsuz yönleri ise şunlardır: (1) Öğrencilerin bireysel aşamada süreci yönetmekte zorlanmaları, (2) öğrenme sürecinde aksaklıklar yaşanması, (3) öğrencilerin videoları izleme ve verilen ödevleri/çalışmaları gerçekleştirme durumlarının takibinin zorluğu, (4) yanlış uygulamalar sonucu öğrenmede gecikme (Jenkins, 2015; Kocabatmaz, 2016).

Alan yazın incelendiğinde ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen uygulamaların eğitim sürecini destekler nitelikte olduğuna ilişkin çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Bredow, Roehling, Knorp ve Sweet, 2021; Jacot, Noren ve Berge, 2014; Karagöl ve Esen, 2019; Palazón-Herrera ve Soria-Vílchez, 2021; Vélez, Verdugo, Mejía-Pesántez, Veintimilla-Reyes ve Maldonado-Mahauad, 2020; Yılmaz ve Şimşek, 2022; Yoshida, 2019). Bununla birlikte harmanlanmış ve ters yüz öğrenme modelinin müzik ve çalgı eğitimi süreçlerinde kullanılabilirliğine ilişkin çalışmaların da alan yazında yerini aldığı görülmektedir (Avcı Akbel, 2018; Fitria, Floriasti, Djohan ve Sittiprapaporn, 2020; Fu, 2020; Juntunen, 2016; Lv ve Zhao, 2019; Ng vd., 2022; Peng, 2019; Tuisku ve Ruokonen, 2017; Shu, 2018; Yıldız, 2020; Wang, 2018). Bu çalışmalarda harmanlanmış ve ters yüz öğrenme modeli doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerde performans farkındalığı ve öz değerlendirme becerilerinde gelişme gibi etkililiğin yanı sıra eğitimin pratikleşmesine de katkı sağladığı sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca harmanlanmış ve ters yüz öğrenme modelleri ile gerçekleştirilmiş çalışmaların artırılmasına ihtiyaç duyulduğu da gerçekleştirilen söz konusu bu çalışmalarda belirtilmiştir.

Çalgı eğitim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra farklı uygulamaların da sürece dâhil edilmesinin öğretim sürecini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ulusaldan evrensele eğitim anlayışı ile müzik eğitiminin her basamağında geleneksel müzik örneklerinin çalgı eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle mesleki müzik eğitimi kapsamında müzik öğretmeni adaylarının mesleki kazanımlarına katkı sağlamaya yönelik olarak Türk müziği hakkında fikir sahibi olabilmeleri, Türk müziğinin karakteristik özelliklerini tanımaları ve Türk müziği dağarı oluşturmaları önemli görülmektedir. Bu kapsamda flüt eğitim sürecinde de geleneksel müziklere yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Literatürde flüt eğitiminde Türk müziği kullanımının artırılması gerekliliğinden bahseden çalışmalar bulunmaktadır (Acar, 2022; Çil, 2018; Dönmez, 2012; Dulkadir, 2011; Erdal, 2020; Karavelioğlu Uzun, 2021; Karavelioğlu Uzun ve Varış, 2021; Kurtaslan, 2010; Öner, 2011; Savuran, 2022; Şenol Sakin, 2016; Türkel, 2015; Türkel ve Şen, 2015; Yalçınkaya, 2010). Bu araştırmalar flüt eğitiminde Türk müziği kullanımının çok az olduğunu ve yeterli materyalin olmadığını da belirtmektedir. Bu araştırma hem flüt eğitiminde Türk müziği kullanımının artırılmasına yönelik örnek teşkil etmesi, hem de günümüz öğrencilerine daha uygun olabilecek modellerden ters yüz öğrenme modelinin kullanımının yaygınlaşmasını sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Bu kapsamda farklı ölçü sayıları ve ritim kalıplarını barından Türk halk müziği örnekleri içerisinde bulunan aksak ölçülü türkülerin flüt ile seslendirilmesinde ters yüz öğrenme modeli uygulamasının seslendirme düzeyine katkısının belirlenmesi ve flüt öğrencilerinin bu modele yönelik düşünceleri ile öğrenme modelinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına uygunluğu yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Ters yüz öğrenme modelinin flüt eğitiminde aksak ölçülü türkülerini seslendirme düzeyine katkısı nedir?" olarak belirlenmiş ve problemin çözümüne yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının flüt öğrencilerinin aksak ölçülü türkülerini seslendirme düzeyine katkısı nasıldır?
2. Flüt öğrencilerinin ters yüz öğrenme modeli uygulaması sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

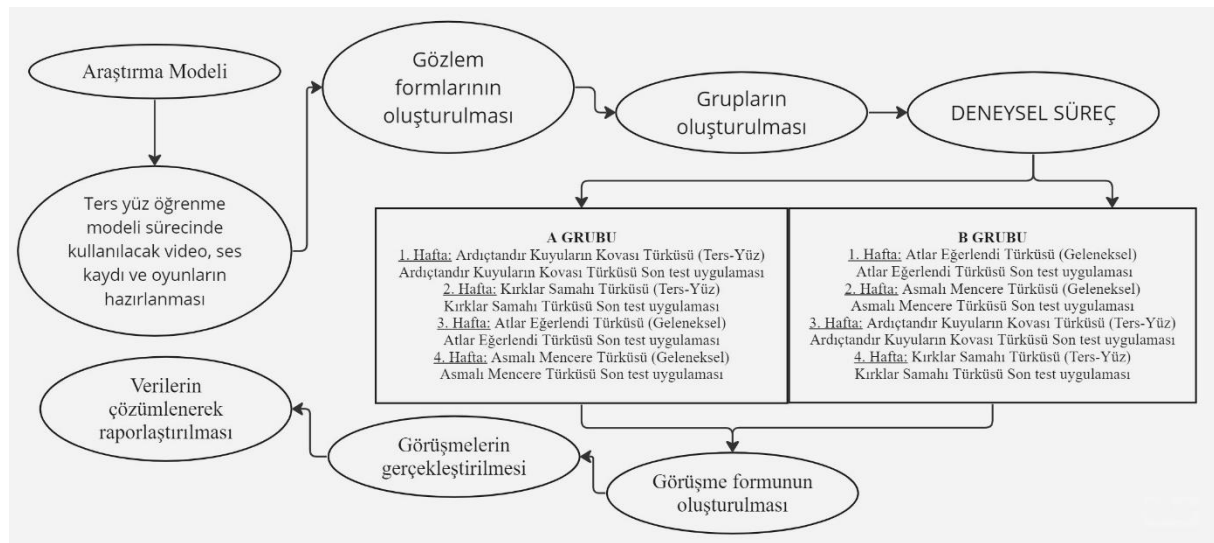
- Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören ve bireysel çalgı özellikleri ile teknik - müzikal yönden homojen yapıdaki 10 öğrenci ile,
- Uzmanlar tarafından çalışma için uygunluğu kabul edilen 9/8'lik aksak ölçü sayısındaki Kırklar Samahı, Ardıçtandır Kuyuların Kovası, Atlar Eğerlendi ve Asmalı Mencere türkülerini ile,
- Türkülerin icra sürecine ilişkin olarak, tampere ses sistemine uyarlanması ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada deneysel ve betimsel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı desen kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a göre (2012, s. 332) "açıklayıcı çalışmalar yürüten araştırmacılar, genellikle motivasyon veya öğrenme gibi daha karmaşık bir değişkenle ilgili olduğuna inandıkları bir dizi değişkeni araştırmaktadırlar". Bunun yanı sıra Creswell ve Creswell (2018) bu deseni "açıklayıcı sıralı desen" olarak belirtmektedir. Açıklayıcı desende "araştırmacı/ lar ilk aşamada nicel veriler toplamakta, sonuçları analiz etmekte ve ardından sonuçları ikinci nitel aşamayı planlamak (veya üzerine inşa etmek) için kullanmaktadır" (Creswell ve Creswell, 2018, s. 304).

Bu araştırmada da ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli uygulamasının geleneksel Türk halk müziği repertuarında bulunan aksak ölçülü türkülerin flüt ile seslendirilmesinin, seslendirme düzeyine (özellikle ritim kalıplarının doğru seslendirilmesine) katkısının belirlenebilmesi amacıyla nicel veriler, sonrasında öğrenme modelinin çalışma alışkanlıklarına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel basamağında yarı deneysel karşılıklı dengeli çalışma tasarımı (Counterbalanced Design) kullanılmış ve veriler dereceli puanlama anahtarlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel basamağında ise yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler öğrencilerin ters – yüz öğrenme modeline yönelik görüşleri ve seslendirme düzeyine katkısı açısından ilişkilendirilerek derinlemesine çözümlenmiştir. Şekil 1'de araştırma modeli tasarımına yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli Tasarımı

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton (2015) bu yöntemi "niteliksel araştırma için bilgi zengini, aydınlatıcı vakaları seçme"ye olanak olarak tanımlamakta ve bilgi açısından zengin durumlar içerebilmesinden dolayı amaçlı örnekleme yöntemini araştırmalar için avantaj olarak görmektedir (Glesne, 2015, s. 59). Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin olarak, 2021-2022 eğitim – öğretim döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, homojen yapıdaki flüt öğrencilerinden oluşan 10 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Katılımcı kodu	Grubu	Cinsiyeti	Sınıfı
Katılımcı 1	K1	B	Kadın	Yüksek Lisans
Katılımcı 2	K2	B	Kadın	1. sınıf
Katılımcı 3	K3	A	Erkek	2. sınıf
Katılımcı 4	K4	B	Erkek	4. sınıf
Katılımcı 5	K5	A	Kadın	1. sınıf
Katılımcı 6	K6	B	Kadın	4. sınıf
Katılımcı 7	K7	A	Kadın	4. sınıf
Katılımcı 8	K8	B	Erkek	3. sınıf
Katılımcı 9	K9	A	Kadın	1. sınıf
Katılımcı 10	K10	A	Kadın	3. sınıf

Araştırmanın çalışma grubu deneysel süreçte yeteneksel farklılıklar ya da deneyimlemeyle gelişebilecek becerilerin ölçüme etkisinin azaltılması amacıyla yarı deneysel karşılıklı dengeli çalışma tasarımı (Counterbalanced Design) kullanılarak iki gruba ayrılmıştır. Karşılıklı dengeli çalışma tasarımında her grup deneysel sürecin tüm aşamalarına farklı bir sırayla maruz kalmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada da birinci gruba öncelikle ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeliyle iki türkünün öğretimi gerçekleştirilmiş sonrasında geleneksel yöntemle farklı iki türkünün öğretimi yapılmıştır. İkinci grup ile öncelikle geleneksel yaklaşımla türkülerin eğitimi gerçekleştirilmiş sonrasında ters yüz öğrenme modeli ile diğer iki türkünün öğretim süreci uygulanmıştır. Gruplar oluşturulurken katılımcıları eşleştirme yöntemi kullanılmış ve öğrencilerin sınıfları ya da flüt çalma düzeyleri gözetilmiştir. Bu yöntem ile A grubunda bulunan her öğrencinin seviyesine neredeyse eş bir öğrenci B grubunda da yer almaktadır. Şekil 2’de araştırmanın karşılıklı dengeli çalışma modeli desenine yer verilmiştir.

A Grubu	X_{ty1}	O	X_{ty2}	O	X_{g1}	O	X_{g2}	O
B Grubu	X_{g1}	O	X_{g2}	O	X_{ty1}	O	X_{ty2}	O

Şekil 2. Araştırmanın Karşılıklı Dengeli Çalışma Tasarımı Deseni

Şekil 2’de yer alan sembollerden X_{ty1} ters yüz öğrenme modeliyle öğretim verilecek ilk türküyü, X_{ty2} ikinci türküyü, X_{g1} geleneksel yöntem ile eğitim verilecek ilk türküyü, X_{g2} ikinci türküyü, O son testleri belirtmektedir.

Deneysel Aşamada Kullanılan Türküler ve Materyaller

Araştırmanın deneysel aşamasında Şenol Sakin’in (2016) flüt için düzenlediği 9/8’lik ölçü sayısındaki dört türkü ve bu türkülere yönelik hazırlanmış egzersizler kullanılmıştır. Türküler seçilirken aynı ölçü sayısında olmasına dikkat edilmiş bu nedenle çalışmada 9/8’lik ölçü sayısının dört farklı biçimini içeren türküler seçilmiştir.

Bu türkülerden “Ardıçtandır Kuyuların Kovası” (X_{ty1}) ve “Kırklar Samahı” (X_{ty2}) türkülleri çevrilmiş (ters – yüz) öğrenme modeli için, “Atlar Eğrelendi” (X_{g1}) ve “Asmalı Mencere” (X_{g2}) türkülleri geleneksel öğretim modeli için uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Ayrıca türküllerin seçiminde Şenol Sakin (2016) tez uygulamasında flüt öğrencilerinin ilgili türküllerin ön test aşamasında gösterdikleri başarı düzeyleri incelenmiştir ($X_{ty1} - 2,21$, $X_{ty2} - 2,60$, $X_{g1} - 2,51$, $X_{g2} - 2,38$). En düşük başarı oranındaki türkü olan “Ardıçtandır Kuyuların Kovası” (Bkz. Şekil 3) ile ölçü sayısı açısından dönüşümlü olan “Kırklar Samahı” (Bkz. Şekil 4) türküsünün alan uzmanları görüşleri doğrultusunda ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli uygulama türkülleri olmasına karar verilmiştir. Geleneksel öğretim modeli uygulanacak türküllerden “Atlar Eğrelendi” (Bkz. Şekil 5) türküsü 9/8’lik aksak ölçü sayısının 2+3+2+2 biçimindedir. “Asmalı Mencere” (Bkz. Şekil 6) türküsü “Kırklar Samahı” türküsü gibi biçim açısından dönüşümlüdür ve 9/8’lik aksak ölçü sayısının 3+2+2+2 ve 2+2+2+3 biçimlerini içermektedir.

Türkülerde dörtlük, sekizlik, onaltılık, otuzikilik, noktalı dörtlük, noktalı sekizlik, noktalı onaltılık ve onaltılık üçleme nota değerleri kullanılmıştır. Şekil 3'te Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsünden bir kesit yer almaktadır.

ARDIÇTANDIR KUYULARIN KOVASI

(2+2+2+3)

Düzenleyen: Ajda Şenol Sakin
Burdur Yöresi

(♩=130)

Şekil 3. Flüt için Uyarlanmış Ardıçtandır Kuyuların Kovası (X_{ty}1) Türküsünden Bir Kesit

Şekil 3 incelendiğinde ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modelinde öğretilmek üzere belirlenmiş Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsünün 9/8'lik aksak ölçü sayısında, 2+2+2+3 biçiminde, Burdur yöresine ait olduğu görülmektedir. Şekil 4'te Kırklar Samahı türküsünden bir kesit yer almaktadır.

KIRKLAR SAMAHİ

(2+2+3+2 / 2+3+2+2 / 3+3+3+3)

Düzenleyen: Ajda Şenol Sakin
Erzincan Yöresi

(♩=100)

Şekil 4. Flüt için Uyarlanmış Kırklar Samahı (X_{ty}2) Türküsünden Kesit

Şekil 4 incelendiğinde ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modelinde öğretilmek üzere belirlenmiş Kırklar Samahı türküsünün 9/8'lik ölçü sayısında olduğu ayrıca türkünün bu ölçü sayısının 2+2+3+2 ve 2+3+2+2 biçimlerini içerdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra türkünün 13. ölçüsünde ölçü sayısı 12/8'lik olarak değişmektedir. Çalışmanın geleneksel eğitim sürecinde öğretilmek üzere belirlenmiş Atlar Eğrelendi türküsünden bir kesit Şekil 5'te yer almaktadır.

ATLAR EĞERLENDİ

(2+3+2+2)

Düzenleyen: Ajda Şenol Sakin
Malatya/Arapkir Yöresi**Şekil 5.** Flüt için Uyarlanmış Atlar Eğerlendi (X_{g1}) Türküsünden Bir Kesit

Şekil 5 incelendiğinde geleneksel eğitim modelinde öğretilmek üzere belirlenmiş Atlar Eğerlendi türküsünün 9/8'lik aksak ölçü sayısında, 2+3+2+2 biçiminde, Malatya/Arapkir yöresine ait olduğu görülmektedir. Şekil 6 ve 7'de Asmalı Mencere türküsünden kesitler yer almaktadır.

ASMALI MENCERE

(3+2+2+2 / 2+2+2+3)

Düzenleyen: Ajda Şenol Sakin
İzmir /Karaburun Yöresi**Şekil 6.** Flüt için Uyarlanmış Asmalı Mencere (X_{g2}) Türküsünden (3+2+2+2) Biçimine Örnek**Şekil 7.** Flüt için Uyarlanmış Asmalı Mencere (X_{g2}) Türküsünden (2+2+2+3) Biçimine Örnek

Şekil 6 ve 7 incelendiğinde geleneksel eğitim modelinde öğretilmek üzere belirlenmiş Asmalı Mencere türküsünün 9/8'lik ölçü sayısında, 3+2+2+2 ve 2+2+2+3 biçimlerinde ve İzmir/Karaburun yöresine ait olduğu görülmektedir.

Araştırmada türkülerin daha iyi seslendirilmesine yönelik olarak hem ters yüz (çevrilmiş) hem de geleneksel yöntemler ile gerçekleştirilen uygulamalarda Ajda Şenol Sakin'in doktora tez çalışması için ilgili türkülerle yönelik hazırlanmış olduğu dizi çalışmaları ve alıştırmalar kullanılmıştır. Söz konusu doktora çalışmasında bu dizi çalışması ve egzersizlerin "aksak ölçülü türkülerini seslendirme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu" sonucuna varılmıştır (Şenol Sakin, 2016, s. 120).

Araştırmanın ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli aşamasında öğrencilerin sınıf dışı çalışma süreçlerinde teorik konuların öğretilmesine, türkülerin konularına, ritmik okuma ve flüt ile seslendirme örneklerine yönelik videolar ve sunumlar hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanarak flüt eğitiminde Türk müziğinin kullanımı, kısaca Türk halk müziği, geleneksel Türk halk müziği türkülerini ve flüt eğitimi alanında Türk müziği kullanımına yönelik gerçekleştirilmiş çalışmaları içeren ilk video Web 2.0 araçlarından olan "Prezi" uygulamasında hazırlanmış olup, 10.52 dakika uzunluğundadır. Sonrasında geleneksel Türk müziğinde (usuller) ölçüler, geleneksel Türk Halk müziğinde basit, bileşik ve aksak ölçülere yönelik sunum "Prezi" uygulamasında hazırlanmıştır.

Öğrencilerin ilgili teorik konulara yönelik hazırlanmış videoyu izleyip sunumu okuduktan sonra bilgilerin tekrarlanması ve pekiştirilmesi amacıyla "Wordwall" uygulamasında konuya ilişkin bir oyun hazırlanmıştır. Oyun çoktan seçmeli ve doğru – yanlış soru tiplerini içeren 10 sorudan oluşturulmuştur.

Ardıçtandır Kuyuların Kovası ve Kırklar Samahı türkülerinin ölçü sayıları, biçimleri, varsa biçim değişimleri, yöreleri, derleyicileri, ses aralığı ve sözlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı videolar “Powtoon” uygulamasında oluşturulmuştur. Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsüne yönelik hazırlanmış videonun süresi 2.46, Kırklar Samahı türküsüne yönelik hazırlanmış video ise 2.18 dakikadır. Uygulamada kullanılmak üzere her iki türkünün flüt ile seslendirme örnekleri ve ritmik okumasına yönelik nota görselleri ile oluşturulan videolardan Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsünün flüt kaydı 1.00 dakika, ritmik okuma kaydı 1.26 dakika; Kırklar Samahı türküsünün flüt kaydı 2.14 dakika; ritmik okuma kaydı 2.16 dakikadır. Bu videolardaki ses kayıtları ve türkülerin notaları “Movavi Video Editor” programıyla birleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler her bir türküye yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulmuş dereceli puanlama anahtarı ile nitel veriler ise yine araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada Şenol Sakin’in (2016) aksak ölçülü türkülere yönelik hazırlanmış egzersizlerin türküleri seslendirme düzeyine etkisini ölçmek amacıyla hazırladığı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. İlgili dereceli puanlama anahtarı bu çalışma için yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda dereceli puanlama anahtarları her türküye yönelik ayrı ayrı düzenlenmiştir. Seslendirme düzeyinin çeşitli ölçütlerle puanlanmasına olanak sağlayan formlarda türkünün seslendirilmesi ile ilgili olarak notaları doğru, karakterine uygun bir hızda, duraksamadan, teknik pasajlar süresince tempoyu aynı (sabit) tempoda, nüansları, artikülasyonları ve nefes yerlerini doğru seslendirme maddeleri yer almaktadır. Ayrıca türküdeki her biçime yönelik ritim kalıplarını doğru seslendirme davranışları gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra videolar ve sunumlar yoluyla edindikleri bilgilerin kalıcılığının ölçülmesi amacıyla son test uygulamalarında öğrencilere iki soru sorulmuş ve sorulara ilişkin ne düzeyde doğru cevap verdiklerinin değerlendirmelerin yapılabilmesi amacı ile gözlemcilerin bu cevapları da puanlandırması istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin gerçekleştirildiği dereceli puanlama anahtarları “Ardıçtandır Kuyuların Kovası” türküsü için 10 maddeden, “Kırklar Samahı” türküsü için 12 maddeden, “Atlar Eğerlendi” türküsü için 10 maddeden ve “Asmalı Mencere” türküsü için 11 maddeden oluşmaktadır. Buna göre öğrenciler ilgili maddeye yönelik davranışı tamamen doğru seslendirdiğinde 4, büyük ölçüde doğru seslendirdiğinde 3, kısmen doğru seslendirdiğinde 2, büyük ölçüde hatalı seslendirdiğinde 1 ve hiç doğru seslendiremediğinde 0 puan almaktadır. Video kaydı altına alınan son testlerin değerlendirilmesi sürecinde iki uzman öğrencilerin türküleri seslendirme düzeylerini ve sorulara cevaplarını dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla değerlendirmeyi gerçekleştirmişlerdir.

Görüşme Formu

Araştırmada nitel verilerin toplanma sürecinde katılımcı öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular ters yüz öğrenme modelinin sınıf dışında çevrimiçi araçlar ile yürüttüğü öğrenme aşamasında gerçekleştirilen diyaloglar ve ders sürecindeki gözlemler ile son test aşamasında dereceli puanlama anahtarlarıyla elde edilmiş veriler harmanlanıp incelenerek oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular müzik eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alan uzmanlarına danışılarak içerik, anlaşılabilirlik ve belirlenmesi istenen durumun tespitinin uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Gerekli düzenlemeler sonucunda geleneksel eğitim ve ters yüz öğrenme modellerinin süreçleri, bu süreçlerin seslendirmeye etkisi, verimliliği, çalışma alışkanlıkları ile uyumu, etkililiği, olumlu ve olumsuz yönleri ile katılımcıların önerilerinin belirlenmesine yönelik olarak 12 soru hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların görüşlerinin daha derinlemesine belirlenebilmesi için görüşmeler esnasında fazladan sorular sorulmuş; soru sayısı 22’ye kadar çıkmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veriler ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel yöntem ile türkülere yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi ve derslerin yapılmasından sonra son test olarak türkünün tekrar seslendirilmesi, video kaydının yapılması ve farklı puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarı yoluyla değerlendirilmeleri sonucu toplanmıştır.

Nitel veriler katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni ile ses kaydı yapılmış, bu kayıtlar yazıya dönüştürülmüş, öğrencilere tekrar gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın deneysel süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Bireysel Çalgı Eğitimi (flüt) dersleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bireysel Çalgı Eğitimi dersleri deneysel çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda yüz yüze ve haftada bir ders saati olarak gerçekleştirilmektedir.

Araştırma kapsamında Ardıçtandır Kuyuların Kovası ve Kırklar Samahı türkülerinin ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli ile Atlar Eğlendi ve Asmalı Mencere türkülerinin de geleneksel yöntem ile öğretilmesi planlanmıştır. Bu kapsamda ters yüz öğrenme modeli ile öğretilen türkülerin içeriklerine ve öğretilmesine yönelik videolar ve sunumlar hazırlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 10 öğrenci, eşleştirme yöntemi kullanılarak (sınıfları ya da flüt çalma düzeyleri gözetilerek) iki gruba bölünmüş, A ve B grupları olarak adlandırılmışlardır. A grubu ile ilk iki hafta ters yüz öğrenme modeli eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte B grubu ile geleneksel yöntemlerle eğitimler sürdürülmüştür. Son iki hafta B grubu ile ters yüz öğrenme modeli eğitim gerçekleştirilmiş, A grubu ile geleneksel yöntemlerle eğitimler sürdürülmüştür.

Ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli sürecinde öncelikle A grubu ile bir Whatsapp grubu kurulmuş ve tüm grubun ortak iletişim kurabileceği bir platform oluşturulmuştur. Sonrasında Web 2.0 araçlarından olan "Padlet" uygulaması üzerinden öğrencilerin videoları izleyip, sunumları okuyabilecekleri, oyunları oynayabilecekleri ve ödevlerini yükleyebilecekleri bir pano oluşturulmuştur. Panoya A grubu katılımcılar olarak eklenmiş ve ilgili link Whatsapp grubu ve mail yoluyla öğrencilere iletilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin Türk müziği ve flüt eğitiminde Türk müziğinin yerine yönelik videoyu izlemeleri ve altına yorum yapmaları istenmiştir. Videoyu izleyen öğrenciler altına yorum yapmıştır. Sonrasında panoya Türk müziği usullerine (ölçü sayılarına) yönelik hazırlanmış sunum yüklenmiş ve yine altına özellikle konu hakkında sormak istedikleri ya da tartışmak istedikleri konularla ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Yapılan yorumlar yoluyla Geleneksel Türk Halk müziği ve Sanat müziği ölçü farklılıklarına yönelik bir sohbet ortamı oluşmuştur. Tüm bu teorik bilgilerin ardından Wordwall uygulaması yoluyla hazırlanan oyun panoya eklenmiş ve öğrencilerin oyunu oynayarak hem kendini sınamaları hem de pekiştirme yapmalarına olanak tanınmıştır.

Türkülerin öğretimi sürecinde panoya öncelikle Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsünün içeriğine yönelik hazırlanmış video eklenmiş ve katılımcılar tarafından izlenmesi istenmiştir. Sonrasında türkünün orijinal videosu, flüt ile seslendirilmiş videosu, notalarının ritmik okuma yapılmış videosu eklenmiş ve öğrencilerin de ritmik okuma yaptıkları ses kayıtlarını panoya yüklemeleri ödevi verilmiştir. Bu aşamada katılımcılar ses kayıtlarını panoya yüklemek yerine Whatsapp uygulaması bireysel hesapları üzerinden araştırmacılara göndermeyi tercih etmişlerdir. Son olarak türküye yönelik hazırlanmış egzersizler panoya yüklenmiş ve öğrencilerin yüz yüze gerçekleştirecekleri derse çalışarak gelmeleri istenmiştir.

Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen bilgilendirme, ödevlendirme ve çalışmalardan sonraki yüz yüze derslerde öncelikle süreç ve türkü hakkında sohbet edilmiş, türküdeki ve egzersizlerdeki en zorlandığı bölümler öğrencilere sorulmuştur. Zorluklara yönelik çalışmalar yapılmış, hatalar giderilmiş ve türkü baştan sonra seslendirilmiştir. Dersin sonunda son test videosu olarak türkü son bir defa öğrenci tarafından tekrar seslendirilmiş ve kamera kaydı yapılmıştır. Türkülerin öğretilmesine yönelik hazırlanmış ders planı örneği Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ders Planı Örneği

Konu:	Flüt eğitiminde Türk Halk müziği ve Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsü
Süre:	Ders dışı videolar: 1. video: 10 dk. 52 sn.; 2. video: 2 dk. 46 sn.; 3. video: 1 dk.; 4. video: 1 dk. 26 sn. Ders içi: 1 ders saati (45 dk.)
Amaç:	Flüt eğitiminde kullanılabilecek türküler hakkında bilgi sahibi olunarak aksak ölçü sayısındaki türküleri doğru seslendirebilme.
Öğrenim kazanımları:	<ul style="list-style-type: none"> • Türk halk müziği ve ölçü sayıları hakkında bilgi sahibi olur, • Ardıçtandır Kuyuların Kovası türküsünün ölçü sayısı, yöresi ve makamını bilir, • 9/8'lik aksak ölçü ritim kalıplarını doğru seslendirir, • Türküyü karakterine uygun bir hızda, duraksamadan ve sabit tempoda seslendirir, • Türkünün nüanslarını doğru seslendirir, • Türkünün artikülasyonlarını doğru seslendirir, • Türkünün nefes yerlerini doğru seslendirir.
Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri:	Ters – Yüz Öğrenme, anlatım, gösterip yaptırma, tartışma, soru-cevap.
Kullanılan materyaller:	Flüt, nota sehpası, bilgisayar, Padlet, Wordwall, Prezi, video kamera, ses kayıt cihazı.
Öğrencinin yapacağı ön hazırlıklar:	Öğrencinin ters yüz öğrenme modelinin ders dışı sürecinde paylaŐılan videoları izlemıŐ, sunumları okumuŐ, pekiştirme amaçlı oluşturulmuş oyun etkinliğine katılmıŐ, seslendirmeye yönelik ödevlendirmeleri yerine getirmıŐ olarak derse gelmesi beklenmektedir.

Tablo 2. Devamı**Ders Akışı**

Keşfetme/Araştırma	Ders dışı süreç ve anlayamadığı, zorlandığı ya da tartışmak istediği konular hakkında konuşulur. Türkü hakkında konuşulur. <ul style="list-style-type: none"> • Sence videolar izleme, oyun oynama ve ödev süreci nasıldı? • Bu türküyü daha önce biliyor muydun? • Flüt ile hiç türkü seslendirmiş miydin? • Flüt ile türkü seslendirmek hoşuna gitti mi? • Türküyü çalışırken zorlandığın yönler nelerdi?
Kavram tanıtımı	Ölçü sayısına yönelik bilgiler tekrar edilir. Türkünün içinde yer alan ritim kalıplarına yönelik sorular sorulur. Türkünün yöresi ve makamı hakkında sorular sorulur. <ul style="list-style-type: none"> • Türkünün ölçü sayısı nedir? • Bu ölçü sayısının hangi biçimi kullanılmış? • Biçim değişikliği var mı? • Hangi nota değerleri kullanılmış? • Türkünün yöresi neresiydi? • Türkünün makamı neydi?
Kavram uygulama	Türkü seslendirilir. Zorlanılan bölümlerin çözümlenmesi yapılır. Gerekirse ritmik okuma çalışması yapılır ve ödev olarak verilen egzersizler çalıştırılır. İhtiyaç durumunda türkü baştan sona, hızında ve nüansları ile tekrar seslendirilir.
Dersin Sonlandırılması	
Değerlendirme	Son test uygulaması kapsamında türkü seslendirilip ilgili sorular sorularak video kaydı alınır. <ul style="list-style-type: none"> • Türküleri ezgilerine göre grupladığımızda nasıl isimlendiriyoruz? • Hem bileşik hem de aksak ölçü olan ölçü sayısı hangisidir?

İlk türkünün uygulamasının ardından aynı basamakların izlendiği ikinci türkünün (Kırklar Samahı) öğretilmesine geçilmiş ve değerlendirilmesi için son test videoları çekilmiştir. Bu süreçte B grubu ile sadece yüz yüze dersler gerçekleştirilmiştir. Bu derslerde geleneksel yöntem ile öğretilmesine karar verilen türkülere yönelik sohbetler edilmiş ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Türkülerin deşifreleri gerçekleştirildikten sonra egzersizler çalışılmış ve son test için türkü tekrar seslendirilmiştir.

İki haftalık uygulama sonrasında gruplara içerikler değiştirilerek aynı süreç basamakları ile verilmiştir. Böylelikle her iki grubun farklı zamanlarda hem ters yüz hem de geleneksel yöntemlerle öğrendikleri türkülerini seslendirmelerine olanak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler her türküye yönelik gerçekleştirilmiş son test videolarının farklı iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi sonucunda oluşturulmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla korelasyon katsayısına bakılmıştır. İstatistik işlemleri nicel veri analizlerinde kullanılan *Jasp* programının 0.16 sürümü ile gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arası uyum incelendiğinde birinci türküde (X_{t1}) puanlayıcıların korelasyonunun 0.947; ikinci türküde (X_{t2}) 0.969; üçüncü türküde (X_{g1}) 0.917 ve dördüncü türküde (X_{g2}) 0.918 olduğu tespit edilmiştir. Bu çıktılar doğrultusunda puanlayıcıların birbirleriyle uyumlu olarak puan verdikleri görülmektedir.

Araştırmanın deneysel sürecinde elde edilen veriler *Jasp* 0.16 sürümü kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli ile öğretilmiş türkülerini seslendirme düzeyleri ile geleneksel yöntemle eğitimi gerçekleştirilmiş türkülerin seslendirme düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile test edilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde elde edilen veriler tema ve kodlar oluşturacak şekilde çözümlenmektedir. İçerik analizi "bir metni belirli kurallara yönelik kodlamalarla bazı kelimelerin daha küçük içerikler oluşturacak şekilde kategorileştirilmesi yoluyla özetlendiği sistematik ve yinelenen bir teknik" olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 259). Bu aşamada da güvenirliliğin sağlanması amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve çözümleyiciler arası tutarlık yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplama P (Tutarlılık Yüzdesi) = N_a (iki formda aynı kodlanan madde sayısı) \times $100/N_t$ (bir formda bulunan toplanan madde sayısı) (Çepni, 2009) formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonrası tutarlık yüzdesi 80'dir. Bu sayının 70'ten yüksek olması çözümleyiciler arası tutarlılığı ifade etmektedir. Tutarlık incelemesi sonrası tekrar gözden geçirilen tema ve kodlara son şekli verilmiştir.

Nitel bulguların inanırılık basamağının sağlanması için araştırmacı önyargıları azaltılarak görüşme soruları hazırlanmış, bu sorular anlaşılabilirliği ve konunun çözümlenmesine yeterliği açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Bulgular bölümünde metin içerisinde katılımcı görüşlerine birebir yer verilmiş, bu görüşlerin sunulması esnasında katılımcı isimlerinden bahsedilmemiş Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2) vb. olarak katılımcı kodları oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilebilirlik basamağı için derinlemesine bir literatür taraması gerçekleştirilerek farklı veri toplama araçları oluşturulmuş (dereceli puanlama anahtarı ve görüşme formu), araştırmanın yönteminden ayrıntılı bahsedilmiştir. Süreçte doğruluğu arttırmak amacıyla ve çoklu bakış açısı getirmeye yönelik üçgenleme tekniği kullanılmış, verilerin çözümlenmesi farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Onaylanabilirlik basamağına yönelik olarak görüşmeler sonrası katılımcı teyidi alınmış, aktarılabilirlik basamağı için amaçlı örneklem grubunu oluşturan katılımcıların demografik bilgilerine ayrıntılı yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının flüt öğrencilerinin aksak ölçülü türkülerini seslendirme düzeyine katkısı nasıldır?" sorusunun çözümüne yönelik olarak türküler arası başarı düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı ayrı ayrı test edilmiştir. Tablo 3'te ters yüz öğrenme modelinde öğretilmiş 1. türkü (X_{ty1}) ile geleneksel öğrenme modelinde öğretilen 1. türkü (X_{g1}) arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3. Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretilmiş 1. Türkü (X_{ty1}) ile Geleneksel Öğrenme Modelinde Öğretilen 1. Türkü (X_{g1}) Arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Türküler	Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
$X_{g1} - X_{ty1}$	Negatif Sıralar	4	6.16	37	-0.968	0.359
	Pozitif Sıralar	6	4.5	18		
Fark Olmayan						

Tablo 3'te de görüldüğü gibi gerçekleştirilen test sonrası tersyüz öğrenme modeli ile öğretilen X_{ty1} türküsü ile geleneksel yöntemle öğretilen X_{g1} türküsü seslendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($z = -0.969$, $p > 0.05$).

Ters yüz öğrenme modelinde öğretilmiş 1. türkü (X_{ty1}) ile geleneksel öğrenme modelinde öğretilen 2. türkü (X_{g2}) arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretilmiş 1. Türkü (X_{ty1}) ile Geleneksel Öğrenme Modelinde Öğretilen 2. Türkü (X_{g2}) Arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Türküler	Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
$X_{g2} - X_{ty1}$	Negatif Sıralar	10	5.5	55		
	Pozitif Sıralar	0			-2.803	0.006
	Fark Olmayan					

Tablo 4'te de görüldüğü gibi gerçekleştirilen test sonrası tersyüz öğrenme modeli ile öğretilen X_{ty1} türküsü ile geleneksel yöntemle öğretilen X_{g2} türküsü seslendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -2.803$, $p < 0.05$).

Tablo 5'te ters yüz öğrenme modelinde öğretilmiş 2. türkü (X_{ty2}) ile geleneksel öğrenme modelinde öğretilen 1. türkü (X_{g1}) arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 5. Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretilmiş 2. Türkü (X_{ty2}) ile Geleneksel Öğrenme Modelinde Öğretilen 1. Türkü (X_{g1}) Arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Türküler	Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
$X_{g1} - X_{ty2}$	Negatif Sıralar	9	5.5	49.5		
	Pozitif Sıralar	1	5.5	5.5	-2.242	0.028
	Fark Olmayan					

Tablo 5'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen test sonrası tersyüz öğrenme modeli ile öğretilen X_{ty2} türküsü ile geleneksel yöntemle öğretilen X_{g1} türküsü seslendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -2.242$, $p < 0.05$).

Ters yüz öğrenme modelinde öğretilmiş 2. türkü (X_{ty2}) ile geleneksel öğrenme modelinde öğretilen 2. türkü (X_{g2}) arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretilmiş 2. Türkü (X_{ty2}) ile Geleneksel Öğrenme Modelinde Öğretilen 2. Türkü (X_{g2}) Arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Türküler	Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
$X_{g2} - X_{ty2}$	Negatif Sıralar	10	5.5	55		
	Pozitif Sıralar	0			-2.803	0.002
	Fark Olmayan					

Tablo 6'da da görüldüğü gibi gerçekleştirilen test sonrası tersyüz öğrenme modeli ile öğretilen X_{ty2} türküsü ile geleneksel yöntemle öğretilen X_{g2} türküsü seslendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -2.803$, $p < 0.05$).

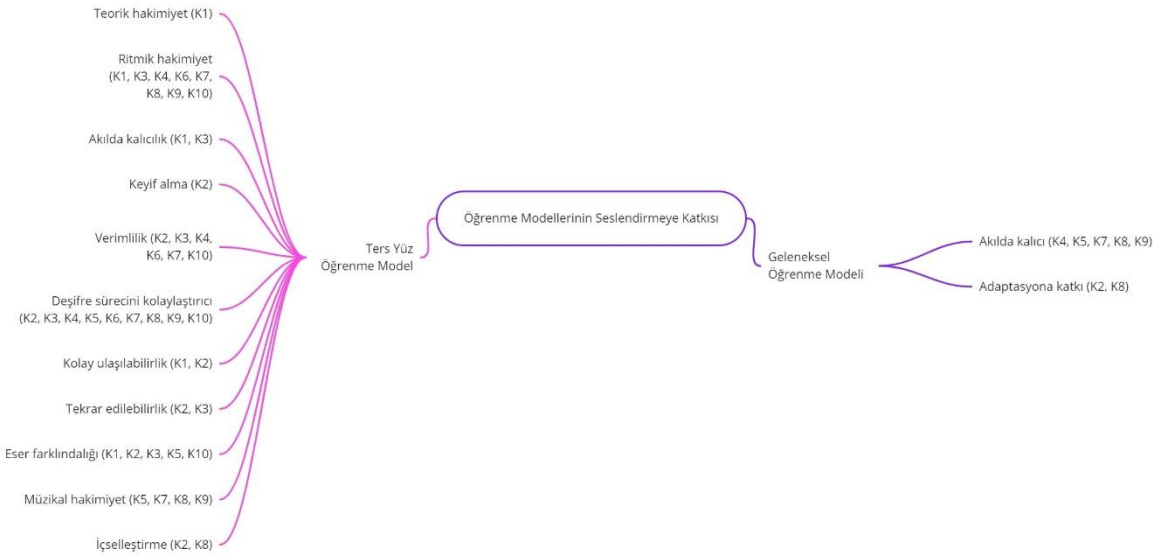
Türkülere yönelik ayrı ayrı gerçekleştirilen testlerden sonra ters yüz öğrenme modeli genel ortalaması ile geleneksel öğrenme modeli genel ortalaması başarı düzeyleri test edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Ters Yüz Öğrenme Modeli Genel Ortalaması ile Geleneksel Öğrenme Modeli Genel Ortalaması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Türküler	Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
X _g Genel -	Negatif Sıralar	9	5	45		
X _{ty} Genel	Pozitif Sıralar	0			-2.666	0.009
	Fark Olmayan	1				

Tablo 7’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen test sonrası tersyüz öğrenme modeli ile öğretilen türküler ile geleneksel yöntemle öğretilen türkülerin seslendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -2.666, p < 0.05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcıların ters yüz öğrenme modeli uygulaması sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusunun çözümüne yönelik olarak katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcıların ters yüz öğrenme modelinin flüt eğitiminde kullanılabilirliği, kaygı düzeyine etkisi, türkülerini seslendirmeye katkısı, verimli kullanılma durumu, çalışma alışkanlıkları ile uyumu ve bu model hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin hem ters yüz öğrenme modelini hem de geleneksel öğrenme modelini çalgı eğitimi açısından seslendirmeye katkısına yönelik değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda “Öğrenme modellerinin seslendirmeye katkısı” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ait alt tema ve kodlar Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Deneysel Süreçte Kullanılan Öğrenme Modellerinin Türkülerin Seslendirilmesine Katkısına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde katılımcıların ters yüz öğrenme modelini türkülerini seslendirmeye katkısını özellikle deşifre sürecini kolaylaştırıcı (9) ve ritmik hâkimiyet (8) açısından etkili gördükleri, ayrıca verimlilik (6), eser farkındalığı (5), müzikal hâkimiyet (4) konularına da değindikleri görülmektedir. Katılımcılar geleneksel öğrenme modeli ile gerçekleştirdikleri süreci de akılda kalıcı ve adapte edici olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra K1 ve K9 ters yüz öğrenme modeli sürecine yönelik gereklilikleri yerine getirmeyip dikkat dağınıklığı da yaşadıkları için geleneksel öğrenme modeli ile gerçekleştirilen eğitimde kendilerini daha başarılı görmektedirler.

Bazı katılımcıların “Öğrenme modellerinin seslendirmeye katkısı” temasına yönelik cevapları aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 1: *“Ritmine çok yardımcı oldu çünkü ilk önce hiç teori bilgim olmadan çaldığımda bir afalladım. O ritme ayak uyduramadım ama öncesinde o teorik bilgileri aldığım eseri daha iyi seslendirdim.”*

Katılımcı 3: *“İzlemek daha mantıklı geliyor çünkü anlamadığım konuyu tekrar tekrar izleme fırsatı buluyorum. Bunun bir avantaj olduğunu düşünüyorum.”*

Katılımcı 7: *“Ters yüz uygulamasında eser hakkında önceden bilgi sahibi oluyoruz, sizin gönderdiğiniz ses kayıtları olsun flütle çalmışımı dinleyişimiz olsun hem kulak aşinalığı hem de bizim oturup çalışmamız kesinlikle deşifre sürecini kısaltır”.*

Katılımcı 9: *“Ben eğitimin yüz yüze olmasından yanayım hocam çünkü biri bana yüz yüze bir şekilde yol göstermesiyle daha iyi anlıyorum sonuç olarak karşımda biri var ve onu dinlemeye yönelik hareket ediyorum. Fakat bir video olduğunda dikkatim o ara başka bir şeye dağılıyor ve sonra izlerim diye geçiştirebiliyorum. Fakat sizin bana söylediğinizde daha akılda kalıcı bir bilgi olarak kalıyor.”*

Ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen çalışmaların performans kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla katılımcılara sorular yöneltilmiş ve elde edilen cevaplardan “Kaygı düzeyi” teması oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş kodlar Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamalarının Performans Kaygı Düzeyini Azaltmasına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Şekil 8 incelendiğinde araştırmaya katılan 10 katılımcıdan 6’sının ters yüz öğrenme modeli doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaların kaygı düzeyini azaltmaya yönelik olumlu sonuçları olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Buna karşın iki katılımcı bu model ile gerçekleştirilen çalışmaların kaygı düzeyi üzerinde etkili olmadığı ya da kaygıyı azaltmadığına dair görüş belirtmişlerdir.

Bazı katılımcıların “Kaygı düzeyi” temasına yönelik görüşleri şöyledir:

Katılımcı 6: *“Evet azaltdı. Çünkü önceden daha bilgili geldiğim için kaygımı azaltdı.”*

Katılımcı 4: *“Öyle etkileyecek bir durum yoktu. Bireysel olarak çalışırken insan kendini daha rahat hissettiği için yalnız başına çalışıp gelmek daha iyi. Ama sizinle beraber çalışırken yanlışları o an siz anlık dönüt verdiğiniz için o an öğrenmek daha faydalı.”*

Katılımcılar ters yüz öğrenme modelini flüt eğitim süreçlerinde ilk defa uygulamışlardır. Geleneksel öğrenme modelinde de ödevler önceden verilmekle birlikte öğretici tarafından bazı durumlarda örnek seslendirmeler yapılabilir. Yine de öğrencilere öğretmenleri tarafından hazırlanmış teorik bilgileri içermekle birlikte deşifre ve çalışma süreçlerini yönlendirecek bir materyal gönderilmemektedir. Katılımcılara ilk defa uyguladıkları bu modeli verimli kullanıp kullanmadıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen cevaplardan “Verimlilik” teması oluşturulmuştur. Verimlilik temasına yönelik alt tema ve kodlar Şekil 9’da gösterilmektedir.



Şekil 9. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Katılımcılar Tarafından Verimli Kullanılma Durumuna Yönelik Görüşleri

Şekil 9 incelendiğinde ters yüz öğrenme modelini dört katılımcının verimli kullandığı ve bu verimliliği seslendirme düzeyine ve değerlendirme sürecine katkı sağlaması, pekiştirici, tekrar edilebilir ve geliştirici olması açısından değerlendirdiği, buna karşın 6 katılımcının süreci verimli kullanmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Süreci ve modeli verimli geçiremediğini düşünen katılımcılar modeli özümseyemediklerini ve ters yüz öğrenme modelinin önemi bir aşaması olan ders dışı sürece yeterince zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir.

Bazı katılımcıların “Verimlilik” temasına yönelik görüşleri şöyledir:

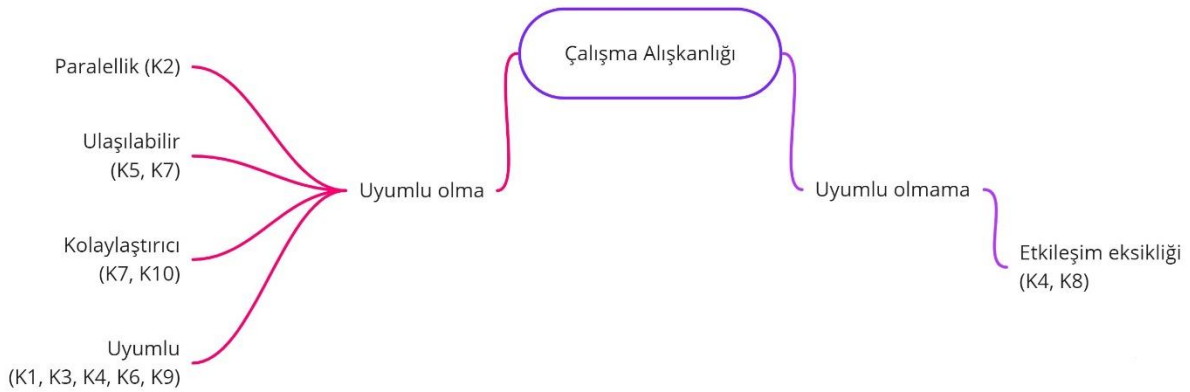
Katılımcı 1: “Bence **verimli** kullandım. ... Öncesinde çalışmak, o kısım mesela bana çok etkili oldu. Çalıştığım için eseri **daha iyi seslendirdiğimi** düşünüyorum.”

Katılımcı 10: “Evet iyi değerlendiğimi düşünüyorum. Bir de en sonda oyun olması da çok iyi olmuş. Tamamen bilgileri seçip en son **değerlendirme açısından** bence o da çok iyiydi. Ben iyi değerlendirdiğimi düşünüyorum.”

Katılımcı 5: “Bir kere baktıysam hepsine öyle kaldı. Bir daha dönüp bakmadım bir de çok akılda kazıyıcı bir şekilde de dinlemedim yani. Çok **özümsemedim**.”

Katılımcı 7: “Hayır, Sizin tekrar sorduğunuz sorulara bazen dönüp bakmadım. Sizin anlatmanız ve **tekrarlarımı yapmam daha iyi olurdu**.”

Katılımcılara deneysel süreçte uyguladıkları ters yüz öğrenme modelinin kendi günlük çalışma alışkanlıklarıyla uyumu sorulmuş ve elde edilen cevaplardan “Çalışma alışkanlığı” teması oluşturulmuştur. İlgili tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Katılımcıların Çalışma Alışkanlığı İle Uyumuna Yönelik Görüşleri

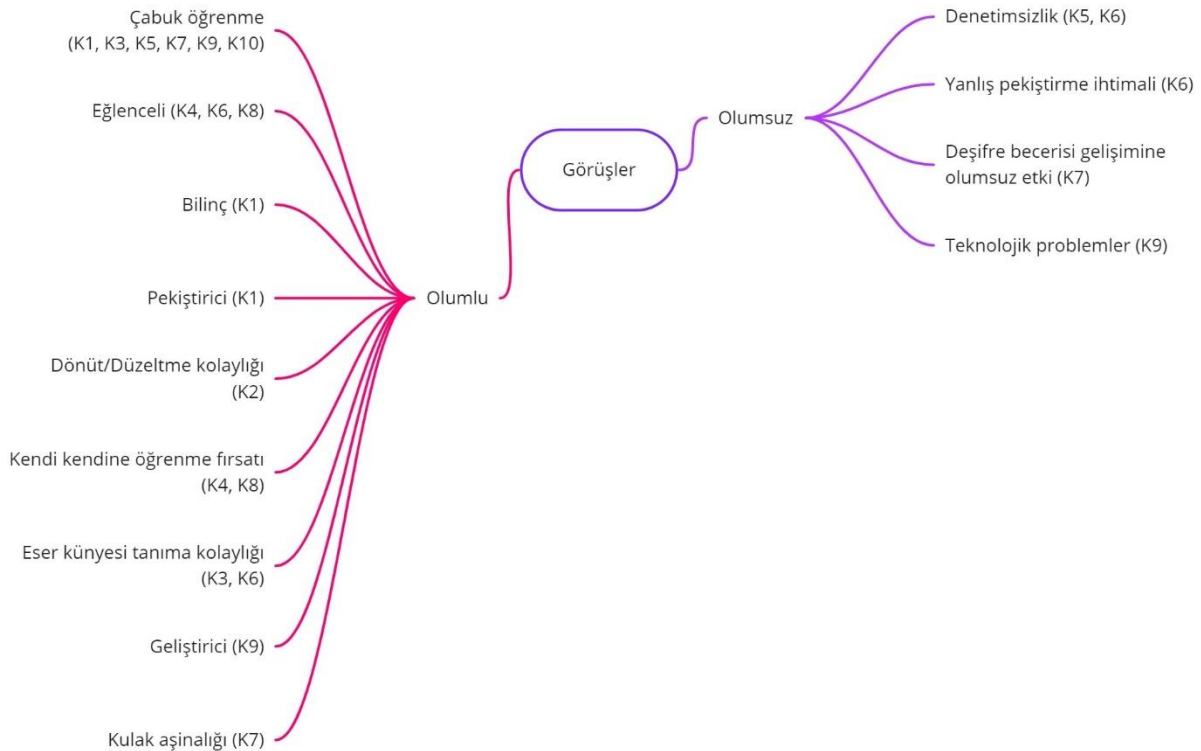
Şekil 10 incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin bir katılımcı haricinde diğer katılımcıların çalışma alışkanlıkları ile uyumlu olduğuna yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. “Verimlilik” ve “Çalışma alışkanlığı” temalarına yönelik şekiller birlikte incelendiğinde bazı katılımcıların ters yüz öğrenme modeli sürecini verimli kullanmasalar da aslında çalışma alışkanlıkları ile uyumlu olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 2 katılımcı süreçte etkileşim eksikliği oluştuğunu belirtmiştir.

Bazı katılımcıların “Çalışma alışkanlığı” temasına yönelik görüşleri şöyledir:

Katılımcı 5: “Kaynakların olması ve istediğim zaman oradan bakabilecek olmam benim çalışma tarzımla uyumlu.”

Katılımcı 8: “Önce sizinle iletişime geçmem benim için daha iyi oluyor. Bu yöntem beni çalışma alışkanlığım ile çok uyumlu değil.”

Ters yüz öğrenme modeli ve bu modelin flüt eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda sorulan sorulardan “Sizce bu yöntem eseri tanıma, deşifre etme, çözümlenme ve oturtma aşamalarını kısaltır mı?” ve “Sizce bu yöntem eserlerin nota, ritim, nüans ve müzikalite açılarından daha doğru seslendirilmesine katkı sağlar mı?” sorularına tüm katılımcılar olumlu yanıt vermişler ve yöntemin hem deşifre sürecini kısaltacağı hem de eserin daha doğru seslendirilmesine katkı sağlayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ters yüz öğrenme modeli ve flüt eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinden elde edilen verilerden “Görüşler” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya yönelik kodlar Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Flüt Eğitiminde Kullanılabilirliğine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Şekil 11 incelendiğinde katılımcıların ters yüz öğrenme modeli ve bu modelin flüt eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik pek çok olumlu görüşünün olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar bu modelin çabuk öğrenmeyi destekler nitelikte olduğunu, çalışma bilincini arttırdığını, kendi kendine öğrenmeyi pekiştirdiğini belirtmekle birlikte bu yöntemi eğlenceli, geliştirici, pekiştirici, dönüt verme

ve eser künyesi tanıma açısından kolay olarak betimlemişlerdir. Katılımcı 7 ters yüz öğrenme modelini ders öncesi çalışılacak esere yönelik kulak aşinalığı oluşturması açısından hem olumlu hem de olumsuz özellik olarak değerlendirmiştir. Katılımcı 7'ye göre deşifre sürecinde öğrencinin eseri önceden duymuş olması kolaylık sağlamakla birlikte bu durum hiç duymadığı bir eseri deşifre etme becerisi geliştirmesi açısından olumsuz bir etki olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra süreçteki denetimsiz gerçekleştirilen çalışmalar, bu durumun çalışılan eseri yanlış pekiştirme ihtimaline olanak vermesi ve teknolojik bazı aksaklıklar katılımcılar tarafından gözlemlenen diğer olumsuz yönlerdir.

Bazı katılımcıların "Görüşler" temasına yönelik görüşleri şöyledir:

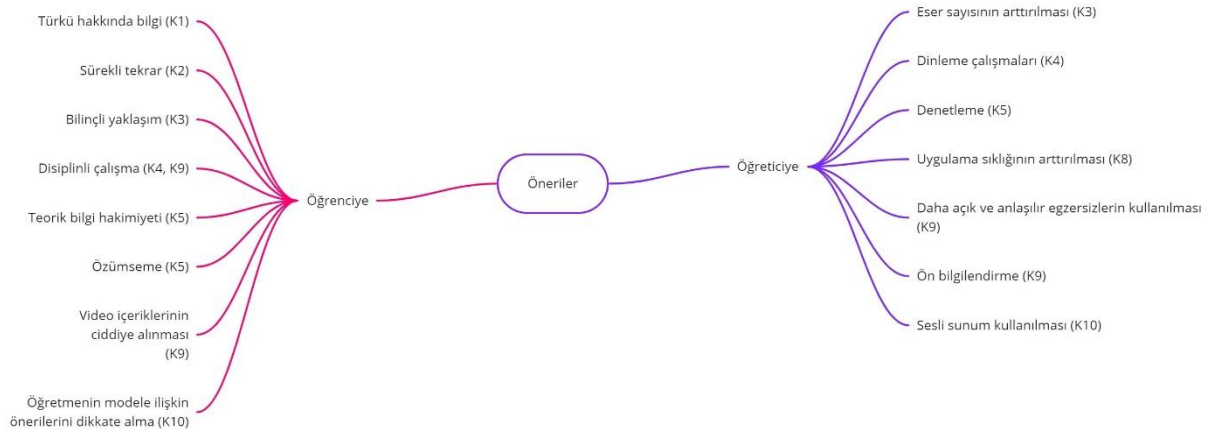
Katılımcı 1: "Dediğim gibi **daha kısa sürede** çalınmasına fayda sağlıyor. Daha **bilinçli** çalınmasını sağlıyor. Bir yandan çalarken bir yandan da teorik bilgilerimizi **pekiştiriyoruz**."

Katılımcı 4: "Başkasından değil de videolar yoluyla öğrendiğimiz için bilgileri, **kendimiz** öğrenmek için çabaladığımızdan daha iyi oluyor."

Katılımcı 6: "Teorik bilgileri detaylı bir şekilde okuyup anlamayıp sadece parça üzerine yoğunlaşırsa biraz **olumsuz** olabiliyor. Çünkü ölçüyü tanımayı anlamıyoruz, nerede nasıl bir aksak ritim geliyor onu bilmediğimiz için yanlış bir şekilde çalışıyoruz aslında. **Yanlış öğreniyoruz bence**. Onları dikkatli bir şekilde anlayıp çalışırsak olur."

Katılımcı 7: "Türküyü analiz etmeden veya duymadan önce ritmik okumasını duymak veya dediğim gibi tekrar türkünün kendi çalınmasını duymak, **kulak aşinalığı oluyor bu da kolaylık sağlıyor**. ... Mesela benim deşifrem iyi başkasının ki kötü hani deşifresi kötü olan birisinin **türküyü duymadan kendi deşifresini geliştirecek** çalışmalar yapmalı."

Katılımcılara ters yüz öğrenme modeline yönelik hem öğrencilere hem de öğretmenlere önerilerin neler diye sorulmuştur. Elde edilen verilerden "Öneriler" teması oluşturulmuş ve ilgili temaya yönelik kodlar Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Flüt Eğitiminde Kullanımına Yönelik Katılımcı Önerileri

Şekil 12 incelendiğinde katılımcıların öğrencilere hem çalışma süreçlerine (sürekli tekrar, bilinçli yaklaşım, disiplinli çalışma) hem de bu yaklaşımı özümsemeleri gerekliliği, sürecin dikkate alınması gerektiğine yönelik önerilerde buldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar öğretmenlere özellikle benzer uygulamaların artırılması, süreçte öğrencilerin daha ciddi denetlenmesi, içeriklerin daha açıklayıcı olması ve okumayı gerektirecek sunumların yanı sıra sesli sunumların kullanılmasını önermektedirler.

Bazı katılımcıların “Öneriler” temasına yönelik görüşleri şöyledir:

Katılımcı 4: “*Daha disiplinli, sıkı çalışmaları gerekiyor.*”

Katılımcı 5: “*Öğrencilerin özümsemesi olabilir. Teorik bilgiye de ağırlık verip özümsemeye çalışsınlar.*”

Katılımcı 8: “*Daha sık yapılabilir.*”

Katılımcı 9: “*... öncesinde mesela derste haftaya şu konuyu işleyeceğiz gibi bir ön bilgi verilebilir, ... Daha açık anlaşılır egzersiz.*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ters yüz öğrenme modeli ile öğretilen X_{ty1} (Ardıçtandır Kuyuların Kovası) türküsü ile geleneksel yöntemle öğretilen X_g1 (Atlar Eğlendi) türküsünün başarı düzeyleri incelendiğinde bu puanların ters yüz öğrenme modeli ile öğretilen türkü lehine olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Söz konusu bu sonucun Atlar Eğlendi türküsündeki ritmik çeşitliliğin diğer türkülere göre daha sade olmasından ve ritim kalıplarının çoğunluğunun dörtlük ve sekizlik notalardan oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra X_{ty1} (Ardıçtandır Kuyuların Kovası) türküsü ile X_g2 (Asmalı Mencere) türküsü, X_{ty2} (Kırklar Samahı) türküsü ile X_g1 (Atlar Eğlendi) türküsü ve X_{ty2} (Kırklar Samahı) türküsü ile X_g2 (Asmalı Mencere) türküsü seslendirme düzeyleri incelendiğinde bu puanların ters yüz öğrenme modeli ile öğretilen türküler lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu anlamlı farklılığın ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağlamasından olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama basamağında kullanılacak türkülerin seçiminde Şenol Sakin’in (2016) tez uygulamasında flüt öğrencilerinin ilgili türkülerin ön test aşamasında gösterdikleri başarı düzeyleri temel alınmış ve başarı oranı en düşük olan “Ardıçtandır Kuyuların Kovası” türküsü ile ölçü sayısı bakımından dönüşümlü olan “Kırklar Samahı” türküsünün ters yüz öğrenme modeli ile öğretilmesi kararlaştırılmıştır. Geleneksel öğrenme modeli ile öğretimi gerçekleştirilen “Asmalı Mencere” türküsünün ritim kalıbı ve nota değerleri çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen sonucu etkilemiş olabileceği; bu nedenle gruplar arası uygulanmış karşılıklı dengeli çalışma tasarımının türküler arasında da uygulanarak yeni araştırmaların gerçekleştirilmesinin alana katkı sağlanması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre ters yüz öğrenme modeli genel performans düzeyi puan ortalamaları geleneksel öğrenme modeli performans düzeyi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ters yüz öğrenme modelinin bilgi düzeyi ya da performansa etkisine yönelik gerçekleştirilen pek çok çalışmada benzer sonuçlara varılmıştır. Örneğin Bredow ve diğerleri (2021) ters yüz öğrenme modelinin daha yüksek taksonomi yeterlikleri geliştirmek için bir fırsat mı yoksa ortaöğretim sonrası pedagojik bir heves mi olduğu sorusuna yönelik 317 çalışma üzerinden gerçekleştirdikleri meta-analiz araştırmasında ters yüz öğrenme modelinin akademik başarının yanı sıra memnuniyet ve teşvik açılarından da geleneksel yöntemle göre daha üstün olduğu sonucuna varmışlardır. Karagöl ve Esen’de (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve ters yüz öğrenme modelinin akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın deneysel süreci sonrasında ters yüz öğrenme modelinin flüt eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin olarak katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda ters yüz öğrenme modelinin türküleri seslendirme sürecinde deşifre sürecini kolaylaştırdığı ve ritmik hâkimiyet, eser farkındalığı ve müzikal hâkimiyete de katkı sağladığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Nergiz’in (2022) gerçekleştirdiği tez çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. Nergiz (2022) tez çalışmasında ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirdiği uygulama sonrası öğrencilerin notasyon, ritmik öğeler ve teknik/müzikal beceriler kazandığı sonucuna varmıştır. Sever (2014, s. 36) ters yüz öğrenme modeli

doğrultusunda gerçekleştirdiği keman eğitiminde “dersle ilgili ön bilgi ve pratiğe sahip olunduğu için video sonrası yapılan yüz yüze dersin daha rahat ve verimli geçtiği, böylelikle daha üst düzey becerilere odaklanılmasına imkân tanındığı”nı belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin deşifre sürecini kolaylaştırdığı görüşüyle de paralellik göstermektedir.

Araştırmanın deneysel sürecinde öğretilmek üzere öğrencilerin geleneksel flüt repertuvarında çok az rastladıkları aksak ölçülü türküler özellikle seçilmiştir. Yalçınkaya (2010) da gerçekleştirdiği tez çalışmasında öğrencilerin aksak ölçü sayısında zorlandıkları noktaları belirlemiştir. Yalçınkaya’ya (2010) göre öğrenciler aksak ölçü sayısındaki eserlerde özellikle temposunda ve karakterinde seslendirme açılarından zorluklar yaşamaktadırlar. Benzer bir sonuç Aytemur’un (2019, s. 30) çalışmasında da dile getirilmiş ve “aksak usullere özgü vuruşlarda öğrencilerin zorlanarak eserin temposunu aksatması” durumunu belirtmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda çalışma ile öğrencilerin seslendirmede çekince ve zorluk yaşama durumları ile çokça ritmik çeşitlilik içeren aksak ölçülü türkülerin seslendirilmesinde ters yüz öğrenme modelinin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen testler ve görüşmeler sonrasında ters yüz öğrenme modelinin aksak ölçülü türkülerini seslendirmeye önemli katkısının olduğu sonucuna varılmıştır. Ritimlerin doğru seslendirilmesine yönelik benzer bir sonuca Topalak (2016) da varmış ve deney grubu ile kontrol grubu arasında doğru ritimle çalabilme son test puanları arası deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar ters yüz öğrenme modeli sürecinin dikkat dağınıklığına neden olduğu; geleneksel öğrenme modelinin daha akılda kalıcı olduğu görüşündedirler. Benzer bir görüş Gündüz ve Akkoyunlu’nun (2019) çalışmasında da katılımcılar tarafından dile getirilmiş ve videolara odaklanamadıkları, kafa karışıklığı yaşadıkları ve geleneksel derslerden daha az teşvik edici olduğu belirtilmiştir. Harmanlanmış ya da çevrilmiş öğrenme yaklaşımlarının olumsuz yönleri belirtilirken öğrencilerin bu yaklaşımlara uyum sağlayamayacağı ya da çevrimiçi materyallere yeteri kadar önem vermeyebilecekleri de belirtilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada yaşanan bu durum Güneş ve Yalın’ın (2017, s. 278) “mevcut çevrimiçi öğrenme uygulamalarının en önemli eksikliklerinden birisi öğrencilerin farklı bireysel özelliklerini dikkate almakta yetersiz kalmalarıdır” görüşüyle de paralellik göstermektedir. Benzer veriler katılımcıların ters yüz öğrenme modelinin çalışma alışkanlıkları ile uyumu sorulduğunda da karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ters yüz öğrenme modelinin katılımcıların büyük çoğunluğunun çalışma alışkanlıkları ile uyumlu olduğu belirlenmişken bazı katılımcıların ters yüz öğrenme modelinde etkileşim eksikliği yaşamaları nedeni ile çalışma alışkanlıkları ile uyumlu olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ders öğretim süreci planlanırken akademik başarı ya da performans başarı düzeyini yükseltecek dahi olsa öğrencilerin ilgi ve isteklerinin gözetilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmada ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Chen ve Hwang (2019) kavram haritası temelli ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminin konuşma kaygısını azaltabileceği sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra Parra-González, López Belmonte, Segura-Robles ve Fuentes Cabrera (2020) oyunlaştırma ve ters yüz öğrenme modellerini kıyasladıkları çalışmada, ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı çalışmalarda öğrencilerin öğrenme kaygılarında önemli ölçüde azalma olduğu sonucuna varmışlardır. Buna karşın Korkmaz ve Mirici (2021) gerçekleştirdiği çalışmada “ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, öğrencilerin yabancı dil dersi kaygı düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı” sonucuna varmışlardır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda ters yüz öğrenme modeli uygulamaları ile müzik öğrencilerinin yaşadığı sadece sosyal kaygı ve öğrenme kaygısının değil sıklıkla karşılaştıkları performans kaygısının da giderilmesinde önemli bir model olabileceği; bununla birlikte ters yüz öğrenme modelinin müzik öğrencilerinin kaygı düzeyine etkisine yönelik geniş katılımlı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırma ile ters yüz öğrenme modelini verimli bir şekilde öğrenme sürecine dâhil eden öğrencilerde söz konusu bu modelin eserleri seslendirme ve değerlendirme sürecine katkı sağladığı; pekiştirici ve geliştirici özelliklere sahip bir model olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2017) flüt öğrencileri ile çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleşen eğitim uygulamalarının motivasyona katkı sağladığı, etkili ve geliştirici olduğu sonucuna varmıştır (Yıldız, 2017). Yılmaz (2021) da gitar öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Katılımcılar araştırmada ters yüz öğrenme modelini motivasyon artırıcı ve hızlı öğrenmeye olanak sağlayan bir model olarak betimlemişlerdir. Buradan yola çıkarak yukarıda da belirtildiği gibi öğrencinin ters yüz öğrenme modeline yatkınlığı ve isteği düşünülerek gerçekleştirilmiş eğitimin, müzik öğrencilerinin eser seslendirme, buna bağlı olarak da yeni öğrendiği ya da zorlandığı konuları pekiştirme aşamalarında faydalı olabileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu görüşleri çabuk öğrenmeyi destekleyici, çalışma bilincini artırıcı, eğlenceli ve pekiştirici ayrıca dönüt verme kolaylığı olarak sıralanabilir. Benzer görüşler Gündüz ve Akkoyunlu'nun (2019) çalışmasında da katılımcılar tarafından dile getirilmiş ve çalışma alışkanlıklarında değişiklik olduğunu belirtmiştir. Buna karşın araştırmada olumlu olarak belirtilen dönüt verme kolaylığı Gündüz ve Akkoyunlu'nun (2019) çalışmasında öğrencilerin video izlerken soru soramamaları ve anında geri bildirim alamamaları olumsuz görüş olarak belirtilmiştir. Ayrıca sınıf dışı süreçte yaşanan denetimsizlik ve teknolojik problemler ters yüz öğrenme modeli yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen eğitimin olumsuz yönleri olarak sadece bu çalışmada değil literatürde de karşımıza çıkmaktadır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2019; Yadav, Sankhla ve Yadav, 2021). Bunu yanı sıra bazı katılımcılar ters yüz öğrenme modelinin çalgı eğitimi sürecinde kullanılmasının eser çalışmaya yönelik yanlış pekiştirme ihtimali ile deşifre becerisi gelişimine olumsuz etkisinin olabileceğini de belirtmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda flüt eğitiminde aksak ölçülü türkülerin öğretilmesine yönelik öneride bulunulan ters yüz (çevrilmiş) öğrenme modeli uygulamasının; ritmik hâkimiyet, müzikal hâkimiyet ve çabuk öğrenmeye katkı sağlayan; deşifre sürecini kolaylaştırıcı, kaygı azaltıcı; etkili ve eğlenceli bir model olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu düşünceler doğrultusunda çalgı eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modelinden yararlanılırken öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması, ders dışı süreçte denetim mekanizmalarının oluşturularak yanlış pekiştirme ihtimallerinin en aza indirilmesi, öğrencilerin deşifre becerisi göz önünde bulundurularak sürecin eğitimciler tarafından daha dikkatli planlanması önerilmektedir.

Çalgı eğitimi sürecinde seslendirilecek eserlerin teorik boyutu olan; besteciye yönelik bilgiler, dönem stil özellikleri, tür ve form (biçim) konularına yönelik bilgilerin ters yüz öğrenme modelinin sınıf dışı öğrenme basamağında bilgisayar ortamında hazırlanmış materyaller ile öğrencilerin kolaylıkla öğrenilebileceği ve bunun sonucunda da derslerde seslendirme boyutuna daha fazla zaman kalacağı düşünülmektedir. Eğitim sürecine ters yüz öğrenme modelinin dâhil edilmesi ile öğrenci seslendireceği esere yönelik hem teorik bilgi edinecek, hem de teknik ve müzikal hâkimiyeti çok daha kısa zamanda kazanacaktır. Buna göre ters yüz öğrenme uygulamalarının çalgı eğitimi sürecine en azından teorik konuların öğretilmesi, pekiştirilmesi ya da tekrarı amacıyla dâhil edilmesi önerilmektedir.

Ayrıca müzik eğitimi sürecinde ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı farklı çalgılara yönelik olarak gerçekleştirilmiş mesleki, genel ve özengen müzik eğitimini de ele alan deneysel çalışmaların gerçekleştirilmesi de gerekli görülmektedir. Gerçekleştirilecek deneysel çalışmalara yönelik projelerin oluşturulması ve bütçe desteği sayesinde geniş katılımcılar ile planlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, D. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan çalgı eğitimine yönelik tutumlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Albuz, A. (2004). Müzik öğretmenliği eğitiminde çok boyutluluk. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-110.
- Avcı Akbel, B. (2018). Students' and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in Turkish music. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 1-11. doi:10.11114/jets.v6i8.3256
- Aytemur, B. (2019). Türk müziği eserlerinin teknik analizi yoluyla etüt besteleme. B. Avcı Akbel (Ed.), *Güzel sanatlar eğitimi araştırmaları I* içinde (s. 13-36). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Bakhtiyorovna, N. G. (2023). Modern education methods and approaches in the teaching foreign language. *American Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 12, 229-235.
- Batdı, V. (2023). Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 85-112. doi:10.15390/EB.2023.11774
- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J. ve Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of Educational Research*, 91(6), 878-918.
- Bükeç, B. (2003). *Müzik öğretim yöntemleri dersindeki kazanımların müzik öğretmenliği mesleğinde kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chen, M. R. A. ve Hwang, G. J. (2019). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 817-834.
- Cheng, Y. H. ve Weng, C. W. (2017). Factors influence the digital media teaching of primary school teachers in a flipped class: A Taiwan case study. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-12.
- Creswell, J. E. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çil, İ. (2018). *Geleneksel Türk müziğinin flüt ile icrasında ileri flüt tekniklerinden "mikroton sesler ve perde bükme" kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Dönmez, Ç. (2012). *Reşat Aysu'nun saz eserlerindeki flüt icra tekniklerine uygun öğeler ve flüt eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dulkadir, D. (2011). *Güzel sanatlar ve spor liseleri flüt öğretim programında yer alan makamların uygulanma durumlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- El Miedany, E. Y. (2019). *Rheumatology teaching: The art and science of medical education*. New York: Springer.
- Erdal, D. (2020). *Flüt eğitiminde peşrevlerin kullanılmasına yönelik öğretim elemanları görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Esmergül, P. ve Çaydere, Ö. Ö. (2015). Müzik öğretim yöntemi konulu araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 398-413.

- Fahy, E. (2023). Teacher perspectives on an arts initiative in schools: "Filling the pail or lighting the fire?". *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-9.
- Fitria, Y. J., Floriasti, T. W., Djohan ve Sittiprapaporn, P. (2020). Mind mapping tool increased critical thinking through blended learning. *Asian Journal of Medical Sciences*, 11(1), 42-50.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Fu, J. (2020). Analysis on the piano teaching mode of flipped class in higher education. *Frontiers in Educational Research*, 3(14), 128-133.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. bs., A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Ed. ve Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, A. Y. ve Akkoyunlu, B. (2019). Student views on the use of flipped learning in higher education: A pilot study. *Education and Information Technologies*, 24, 2391-2401.
- Güneş, E. ve Yalın, H. İ. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 275-299.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. doi:10.17860/mersinefd.431745
- Hill, S. C., Haning, M., Giotta, D. P., Nannen, B., Prendergast, J. S., Spears, A. ... Wilson, J. (2023). Examining ensemble requirements for music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 71(2), 174-187. doi:10.1177/00224294221144254
- Hwang, G. H., Chen, B. ve Chia-Wen, S. (2019). Impacts of flipped classrooms with peer assessment on students' effectiveness of playing musical instruments – taking amateur erhu learners as an example. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1047-1061. doi:10.1080/10494820.2018.1481105
- Jacot, M. T., Noren, J. ve Berge, Z. L. (2014). The flipped classroom in training and development: Fad or the future?. *Performance Improvement*, 53(9), 23-28.
- Jenkins, S. (2015). Flipping the introductory American politics class: Student perceptions of the flipped classroom. *PS: Political Science & Politics*, 48(4), 607-611. doi:10.1017/S1049096515000840
- Juntunen, P. (2016). *Enjoy playing! introducing a new technology-based together playing approach to complement traditional teaching in music schools: A study of an audio supported practice aid for first and second grade string instrument students* (Doktora tezi). Helsinki University, Helsinki.
- Kanca, M. ve Albuz, A. (2023). Viyolonsel öğretiminde flipped learning öğretim yönteminin işlevsellik durumuna ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(136), 329-350.
- Kaplan, K. ve Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (cıpp) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785.
- Karagöl, İ. ve Esen, E. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 708-727. doi:10.16986/HUJE.2018046755
- Karavelioğlu Uzun, O. (2021). *Karadeniz türkülerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karavelioğlu Uzun, O. ve Varış, Y. A. (2021). Karadeniz türkülerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir çalışma. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 12, 62-80.
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: Flipped learning model. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 103-122.
- Kaya, O. Ç. (2018). *Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kaybal, E. (2016). *Genel öğretim yöntem ve teknikleri ile müzik öğretim yöntem ve tekniklerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Kertz-Welzel, A. (2023). In search of a better world? Reconsidering sociology and music education as utopian fields. *Visions of Research in Music Education*, 41(1), 18-28.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, S. ve Mirici, İ. H. (2021). Converting a conventional flipped class into a synchronous online flipped class during Covid-19: University students' self-regulation skills and anxiety. *Interactive Learning Environments*, 31(9), 5746-5758.
- Kurtaslan, Z. (2010). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki keman eğitiminde çağdaş Türk keman eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kuyumcu, K., Can, A. A. ve Can, Ü. K. (2022). Mobil öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf modellerinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(124), 277-299.
- Lorenzo Quiles, O., Cárdenas Soler, R. N., Soares-Quadros, J. F. ve Ortiz-Marcos, J. M. (2023). Curriculum and training analysis of the music degrees in Colombia. *International Journal of Music Education*, 42(2), 300-318. doi:10.1177/02557614231152310
- Lv, W. ve Zhao, S. (2019). Exploring the diversified teaching of piano classes in colleges and universities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 341, 706-709.
- McDonald, K. ve Smith, C. M. (2013). The flipped classroom for professional development: Part I. Benefits and strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 44(10), 437-438. doi:10.3928/00220124-20130925-19
- Moberg, N. (2023). The place of master theses in music performance education in Sweden: Subjects, purposes, justifications. *Music Education Research*, 1(12), 24-35.
- Nergiz, E. (2022). *Kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ng, D. T. K, Ng, E. H. L. ve Chu, S. K. W. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 27(1), 45-64. doi:10.1007/s10639-021-10568-2
- Oktay, C. (2017). *Türkiye özenen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, A. (2011). *Geleneksel Türk müziği öğelerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özmenteş, G. ve Bilen, S. (2005). Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87-102.
- Palazón-Herrera, J. ve Soria-Vílchez, A. (2021). Students' perception and academic performance in a flipped classroom model within early childhood education degree. *Heliyon*, 7(4), 1-9.
- Parra-González, M. E., López Belmonte, J., Segura-Robles, A. ve Fuentes Cabrera, A. (2020). Active and emerging methodologies for ubiquitous education: Potentials of flipped learning and gamification. *Sustainability*, 12(2), 602. doi:10.3390/su12020602
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peng, Q. (2019). The development of piano micro teaching and flipped classroom in the era of "internet+". D. Guo (Ed.), *2019 Asia-Pacific Conference on Advance in Education, Learning and Teaching* içinde (s. 396-400). China: Francis Academic Press.

- Peng, Y. ve Wang, X. (2022). Online education of a music flipped classroom based on artificial intelligence and wireless network. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 1-9. doi:10.1155/2022/9809296
- Roehl, A., Reddy, S. L. ve Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Savuran, A. (2022). *Bireysel çalgı flüt derslerinde geleneksel Türk müziğinin kullanılma durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42.
- Shu, T. (2018). Application of mooc-based flipped classroom in the teaching reform of piano course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 2494-2500.
- Soykunt, N., Çoban, S. ve Öztuğ, E. K. (2023). The effect of music classes conducted in northern cypriot schools with the Kodály approach on the musical development of students: A pilot study. *Empirical Studies of the Arts*. doi:10.1177/02762374231156859
- Sungurtekin, K. M. (2002). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerindeki piyano eğitiminde çağdaş Türk piyano müziği eserlerinin yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 59-68.
- Şenol Sakin, A. (2016). *Geleneksel Türk halk müziğinde kullanılan aksak ölçülü türkülerin flüt eğitimindeki zorluklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Tepe, C. ve Yokuş, T. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının güzel sanatlar lisesi bireysel ses eğitimi dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 21, 31-49.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Topalak, Ş. (2022). Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç düzeyi piyano eğitimine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 571-594.
- Tuisku, V. ve Ruokonen, I. (2017). Toward a blended learning model of teaching guitar as part of primary teacher training curriculum. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 10, 2520-2537.
- Tung, K. Y. ve Satya, N. G. (2023). Improving the understanding of reading rhythm and notes in music education by using Kodály and Suzuki technique method in grade 8 junior high school xyz. *Journal on Education*, 5(2), 1972-1987.
- Türkel, L. (2015). *Flüt eğitiminde makamsal dizilere göre bestelenmiş etütlerin icraya yönelik etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Türkel, L. ve Şen, Y. (2015). Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, çağdaş Türk müziği flüt öğretimi uygulamalarına yönelik uzman görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 57-81.
- Varner, E. (2022). Mindfulness access points in general music: Singing, breathing, and self-awareness. *Journal of General Music Education*, 35(2), 43-46.
- Vélez, B., Verdugo, G., Mejía-Pesántez, M., Veintimilla-Reyes, J. ve Maldonado-Mahauad, J. (2020). Playing in the classroom: A game proposal for the flipped classroom. *20th Conferencia Latinoamericana de Tecnologías de Aprendizaje (LACLO) içinde* (s. 1-7). doi:10.1109/LACLO50806.2020.9381163
- Wang, H. (2018). The application of flipped classroom in Colleges and Universities piano collective classes. *Creative Education*, 9(7), 1021-1026.
- Yadav, A., Sankhla, M. ve Yadav, K. (2021). Teachers’ perception about flipped classroom in era of Covid-19 pandemic. *Studies in Learning and Teaching*, 2(2), 26-34.

- Yalçınkaya, B. (2010). *Flüt eğitiminde geleneksel Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik oluşturulan etüt yazma modeli ve bu modelle bestelenen özgün etütlerin öğrenci başarısı üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, Y. (2020). Examining the effect of flipped learning model in flute education on motivation and performance of students. *Ilkogretim Online*, 19(4), 2347-2369.
- Yılmaz, E. O. ve Şimşek, N. (2022) Examining the effectiveness of discussion-oriented flipped learning environments [Özel sayı]. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 146-161.
- Yılmaz, H. (2021). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşiklemeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yoshida, H. (2019). Flipped learning for pre-service teacher education: With focus on instructional design for elementary and secondary education. *13th International Technology, Education and Development Conference* içinde (s. 5718-5727). Valencia. doi:10.21125/inted.2019.1407
- Yüctoker, İ. (2015). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin sanat okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 62, 669-676.