

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ GİTAR ÖĞRENCİLERİ İÇİN
GELİŞTİRİLEN AKRAN ÖĞRETİMİ PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

Doktora Tezi

Ümit Kubilay CAN

İstanbul - 2009

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ GİTAR ÖĞRENCİLERİ İÇİN
GELİŞTİRİLEN AKRAN ÖĞRETİMİ PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

Doktora Tezi

Ümit Kubilay CAN

Danışman: Prof. Dr. Yıldız ELMAS

İstanbul - 2009

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Ümit Kubilay CAN tarafından hazırlanan “MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ GİTAR ÖĞRENCİLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN AKRAN ÖĞRETİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI” başlıklı bu çalışma 30.04.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Yıldız ELMAS

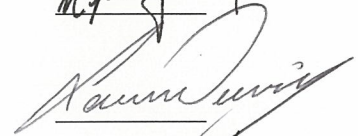
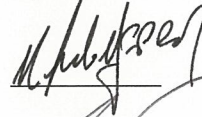
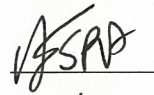
Üye : Prof. Dr. Esra ASLAN

Üye : Doç. Dr. M. Safa YEPREM

Üye : Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN

İmzalar



ÖNSÖZ

Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğu, Hz. Ali'nin “Bana bir harf öğretmenin 40 yıl kölesi olayım.” sözü ile öğrenme ve öğretmenin insanlık tarihinin hangi dönemi olursa olsun insan yaşamı için çok değerli olduğu düşüncesini destekleyebilir. Öğrenme ve öğretme insan yaşamında hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bir çocuğun altı yaşına kadar yaşamı boyunca öğrenmesi gerekenlerin önemli bir bölümünü öğrendiği bilinmektedir. Altı yaş sonrası düzenli ve programlı bir eğitimle bu süreç şekillenir. İnsan, özellikle çocukluk yaşlarından ergenlik döneminin sonuna kadar daha çok akranları ile zaman geçirir. Akran gruplarının bireyin yaşamı üzerinde etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Öğrenme ve öğretme sürecinin planlı ve programlı yapıldığı yer okuldur. Bu süreci yönlendiren ise öğretmendir. Bireyin şekillenmesinde önemli katkısı olan öğretmenin bu süreci etkili yürütebilmesinde meslek öncesi eğitimini irdelemek gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olduğunu kabul edersek, bu sürece önemli katkıları olduğu düşünülen öğretmenlerin meslek öncesi eğitiminde akranların aracı olarak kullanılabileceği eğitim yöntemlerine ihtiyaç olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın çıkış noktası araştırmacının öğretmenlik deneyimlerine başladıktan sonraki süreçte kendisinde var olan becerilerin olumlu yönde farklılaştığını görmesidir. Bu durumun araştırmacıda öğretmenin aslında iyi bir öğrenme aracı olduğu yani öğretme yoluyla öğrenme fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu fikre en yakın yöntemin “Akran Öğretimi” olduğu görülmüştür. Akran öğretimi, aynı ya da farklı yaş ve seviyeye sahip olan öğrencilerin birbirlerine ders vermesi ya da yardım etmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu çalışmada, akran öğretiminin gitar öğrencileri dolayısıyla müzik öğretmeni adayları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında başta sevgili eşim Banu Can'a, sevimliliğiyle beni çalışmaktan alıkoyan kızım Işinsu Can'a, beni her zaman destekleyen aileme, bu sürecin başından bugüne kadar her türlü desteğini gördüğüm sevgili danışmanım

Prof. Dr. Yıldız Elmas'a, araştırma boyunca her zaman görüş ve önerilerinden yararlandığım sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Aylin Can'a, araştırma sürecinde her türlü desteğini bulabildiğim sevgili hocam Prof. Dr. Esra Aslan'a, çalışmanın oluşma aşamasında görüş ve önerilerinden yararlandığım sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e, çalışmanın eğitim sürecinin programlanmasında desteğinden yararlandığım Prof. Dr. Özcan Demirel'e ve Arş. Gör. Hakkı Kontaş'a, araştırmanın her aşamasında desteğini gördüğüm çalışma arkadaşım sevgili dostum Dr. Hakan Bağcı'ya, istatistik analizler konusunda yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşım Dr. Duygu Piji'ye, araştırma özetinin çevirisi konusunda yardımcı olan Dr. Serhat İrez'e ve son olarak beni bu mesleği kazanmamda etkisi çok olan sevgili hocam Öğr. Gör. Birsen Özakay'a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ GİTAR ÖĞRENCİLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN AKRAN ÖĞRETİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır. Oluşturulan programla müzik öğretmenliği gitar öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişip gelişmediği belirlenmiştir.

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma desenini ise ön test-son test kontrol gruplu model oluşturmaktadır. Marmara Üniversitesi AEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören 1-3 sınıf gitar öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada deney (n= 5) ve kontrol (n= 5) gruplarının oluşturulmasında 2. ve 3. sınıf gitar öğrencileri kullanılmıştır. Bu gruplar yanında deney grubunun her bir deneği bireysel olarak ders verebilmesi için 1. sınıf gitar öğrencileri (n= 5) ile eşlendirilmiştir. Akran öğretimi yönteminin uygulandığı grup deney, klasik yöntemlerle öğrenen grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanılmasında dört ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar bilişsel alan hedeflerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, duyuşsal alan hedeflerine yönelik gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri, devinişsel alan hedeflerine yönelik ise araştırmacı tarafından oluşturulan çalgı gözlem formudur. Uygulanan tekniklerle hem grupların başlangıçta eşitliği sağlanması hem de gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma sürecinde akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun birinci sınıflardan oluşan diğer bir alt gruba eğitim verebilmesi için 12 haftayı kapsayan dört ünitelerden oluşan bir gitar eğitimi programı oluşturulmuştur. Aynı zamanda Deney ve

kontrol grupları ile araştırmacı tarafından haftada bir saat ve farklı saatlerde olmak üzere 12 haftalık klasik yöntemlere dayanan grup dersi uygulanmıştır. Deney grubu deneklerinin ise eşleştirilen öğrenciler ile uygun saatleri belirlenerek araştırmacının gözetiminde yine 12 haftayı içeren bire bir dersler yapılmıştır. Deney grubu her bir deneğin öğrencilerle olan dersleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, 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 oluşturduğu saptanmıştır.

Araştırmada gözlemlerden alınan verilerin sonucunda, ders veren öğrencilerin derse hazırlanış, sunuş becerilerinin her ders arttığı; öğretmenlik mesleki yaşantısı öncesi bir rol model olarak bir öz-imajın geliştiği ve çevresinde örnek davranışların oluştuğu; sorumluluk bilincinin geliştiği; liderlik, yönetme ve yönlendirme becerilerinin arttığı; uygulamayı sahiplendikçe özgüvenlerinin geliştiği ve bu durumun motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Ders alan öğrencilerde ise derse devam, katılım, hazırlanma, düzenlilik ve çalışma konularında sorumluluklarının ve otoriteye saygılarının geliştiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmenliği Eğitimi, Gitar Eğitimi, Akran Öğretimi.

ABSTRACT

AN ASSESSMENT OF PEER TUTORING PROGRAM DEVELOPED FOR MUSIC EDUCATION GUITAR STUDENTS

The aim of this research is to assess the effectiveness of peer tutoring program developed for individual instrument education guitar students in Music Education department. The main focus of the research was to investigate whether the developed program helped students' development in cognitive, affective and psychomotor domains.

An experimental design was used in the study. Research design included pre- and post-testing of experimental and control groups. Participants of the study consisted of 1.-3. class students who were students in Music Education Department of Ataturk Faculty of Education at Marmara University during 2007-2008 academic year. Second and third class students constituted the experimental (n=5) and the control (n=5) groups. In addition, each member of the experimental group was matched up with a first class guitar student (n=5) for individual teaching. To this end, peer tutoring approach was implemented in the experimental group whereas traditional approach was utilized in the control group.

Data were collected through four separate means. These included an achievement questionnaire developed by the researcher in order to assess cognitive learning outcomes, a guitar lesson and attitude towards teaching profession scale to investigate affective domain outcomes and, an observation form to assess psychomotor domain outcomes. These techniques were utilized in order to make sure that the groups were homogeneous in the beginning of the study and to assess any significant differences between the groups at the end of the implementation.

During the implementation, a guitar education program was developed for the experimental group through which the members of this group could teach first class

students in their group. This was a 12-week program consisting of four units. Additionally, group lessons designed with traditional approach were taught by the researcher for 12 weeks to both experimental and control groups (1 hour per week, separate hours). Further, the participants of the experimental group and their first class peers had one-to-one lessons for 12-week period. These one-to-one lessons were observed by the researcher.

The scores obtained at the end of the study through the achievement questionnaire, attitude towards teaching profession scale and observation forms pointed out a significant and meaningful difference between the experimental group (where the peer tutoring approach was implemented) and the control group (in which the traditional approaches were utilized) in favor of the former.

The observational data suggested that the lesson preparation and presentation skills of the students with teaching responsibilities in peers matured lesson-by-lesson, their self-image and self-confidence as teachers developed before entering the profession; they became role-models for their peers and developed a sense of responsibility towards teaching; they also developed/matured skills such as leadership, counseling and management. Observations also suggested that these students' self-confidence and motivation increased as the implementation progressed. On the other hand, some positive outcomes of the peer tutoring program were also observed amongst the first class students who were learners in their peer groups. The attendance to lessons was high amongst them, their preparation and participation to lessons were excellent and, they developed awareness and responsibility towards their subject and a sense of respect to authority.

Keywords: Music Education, Music Teacher Education, Guitar Education, Peer Tutoring

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	
ÖZET.....	
ABSTRACT.....	
İÇİNDEKİLER.....	
.	
TABLolar LİSTESİ.....	

I. GİRİŞ.....	1
1.1. Akran Öğretimi.....	6
1.2. FarklıYaş Akran Öğretimi.....	9
1.3. Sınıf Çapında Akran Öğretimi.....	12
1.4. Akranların Aracılı Olarak Kullanıldığı Diğer Yöntemler.....	15
1.5. Müzik Eğitimi ve Öğretimi.....	22
1.6. Klasik Gitar Eğitimi.....	25
1.7. Müzik Eğitiminde Akran Öğretimi.....	27
1.8. Öğretmen Eğitimi ve Akran Öğretimi.....	29
1.9. Akran Öğretiminde Öğrenme ve Öğretmeyi Etkileyen Bazı Faktörler.....	33
1.9.1. Rol Model.....	33
1.9.2. Sorumluluk.....	36
1.9.3. Mesleğe Bağlılık.....	39
1.9.4. Motivasyon.....	41
1.10. Problem.....	43
1.11. Hipotezler.....	44
1.12. Önem.....	46
1.13. Sayıtlılar.....	47
1.14. Sınırlılıklar.....	47

1.15. Tanımlar.....	47
II. YÖNTEM	49
2.1. Araştırma Modeli.....	49
2.2. Çalışma Grubu.....	50
2.3. Gruplarının Oluşturulması.....	50
2.4. Veri Toplama Araçları.....	54
2.4.1. Başarı testi.....	55
2.4.2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği.....	56
2.4.3. Gitar Dersi Tutum Ölçeği.....	56
2.4.4. Gözlem Formu.....	57
2.5. Eğitim Öncesi, Ölçeklerin Oluşturulması ve Uygulanması.....	58
2.6. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	60
2.7. Verilerin Çözümlemesi.....	60
III. BULGULAR ve YORUM	62
3.1. Hipotez 1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	62
3.1.1. Hipotez 1.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	63
3.1.2. Hipotez 1.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	64
3.1.3. Hipotez 1.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	65
3.1.4. Hipotez 1.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	65
3.2. Hipotez 2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	66
3.2.1. Hipotez 2.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	67
3.2.2. Hipotez 2.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	68
3.2.3. Hipotez 2.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	69
3.2.4. Hipotez 2.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	69
3.3. Hipotez 3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	70
3.3.1. Hipotez 3.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	72
3.3.2. Hipotez 3.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	72
3.3.3. Hipotez 3.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	73

3.3.4. Hipotez 3.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	74
3.4. Hipotez 4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	75
3.4.1. Hipotez 4.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	76
3.4.2. Hipotez 4.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	77
3.4.3. Hipotez 4.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	77
3.4.4. Hipotez 4.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	78
IV. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	80
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	80
4.2. Öneriler.....	93
4.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	93
4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	108
Ekler İçeriği Listesi.....	109
Ek 1: Başarı Testi Geçerlilik Ve Güvenirlilik Bulguları.....	110
Ek 2: Başarı Değerlendirme Ölçeği.....	114
Ek 3: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği.....	115
Ek 4: Gitar Dersi Tutum Ölçeği.....	116
Ek 5: Gitar Dersi Gözlem Formu.....	117
Ek 6 Gitar Dersi Programı – Ünite 1.....	118
Ek 7: Araştırmada Kullanılan Gamlar, Etütler ve Eserler.....	129

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: Araştırma Deseni.....	49
Tablo 2: Grupların Başarı Testi Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	51
Tablo 3: Grupların Başarı Testi Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	51
Tablo 4: Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	52
Tablo 5 Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	52
Tablo 6: Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	53
Tablo 7 Grupların Öğretmenlik Mesleği Toplam Tutum Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 8: Grupların Gözlem Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	54
Tablo 9: Grupların Gözlem Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 10: Puanlayıcıların Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki.....	58
Tablo 11: Grupların Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri....	62
Tablo 12: Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	63
Tablo 13: Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	64
Tablo 14: Grupların Başarı Testi Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	65

Tablo 15: Grupların Başarı Testi Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 16: Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	66
Tablo 17: Deney Grubunun Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	67
Tablo 18: Kontrol Grubunun Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	68
Tablo 19: Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 20: Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 21: Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	71
Tablo 22: Deney Grubunun Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları....	72
Tablo 23: Kontrol Grubunun Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları....	73
Tablo 24: Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	73
Tablo 25: Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 26: Grupların Gözlem Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	75
Tablo 27: Deney Grubunun Gözlem Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	76
Tablo 28: Kontrol Grubunun Gözlem Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	77
Tablo 29: Grupların Gözlem Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 30: Grupların Gözlem Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 31: Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Uygulama Grubu İçin	

Tanımlayıcı Değerleri.....	110
Tablo 32: Başarı Testinin Madde Analizleri Sonuçları.....	112
Tablo 33: Başarı Testi İç tutarlılık Sonuçları.....	113

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim insan yaşamına değer katan ve onu anlamlandıran önemli bir süreçtir. Eğitimin temel öğelerinden olan öğrenme ve öğretme durumlarına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. İnsanlığın gelişiminde önemle yer alan bu çalışmalar, insanların farkında olma düzeylerini arttırdıkça bu yöndeki araştırmalar da o hızla ihtiyaç kazanacaktır.

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu bir gereksinimi karşılayan ve onu çevresiyle daha yeterli olarak baş edebilir kılan bir değişimdir. Öğrenme, davranış değişmesinin, bilgi, beceri ve tutumlarının elde edildiği eylem ya da süreçtir. Öğrenme, aynı zamanda bir etkileşim sürecidir ve öğrencin etkin katılımına dayanır (Boyd, 1980; akt. Erişti, 1998).

Öğretme; hedeflerle belirlenen davranışların öğrencilere kazandırılması için öğrenme yaşantısı oluşturma sürecidir. Bu süreç, bir yandan öğrenmeyi geliştirmek için öğretmen tarafından yapılan plânlı ve kontrollü rehberlik yapma etkinliklerini, diğer yandan öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerini kapsar. Öğretme, öğrencide öğrenmenin başlaması, sürdürülmesi, sonuçlandırılmasını sağlayan ve birbirini izleyen dış olaylar dizisidir. Plânlı bir etkinlik olan öğretme, öğrenmenin ilke ve yöntemlerine göre düzenlenir (Demirel, 2007).

Öğrenme-öğretme sürecinde belirli davranışların kazandırılmasında farklı strateji ve yöntemler kullanılmaktadır. Öğrenme yöntemleri olarak sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma yoluyla, tam, işbirliğine dayalı gibi öğrenme modelleri, öğretme stratejileri ise anlatım, örnek olay, gösterip yaptırma, drama gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu modellerden zaman ve mekân gibi ölçütler göz önüne alındığında etkinleşme dereceleri açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Yapılan

araştırmalarda modeller arasında hangisinin daha etkili olduğu tartışılmaktadır (Demirel, 2007).

Öğrenme-öğretme yöntem ve stratejileri taşıdığı nitelikler açısından bireylerin sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli önem kazanan davranışlar üzerinde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı sorusunu ön plana çıkarmaktadır. Etkin bir şekilde nasıl öğrenebilir? Bu soru öğrenme-öğretme ile ilgili eğitim araştırmalarının temel konularındadır (Demirel, 2007).

Öğrenmeyi, genel bir ifadeyle insanın yaşamına kazandırdığı her şey olarak tanımlayabiliriz. Öğretme ise bu süreci yönlendiren etkinlikleri kapsar. İnsanın sosyal bir varlık oluşu çevresiyle sürekli olarak etkileşim içinde olmasını gerektirir. İnsanın yaşı ne olursa olsun etkileşim içinde yani öğrenme ve öğretme sürecinin doğal olarak oluştuğu grup akranlar olarak görebiliriz. Küçük çocukları gözlemlediğimizde kendi akranları ile karşılaştıklarında birbirleriyle iletişim kurmaya genelde ne kadar heveslidirler. Bu nedenle akranların insan yaşamı üzerinde oldukça etkin bir rol aldığı söylenebilir.

İnsan doğumunun ilk yıllarından ergenliğe kadar ailesi ile geçirdiği zamanının büyük bölümünü, ergenlik döneminde akranları ile geçirmektedir (Gürler, 2005). Akran ilişkileri değerlerin ve tutumların tartışıldığı bir forum niteliği taşır. Bu anlamda, diğerk bir gelişim görevi olan kişisel bağımsızlığın kazanılmasına yardımcı olur (Pehlivan, 2004). Akran ilişkileri çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal psikolojik ve fiziksel gelişimine katkı sağlar. Akran ilişkileri, bilişsel açıdan, okula uyumun, akademik hazır oluşun, akademik motivasyonun ve akademik başarının önemli belirleyicilerindendir (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; akt. Gülay, 2008).

Akran ilişkileri çocukların sosyal gelişimlerinin vazgeçilmez ve önemli bir parçasıdır. Sağlıklı akran ilişkileri kurmak, psikolojik uyumun ve hayat boyu sosyal iletişimin önemli öğelerinden biridir. Öz-düzenleme becerileri, sosyal kontrolleri, sosyal kurallar ve değerlerle ilgili farkındalıkları gelişir. Duygusal açıdan, akranlar stresli durumlarda birbirlerine destek sağlayarak, birbirlerini rahatlatırlar. Akranlar

tarafından sağlanan destek, çocukların stresli durumlarla baş etmesini, akademik performanslarının artmasını sağlar (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005; Bradley, 2001; Batey, 2002; Doll, Murphy ve Song, 2003; akt. Gülay, 2008).

Akran ilişkileriyle çocuk, ailesi ve diğer otoriteler karşısında daha bağımsız olma yeteneğini kazanır, yeni duygusal bağlar geliştirir ve yeni modellerle özdeşir. Sadakat, cesaret ve katılma duygularını besler ve güçlendirir (Tezcan, 1992; akt. Karabulut, 2003). Psikolojik olarak, çocukların okula, sosyal ortamlara başarılı bir uyum gerçekleştirmelerinde önemli rol oynar (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005; akt. Gülay, 2008).

Akran ilişkilerinin bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal açısını genişleterek, onu daha karmaşık bir kişi durumuna getirmesidir. Böylece çocuk, farklı deneyimlerde bulunur, yeni oyunlar, şifreler, ilgiler edinir (Tezcan, 1992; akt. Karabulut, 2003). Akranların, gelişim alanlarına sağladığı katkıların yanı sıra bilgi kaynağı, model olma, paylaşım, eşitlik, rehber olma gibi işlevleri söz konusudur (Batey, 2002; akt. Gülay, 2008).

Günümüzde çeşitli alanlarda akranların aracı olarak kullanıldığı eğitim yöntemleri bulunmaktadır. Akran öğretimi, akran danışmanlığı, akran eğitimciliği, akran yardımcı, akran arabuluculuğu, akran dönütü bunlardan bazılarıdır. Araştırmacıların ilgisinin her geçen gün arttığı bu yöntemlerin bazı eğitim sistemlerinde kullanıldığı bilinmektedir.

Akran öğretimi ders alan ve ders veren öğrencilerin akademik başarı, problem çözme, özgür hissetme ve öz girişkenlik becerilerinin artmasına yardım eder. Bu yöntem öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılma konusundaki istekliliğini ve gönüllü olabilme düzeylerini artırır. Bu durum sosyal zorluk yaşayan ders veren öğrencinin sosyal becerilerini ortaya çıkarır. Sosyal etkileşim fırsatı, öğrencinin bilişsel ve devinışsel becerilerinin gelişmesine büyük ölçüde izin verir (Gyanani ve Pahuja, 1995; Rekut, 1994; akt. Sheldon, 2001).

Akran öğretimi yardım etmeye yakın olan insanların ilgilerini büyük çapta harekete geçirir. Böylece iki grubun üyeleri de uygulanan aktiviteler içinde bazı kavramsal etkinlikler gerçekleştirir. Yardım eden öğretme yoluyla öğrenmesi hedeflenir ayrıca güvenilir bir modeldir. (Topping, 2005)

Akran öğretimi yapılandırmacı yaklaşımı temel alır. Dahası akran öğretimi, kavramla ilgili çelişkisi üzerinde vurgulanan Piaget'in "denksizlik" kuramı ile Vygotsky's yakınsak gelişim alanı kuramını birleştirir. Piaget akranların etkileşimde bulunmasının çocuğun bilişsel gelişimi içinde çok kritik bir faktör olduğunu düşünmektedir. Vygotsky çocukların işbirliği içinde olarak beceri kazanmaları onların eğitiminde çok verimli bir deneyim olduğunu öne sürer (Tokgöz, 2007).

Eğitimde birçok öğretme-öğrenme yöntemleri kullanır. Fakat öğretme deneyiminin de değerli bir öğrenme yöntemi olabileceği görmezden gelinir. Bir kavramı gerçekten anlayıp ya da anlamadığını test etmenin en iyi yolu onu birisine öğretmeyi denemektir. Tamamen kavranılan bir bilgi öğretmeye hazır demektir.

Akran öğretiminin dayandığı temellerden biri de öğretmedir. Geleneksel eğitim sistemlerine bakıldığında öğrenciyi bir konu üzerinde değerlendirilme yapıldığında genelde test ya da açık uçlu soru kullanılır. Öğrenci bilgiyi ne kadar özümseyebildiği sorusunun yanında bu bilgiyi yaşamıyla ne ölçüde ilişkilendirebilmektedir. Ancak bilgiyi birisine öğretme fırsatı tanındığında durum farklılaşabilir. Kişi öğretme yoluyla kavramlar üzerinde yüzeysel kalamaz çünkü kavramın anlaşılmasında daha da derinleşerek onu renklendirmek, örneklendirmek, başka alanlarla ilişki kurmak ve yaşamla birleştirmek zorundadır. Bir kavramı anlamayı güçlendirmek için en sağlam araç olarak böyle bir yöntemin kullanılması önemli görülmektedir. Akran öğretiminde hem akranların aracı olarak hem de öğreterek öğrenme gibi iki etkin aracın birleşmiş olması etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen en önemli faktör müzik eğitimidir. Çocuğun sosyalleşme süreci içerisinde toplu olarak yapılan müzik çalışmaları onların birlikte

iş yapma disiplini kazanma, kurallara uyma, enerjisini pozitif kullanabilme, vb özelliklerini geliştirir (Can, 2004).

Akran etkileşimi bir öğrencinin sosyal statüsü ile ilişkin gelişmesinde bütünleyici bir rol oynamaktadır. Daha fazla sevilen çocukların çok sosyal ve az saldırgan olduğu düşünülmektedir. Ancak tüm öğrencilerin birleştirilmesi önemli bir süreçtir. Dışlanmış bir öğrenci müzik yoluyla üstlenme ve yeterlilik gibi bir eğilimi kendisinde yarattığında, dışlanmamış öğrencilerle iletişim kurabilir (May, 2005).

Müziğin bireylerin sosyalleşmesinde bazı ortamların özellikle etkisi çoktur. Akran grupları, toplumsal yanı olan gruplardan olduklarından dolayı, sosyal yaşam içerisinde insanlar açısından birleştirici bir özelliğe sahiptir. İnsan yaşamında birden çok bireyin bir araya gelmesi bir toplumsallaşmanın göstergesidir. Toplu müzik ortamı bireyleri birçok açıdan olumlu biçimde etkileme gücüne sahiptir (Uslu, 2007).

Yapılandırımcı eğitimin en önemli özelliği, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmesine fırsat vermesiyle öğrenci merkezli eğitimi desteklemektedir. Müzik eğitimi programları çalgı eğitimiyle, grup etkinlikleriyle öğrenci merkezli eğitimi içeren yapılandırımcı yaklaşım gibi çağdaş eğitim sistemlerinin hedeflerini destekleyen özelliğe sahiptir. Müzik eğitimi yöntemlerinin bu çağdaş eğitim sistemlerine fırsat vermesiyle öğrencilerin akranlar aracılığıyla hem öğrenme hem de sosyalleşme becerilerinde artış sağlanabilir.

Akran öğretiminde öğretmenin rolü de önem kazanmaktadır. Akran öğretimi programının öğretmenin eğitimi, denetimi gibi kapsayan süreçte öğretmenin iyi bir gözlemci ve ne zaman hareket edeceğini bilmesi açılarından önemlidir.

İnsanın içsel bir duyarlılık kazanmasında etkin bir görev alan müzik eğitiminin ve onun yürütmekle önemli bir görev edinen müzik öğretmenin eğitiminde akran öğretimi yönteminin kullanılması önemli olabilir. Müzik Öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmen adayının alanında uzmanlaşma konusu önemle yer alırken öğretebilme becerilerinin kazanılmasında yeterli olmadığı görülmektedir. İyi

programlanmış bir akran öğretimi yöntemi ile öğretmen adaylarının meslek yaşantısı öncesi birçok yarar sağlanabilir.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi gitar dersine yönelik oluşturulacak akran öğretimi programı ile etkililiği sınanacaktır. Bu yöntemle müzik öğretmenliği gitar öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişip gelişmediği belirlenecektir.

1.1. AKRAN ÖĞRETİMİ

Akran öğretimi, yardım etme ve destek verme aktiviteleri doğrultusunda bilgi ve becerinin kazanılması olarak tanımlanmaktadır. Akran öğretimi birbirlerine yardım ederek öğrenen fakat öğretmen olmayan benzer sosyal gruplardan insanları kapsamaktadır. (Topping, 2005)

Öğrencinin ders verebilmesi üzerine kurulan bu eğitim yöntemi aynı ya da farklı yaş ve seviye grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Bu kavram günümüzde, çarpıcı bir büyüme göstermekte, özellikle İngiltere'deki 180 enstitüye bağlı yüksek eğitimde bu programın benimsendiği görülmektedir. Akran öğretime yönelik yapılan ilk çalışmalarda ders veren ve ders alan öğrencilerin öğrenmelerini ilerletmek ve okul çocuklarının motivasyonlarını daha fazla arttırarak eğitimin kalitesini yükseltmek amaçlanmaktaydı (Potter, 1997).

Bu yöntemle ilgili ilk proje çalışmaları, öğrencilerin okullarında ihtiyaç duyulan basit bir oyun olarak görüldü. Fakat bu projelerde kaliteli ürünler ortaya çıkmaya başladıkça bu çalışmaların öğrencileri gün ve gün desteklediği gözlemlendi. Program geliştikçe, kolej ve üniversite öğrencilerinin kendilerindeki farklı yeteneklerini keşfederek bunları kullanabilme becerisi kazandıkları görüldü (Potter, 1997).

Başarılı bir akran öğretimi programının kişilerarası beceri, yönetme becerisi ve kavrama becerilerinin ders verenler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ders verenler rol yaparak kişilerarası becerilerini, ders alanları görevler üzerinde

yönlendirerek yönetme becerilerini ve konuların öğretiminde kullanılan materyaller üzerinde yetkinleşerek anlam becerilerini geliştirdikleri görülmüştür (Reckrut 2004; akt. Robinson ve diğerleri 2005).

Araştırmacılar ayrıntıya inen, düşünen ve tartışan öğrencilerin, geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha çok hatırlayabildiklerini görmüşlerdir. Bu araştırmalar doğrultusunda öğretmenler öğrencilerin bilgiyi daha çok akılda tutmasına ve unutmamasına yardım eden eğitim teknikleri kullanmışlardır. Akran öğretimi, öğrencilerin bilgiyi hem sınavlarında hem de daha sonraki yaşamında hatırlayabilmesine yardım eden bir yöntem olabilir. Snider'a (2004; akt. Tokgöz 2007) göre, akran öğretimi, özellikle kritik düşünme becerisi geliştiren ve kavramsal anlamayı destekleyen değerli bir öğretme aracıdır. Dahası öğrencilerin görüşlerinin yanı sıra onun gözlem sonuçlarına göre, öğrencilerin akran eğitimiyle öğrenmekten zevk aldıklarını ve derslerdeki aktivite katılma oranlarının %100 olduğunu göstermektedir. Sıkıcı değildir. Soru sorma ve tartışmaya katılmaya öğrenciyi özendirilmektedir. Sınıf arkadaşı ile soruları tartışma fırsatı sağlamaktadır. Arkadaşları ile konu üzerinde tartışırken kavramları kolayca anlamaktadır.

Akran öğretiminde ders alan ve veren öğrenciler dolaylı ya da kesin olarak geri dönüt vermektedir. Uygulamanın erken aşamalarında dahi dolaylı olarak geri dönüt kendiliğinden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde etkin şekilde öğrenenler geri dönüt miktarını arttırmaktadır. (Topping, 2005)

Akran öğretimi bireyselleşmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bar-Eli ve diğerlerine (1998) göre, bireyselleşme ders verenin bilgisini test etmeye ve kişisel dönütü hemen ve doğrudan doğruya almasına olanak sağlar.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okul yaşamları süresince okulu bırakmaya meyilli oldukları görülmektedir. Onların okul boyunca tüm görünüm ve ilişkilerini geliştirmek için bazı pozitif yöntemler kullanmak gerekmektedir. Akran öğretimi bu öğrencilerin gelişimleri için etkin bir yöntemdir. Bir öğretmenin öğrenme güçlüğü çeken bu tip öğrencilerle uygulayacağı akran öğretimi yöntemiyle, onların akademik

gereksinimlerini güçlendirir, kendi fikrini oluşturabilme fırsatı tanır, pozitif sosyal etkileşim oluşturma ve olumlu davranışları geliştirme cesareti kazandırır ve sorumluluğu öğretir. (Lazerson ve diğerleri 1988).

Son yapılan araştırmalarda ders veren öğrencilerin eğitimi konusu önceki araştırmalara göre daha önemli görülmektedir. Hatta ilköğretim öğrencisi olsalar bile ders verenlerin aldığı eğitim ile davranışları üzerinde pozitif bir etki oluşturmaktadır. Bir grup araştırmada alınan gözlem verilerine göre, ders verenin aldığı eğitim ile eğitimi alan akranlarının davranışlarını olumlu yönde geliştirir (Balenzano ve diğerleri; 1993; Tabacek ve diğerleri, 1994; Greer and Polirstok, 1982; Polirstok and Greer, 1986; akt. Robinson ve diğerleri 2005).

Ders veren öğrenciler bu programı hem eğlenceli hem de değerli bir tecrübe olarak bulmaktadır. Onların öğretme deneyiminden sonra birçok alanda becerilerinin arttığı görülmektedir. Ders veren öğrenciler farklı rolleri üstlenmeleri ile bir iletişim becerisi 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).

Ders veren öğrenci, ders alan öğrencinin ilerleme düzeyini maksimum seviyeye yükseltmek için onların talepleri doğrultusunda bilgiyi değiştirmek ve yönetmek ile uğraşmaktadır. Ders veren zaten bilişsel alanda yeterli başarı sağlamaktadır. Ancak kavramların kazanılmasında öğrencinin başarısını gözlemede, keşfetmede, doğrulamada ve diğer hata ve yanlış kavramaları yönetmede öğretene büyük iş düşmektedir. (Topping, 2005)

Akranların birbirleriyle etkileşimleri entelektüel ve sosyal gelişmeleri üzerinde pozitif etki yaratmaktadır. Oluşan etkileşimin akranlar üzerinde ayrıca kritik düşünme becerisi, yaratıcılık ve pozitif bir rol üstlenmeleri açılarından anlamlı davranışlar geliştirmektedir (Dysom ve Freedman, 1990; akt. Bahçe, 1999).

Akran öğretiminde ders veren öğrencinin seçimi ve eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci seçiminde öğrencinin derse ve konuya yatkın olmasından ziyade gönüllü olmak daha öne çıkmaktadır. Ders verenin eğitiminde öğrenci nasıl öğreteceğini iyi anlamasının yanında eğitimin içeriğini anlamlı ve sistematik olmalıdır. Topping e (2005) göre, öğrenme isteğini arttırmak için hem ders veren hem de ders alanların öğrenme etkileşimleri içinde neyin meydana geldiğini çok açık şekilde farkında olmaları ve kendi öğrenme stratejilerinin etkisini düzenlemeleri ve gözlemleri gerekmektedir.

İyi programlanmış bir akran öğretimi programı ile ders veren öğrenci akranlarının sorunlarını anlaması önemlidir. Böylelikle ders alanın neye ihtiyacı olduğunu bilmesi ve konu üzerinde yetkinleşmesinde neye ihtiyaç duyduğunu anlaması gerekir. Bu yolla problem çözme becerileri gelişebilir. Farklı öğretim yöntemleri ve uygulamaları verilerek kullanılacak araçları tanınması sağlanabilir. Bu da Materyalleri koruma ve kullanabilme becerilerini geliştirebilir. Araştırmaya konu olan müzik öğretmeni eğitiminde akran öğretimi ile öğretmen adayını mesleki yaşantı öncesi önemle ihtiyaç hissedilen problem çözme ve materyalleri koruma ve kullanabilme becerilerini geliştirebileceği düşünebilir.

1.2. FARKLI YAŞ AKRAN ÖĞRETİMİ

Akran Öğretiminde benzer yaş, farklı yaş ve farklı seviye modelleri kullanılmaktadır. Farklı yaş akran öğretimi yaş ya da seviye olarak büyük bir öğrencinin kendisinden daha küçük ya da alt seviyede olan öğrenciye ders verme/danışmanlık üzerine kurulu bir modeldir.

Farklı yaş Akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öz saygısını arttırdığı, öğrencilerin dünya görüşünü genişletmeye yardım ettiği, önemli bilgi ve proje materyallerinin düzenlenmesi gibi çalışma becerilerini çoğalttığı, devamsızlık ve disiplinsizlik problemlerini azalttığı görülmektedir. (Fitzsmos-Lovens, 1998; Giesecke, 1993; Gaustad, 1993; Maher, 1982, 1984; akt. Thrope ve Wood 2000).

Farklı yaş akran öğretiminde ders veren öğrenciye bilgiyi yapılandırma, öğrenme adımları ve öğrenme stilleri öğretilebilir. Ders alan öğrenci hemen geri dönüt vermesinden dolayı temel yanlış anlamalar önceden belirlenir ve bunlar düzeltilirerek uygulama yapılması sağlanabilir. (Gaustad, 1993; akt. Thrope ve Wood 2000).

Bire bir uygulanan farklı yaş akran öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda, duyuşsal ve akademik alanlarda ders alan öğrenciler yanında ders veren öğrenciler yönünden de kazanç sağlandığı görülmektedir. Ders veren öğrenci ders alan öğrencinin anlama düzeyini ve öğrenme stilini belirleyerek bilgiyi öğretmeye yönelik bir yapı oluşturur. Ders alan öğrenci böyle bir bireyselleştirilmiş eğitimle oldukça kazanç sağlar. Ders veren öğrenci hemen geri dönüt alır, soruları cevaplar ve yanlışları düzeltir. Ders alan öğrenciler bu yöntemle çalışma becerilerini de öğrenmektedir (Jacopson ve diğerleri 2001).

Başarılı bir farklı yaş akran öğretimi programının sağladığı kazançlar kişi üzerinde anlamlı bir etki yaratmaktadır. Ders verenler bir rol model olmaktan ve diğer öğrencilerden saygı duyulmaktan yararlanır. Hem ders verenler hem de ders alanlar kişisel başarı ve yeterlilik duygusu hisseder. (McAllister, 1990; akt. Thrope ve Wood 2000).

Farklı yaş akran öğretimi programlarının yapılan araştırmalarda okuma üzerinde olumlu tutum ve davranışları desteklediği bulunmuştur (Davenport ve diğerleri 2004; Jacopson ve diğerleri 2001). Jacopson ve diğerlerine (2001) göre, farklı yaş akran öğretimi ders veren öğrenci için konular üzerinde değerlendirme becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirebilme fırsatı tanır. Ayrıca ders veren öğrencilerin eşlendiği öğrencilerle çalışmaktan zevk aldığı, yardım etme sebebiyle çalışma isteklerinin arttığı ve bu uygulama dışında da öğrenciler arasındaki arkadaşlığı genişlettiği görülmektedir.

Farklı yaş akran öğretimi yöntemine yönelik yapılan başka bir çalışmada Graesser and Person (1994), yüksek lisans yapan öğrenciler ile lisans öğrencileri arasında araştırma metotları üzerine 8 haftalık bir uygulama yapmıştır. Çalışmada araştırmacı

tarafından verilen konu tekstleri üzerinde çalışan öğrenciler, iki taraflı soru sorarak gelişmeleri gözlemiş ve sorulan sorular ile ders başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın başka bir kolunda ise 10 lise öğrencisi ile 13 orta dereceli okul öğrencisi arasında cebir konusunda 1 ay boyunca 9 saat süren benzer uygulama yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ders başarıları ile bu süreçte kazandığı deneyimlerden sonra sorulan soruların kalitesi arasında pozitif bir ilişkili olduğu bulunmuştur. Soruların sık olması ile başarının bir ilişkisi bulunmamıştır.

Yogev ve Ronen (1982) yaptığı çalışmada, farklı yaş akran öğretiminin ders veren öğrencilerin empati, iç çatışmadan fedakarlık yaparak çıkma (alturism) ve öz saygıları üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Lise 1 öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada 73 kişi deney grubunu 98 kişi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak için kendini yönetme envanteri kullanılan çalışmanın sonuçlarına göre ders veren grubun empati, iç çatışmadan fedakarlık yaparak çıkma ve öz saygılarını anlamlı düzeyde arttırdığı belirlenmiştir.

Ponzio ve Kenneth (1997) tarafından yapılan çalışmanın amacı, genç öğrencilerle ilköğretim öğrencileri arasında farklı yaş akran öğretimi yöntemi ile öğrencilerin program doğrultusunda bilimi doğal yaşam uygulamalarıyla (geri dönüşüm, solucan kültürü, salyangoz araştırmaları, mutfak bilimi, gibi) öğrenebilmesindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada gönüllü gençler 10 saatlik konuşma okuma ve uygulama alanlarını içeren konu eğitimi aldıktan sonra okul sonrası ilköğretim çocuklarına 20 saatlik bir çalışma yapılmış olup verilerin toplanılmasında gözlem ve video kaydı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre gençlerin ilköğretim öğrencilerinin doğal yaşam uygulamalarının öğrenilmesinde keşif, oyun, tarif, geri dönüşüm (doğal malzemeye oyuncak yapma) ve bu materyal ve fikirleri test edebilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Mckinstery ve Topping (2003) yaptığı çalışmada, farklı yaş akran öğretimi ile lise öğrencilerinin okuma ve düşünme becerilerinin artırılması, öz saygı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve okuma arzusu ve motivasyonun artırılması beklenmiştir. Verilerin toplanılmasında okuma başarı testi, ders alan öğrenci anketi, ders veren

öğrenci analizi, öğretmen analizi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Örneklem grubunu 16-18 yaşları kapsayan 18 ders veren gönüllü öğrenci ile 12 yaşlarında ders alan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda ders alan grubun okuma becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu; ders alan grubun yarsının çalışmadan zevk aldığı; ders verenlerin analizine göre ders alanların güven ve becerilerinin gelişmesine yardım ettiği, kendilerinde ise sorumluluk hissinin artmasına ve okuma/düşünme becerilerinde, ayrıca iletişim ve sosyal becerileri yönünde kendilerinde olumlu değişimlerin oluştuğunu; öğretmenin analizine göre ders alanların okuma ve güven becerilerinin geliştiği, ders verenlerin iletişim ve işbirliği çalışma becerileri kazandığı, hem ders veren hem de ders alan öğrencilerin kişisel sorumluluklarını cesaretlendirdiği sonucuna varılmıştır.

1.3. SINIF ÇAPINDA AKRAN ÖĞRETİMİ

Sınıf çapında akran öğretimi öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmaya yönelik olarak 1970'lerin sonlarında geliştirilmiştir. İlk araştırmalar bütün öğrencilerin katılımının sağlanması ile onların akademik başarılarını arttırmaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Sınıf ortamında akran öğretimi yaklaşımı, yüksek akademik ortalaması olan bir öğrenciyle düşük akademik ortalaması olan bir öğrencinin eşleştirilme üzerine kurulmaktadır. Her bir öğrenci diğerine nasıl öğretileceği ile ilgili eğitilmekte ve eşlerdeki her bir öğrenci tek tek ele alınmaktadır. Bu yaklaşım ile ders veren ve ders alan öğrencinin rolleri değiştirilmektedir. Onun için çiftlerden her biri öğreten olabilmede fikir sahibi olmaktadır. Değişim rolü önemlidir çünkü bu durum çiftlerden her birinin öğretme yaşantısından yararlanma fırsatı vermektedir. Bu etkileşim olduğunda öğrencilerin öğrenmesi gelişmektedir. Sınıf çapında akran öğretime yönelik yapılan son araştırmalar öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi üzerine durmaktadır (Snell ve Janney, 2000; Greenwood, Carta ve Kamps, 1990; akt. Bond ve Castagnera 2006).

Sınıf çapında akran öğretime yönelik ilk çalışmalar, bazı araştırmacı ve eğitimciler tarafından riskli ve yetersiz öğrencilerin temel akademik becerileri üzerine temellendirildi (Delquadri ve diğerleri 1986; Greenwood ve diğerleri, 1987;

Greenwood ve diğerleri, 1989). Bu çalışmalarda grup ve birebir ders veren ve alan öğrencilerin rollerinin değişmesi yönünde farklı uygulamalar kullanıldı.

Sınıf çapında akran öğretimi yöntemi, Greenwood ve diğerleri (1992, akt. Block ve Oberweiser 1995) tarafından tanımlanmış ve dört kritik öğeyi içermektedir: a) takımların her hafta rekabet etmesi b) öğretme yöntemlerinin büyük ölçüde planlanması c) öğrenci performansının hergeçen gün kazançları genel olarak gösterilmesi d) motor becerilerin doğrudan uygulanması. Her hafta sınıf yansız olarak iki çekişen gruba bölünür. Öğretmen ardından ders alan ve veren olarak grup ya da çiftleri belirler. Okumakta zorlanan ya da okuyamayan durumda olan öğrenciler, kendi aralarında ders alan ve veren olarak biçimlenir. Gruplar ve çiftler bütün hafta aynı kalır.

Sınıf çapında akran öğretimiyle aktif şekilde aktivitelerle meşgul olan öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştırmak için sınıf zamanının etkin şekilde kullanıldığı ve aynı sınıf üyeleriyle karşılıklı akran öğretiminin temel alındığı doğrudan bir eğitim yöntemidir. Çeşitli akran aracılı öğretim yöntemleri arasında sınıf çapında akran öğretimi öğrencilerin her seviyede hem akademik başarısını hem de sosyal davranışlarını geliştirmekte etkilidir (Kiarie 2003).

Sınıf çapındaki akran öğretiminin hiçbir basamağı uygulama ve değerlendirme sürecinde uzun zaman almaz. Diğer bir deyişle kısa bir eğitimle öğrenciler uzun süre eğitimden geniş anlamda kazanç sağlar. Okul öncesi ve birinci sınıflara yönelik akran öğretimi yöntemleri oldukça sistemli şeklide yürütülmektedir. İkinci sınıflarda ise bu programın uygulama basamaklarında öğrencilerin becerilerini ortaya çıkarmak için daha az zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde üçüncü sınıflara da eğer aynı şekilde uygulanırsa daha hızlı şekilde toparlanabilir. İlk, orta öğretim ve üniversitelerin bütün alanlarında bu program uygulanabilmesi gerekmektedir. (Heron ve Friends 2006).

Sınıf çapında akran öğretimi birden fazla grupla çalışılan bir eğitim yöntemidir. Ders notları ve konu kitaplarını kapsayan detaylar dengeli sunulmaktadır. Her bir

öğrenciye sunulan bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için kavram testi olarak adlandırılan değerlendirme yapılır. Öğrenciye kendi durumları hakkında düşünmek için zaman verilir. Öğrenciler kişisel cevaplarını tasarladıktan sonra cevapları öğretmene sunar. Ardından gruplardan verilen cevapları tartışmaları istenir. Bu süreçte bir öğrencinin sunduğu fikir grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve tartışılır. Her bir grup kendi kabul ettiği cevabı bulduğunda flaş kartı ile öğretmene cevabı sunulur. Sonunda öğretmen cevabı sunar ve yeni konu üzerinde çalışılmaya başlanır. Katılma oranı çok yüksek olan bu etkinlikte cesaret kazanan öğrenci görüşleri değişmeye ve aktif şekilde düşünmeye başlar (Mazur, 1997; akt. Eryılmaz, 2004).

Sınıf çapında akran öğretimi konular üzerinde kavramsal soruların kullanıldığı eğitici bir yöntemdir. Ders boyunca sorulan sorular genel öğretimden farklı olarak, bir akran öğretimi yöntemiyle sorgulama ve tartışma sınıftaki her öğrenciyi kapsamaktadır (Tokgöz, 2007).

Öğretmenlerin gözlemlerine göre derslerin çok eğlenceli geçtiği, sınıf hakimiyetinin kolay sağlanabildiği ve küçük öğrencilerin derslerini öğrenebilmesinde değerli bir ek fırsat oluştuğu görülmektedir. Ders alan öğrencilerin dersleri daha ilginç ve eğlenceli buldukları ve böylece daha dikkat kazanarak pozitif davranış modelleri oluşturdukları görülmektedir. Benzer yaş gruplarına ders veren öğrencilerin öğretirken birçok tecrübe kazandıkları, diğerlerine öğretirken hem kendi ders konularında güçlü bir kavrama becerisi kazandıkları hem de iletişim becerilerinin geliştiği görülmektedir (Potter, 1997).

Sınıf çapında akran öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında Kamps, ve diğerleri'nin (1994) yaptığı çalışmada, sosyo ekonomik seviyesi düşük bir ilköğretim okulunda becerilerine göre farklı sınıflara verilen üç otizimli öğrenci ile genel sınıf öğrencileri arasında sosyal etkileşim ve okuma becerileri üzerine sınıf çapında akran öğretimi yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada ders veren grubun 14 öğrencisinin altısı öğrenme zorluğu çeken öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma becerileri üzerine akademik başarılarının gelişip gelişmediğine bakılmasının yanında sosyal etkileşimleri de incelemiştir. Öğrencilerin sosyal etkileşimlerini gözlemlemek için

öğrencilere beraber zaman geçirebilecekleri boş zaman fırsatı verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre otizmlili öğrencilerin ve genel sınıf öğrencilerin akıcı okuma ve kavramlar üzerine sorulan sorulara verilen cevaplar açısından geliştiği görülmektedir. Öğrencilerden her iki grup deneklerinde sosyal etkileşimleri açısından olumlu yönde bireysel farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir.

Sınıf çapında akran öğretime yönelik yapılan başka bir çalışmada Kiarie (2003), akran öğretimi yöntemiyle 12 dördüncü genel sınıf öğrencinin hem okuma/heceleme performanslarına hem de davranış bozukluğu gösteren öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada verilerin toplanılmasında günlük, haftalık ve genel okuma testleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akran öğretimi yöntemiyle davranış bozukluğu azaldıkça akademik başarılarının arttığı görülmektedir.

Okulöncesine yönelik yapılan bir çalışmada, Weidinger (2005), okul öncesi öğrencilerin okuma ve matematik becerilerinin sınıf çapında akran öğretimiyle etkisi incelenmiştir. Çalışmanın verileri öğretmen tarafından düşük, orta ve yüksek akademik başarı oranına göre seçilen sekiz öğrenciden alınmıştır. Okuma ve matematik testlerinin yanında gözlemlerden alınan verilere göre akran öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretime kıyasla anlamlı bir etki oluşturduğu ve öğrencilerin ders süresince üretmeye yönelik verimliliklerin arttığı görülmektedir.

1.4. AKRANLARIN ARACILI OLARAK KULLANILDIĞI DİĞER YÖNTEMLER

Günümüzde akranların aracı olarak kullanılan yöntemlerin çeşitli örnekleri mevcuttur. Bunların bir kısmının bazı ülkelerin ya da kurumların eğitim sistemlerine dahil oldukları görülmektedir. Bunlardan akran dönütü, akran yardımcılığı, akran eğitimi ve akran arabuluculuğu akran aracılığı kullanılan yöntemlerden bazılarıdır.

1960'larda tam-öğrenme öğretim kuramı temelinde dönüt ve düzeltme faaliyetleri, öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen en önemli birkaç değişkenden biri olarak belirlenmiştir. Dönüt ve düzeltme, geliştirici değerlendirmenin en temel işlevidir. Geleneksel öğretim sisteminde öğretmen dönüt-düzeltilme etkinliklerinde merkezi bir role sahiptir. Ancak araştırma sonuçları kalabalık sınıflarda sadece öğretmenin dönüt ve düzeltme vermesinin öğrenme düzeyini yükseltilmesi için yeterli olmadığını göstermiştir (Hanrahan ve Isaacs, 2001; akt. Aldağ ve Gürpınar 2007).

Geri bildirim hem öğrenme hem de öğretme sürecinin iyileştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerinden uyguladıkları testlerden aldıkları dönütler onları öğretirken ne derece başarılı oldukları konusunda bilgilendirmede ve daha etkili bir öğretim için yöntem belirlemede paha biçilmez bir bilgi kaynaklarıdır. Geribildirim aynı zamanda öğrencilerin kendilerini geliştirmek için ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi edinme fırsatı sağlamaktadır (Alavi ve Kaivanpanah, 2007).

Akran dönütü güçlü bir öğrenme aracı potansiyeline sahiptir ve yeni fikirlerin üretilmesine yardım eden çeşitli yararları sahip olduğu iddia edilir; geniş bir farkındalık duygusu inşa eder; kendine güven inşa eder; öğretmenlerinin geri dönütleri üzerinde pasif bir güvene karşı olarak onların akranlarının görüşlerini kullanıp kullanmadığı hakkında aktif kararlar yapma fikrine sahip olma; kendini değerlendirme ve yanlışlarını doğrulamaya yapıcı eleştiriler yapmak için sorumluluk almayı öğrenme; ve sadece farklı bakış açılarını değil farklı yazı stillerini ve örnek organizasyonu ortaya çıkarttırmaktır (Mangelsdorf, 1992; Amores 1997; Mendonça ve Johnson, 1994; Thompson, 2001; Chaudron, 1984; Hayland, 2000; akt. Subaşı, 2002).

Akran değerlendirmesi yöntemine yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenmeye olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Akran değerlendirmesinin katılımı yükselttiği, bağımsızlığı ve düşüncelerini iletme kararlılığını artırdığı, düşünme süreçlerini geliştirdiği ve sistem farkındalığını sağladığı belirtilmiştir (Ellis, 2001; Falchikov, 1986; akt. Aldağ ve Gürpınar 2007).

Çakır ve Carlsen'in (2008) çalışmasında, fen öğretmen adaylarının deney raporları üzerinde akran değerlendirme yöntemi ile test edilmesi amaçlanmaktadır. On bir üniversiteyi içine alan çalışmada katılımcılar birbirleriyle iletişim kurmak için ihtiyaç duyacakları teknoloji, bilgi ve metotlar hakkında aldıkları eğitimden sonra araştırmalarını tamamlamıştır. Öğrenciler deney raporlarını internetten servis sağlayıcıya kaydetmiş ve katılımcı diğer okullardaki ismini görmedikleri öğrencilerin raporlarını değerlendirerek geri dönüt vermişlerdir. Araştırmanın verilerinin toplanılmasında akran değerlendirmeleri, dönem sonunda internet üzerinden verilen açık uçlu anket ve katılımcıların proje tecrübelerini değerlendiren diğer bir anket oluşturmaktadır. Üniversiteler arasında deney raporlarında sunulan "tartışmanın kalitesi" ve "teknik yazının kalitesi" değişkenlerinde istatistikî olarak anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir. Sonuçlar akran değerlendirmesinin öğretmen yetiştirme programları dahil olmak üzere üniversite seviyesinde adapte edilebileceğini göstermiştir.

Subaşı (2002) tarafından yapılan çalışmada, Anadolu Üniversitesi İngiliz dili eğitimi bölümü 36 öğrencinin yazılı akran dönütü eğitimi sonucunda ilk kompozisyon taslakları ve birbirlerine verdikleri yazılı dönütler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney model kullanılan çalışmada öntest ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere yazılı akran dönütü eğitimi verilmiştir. Deneklerden üç konu üzerinde (Süreç Analizi, Karşılaştırma ve Neden – Sonuç Analizi) kompozisyon yaptırılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha iyi kompozisyon yazdığı ve daha çok yazılı dönüt verdiği belirlenmiştir.

Akıllı (2007) çalışmasında, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinliklerinin, öğrenciler ile iletişimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden seçilen beş öğretmen adayı kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin Okul Deneyimi II ve

Öğretmenlik Uygulaması derslerinde, devam ettikleri staj okullarında anlatmış oldukları derslerin video kamera aracılığı ile kaydedilmesi ve değerlendirme aşamaları içermektedir. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kullanılan yöntemin, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Akran yardımcılığı bir önleme, müdahale ve sosyal destek sistemi uygulamasıdır. Profesyonel olarak ruh sağlığı hizmeti vermeyen kişilere belli bir eğitim programı aracılığı ile genel olarak danışmanlık beceri ve tutumlarının, özel olarak ise yardım becerilerinin öğretilmesi ve kazandırılmasıdır. Meslekten olmayan kişilere hem yardım, hem de iletişim becerilerinin kazandırıldığı bu uygulamada bireyler, resmi ya da gayri resmi koşullarda bu becerilerini başka insanların sorunlarını azaltma ya da çözümüleme amacıyla kullanmaktadırlar (Tobias ve Myrick, 1999; akt. Taylı, 2006).

Akran yardımcılığı profesyonel anlamda bir danışmanlık hizmeti değildir. Psikolojik yardım becerilerini artıracak, kişilerarası iletişim bilgi ve becerilerini temel alan bir eğitim ve uygulamayı içermektedir. Eğitim süresince programın amacına bağlı olarak, yardım ilişkisinin doğası, buna bağlı iletişim becerileri, akran yardımcısı rolleri ve basit müdahale programları öğretilir. Böylece birey başkalarının düşünce ve duygularını anlamasını kolaylaştırarak, problemini çözmeye ve sorumlu davranmaya teşvik etmiş olur. Bu anlamda akran yardımcılığı arkadaşlık beklentilerini ve arkadaşlık rollerini içerir. Uygulamada ise bütün yardım becerileri karsıdakinin kendini geliştirmesi ya da daha iyi hale getirmesi ve karar vermesi temel amacını oluşturur (Carr, 1988; akt. Taylı, 2006).

Akran yardımcılığı yöntemi, başkalarının hissettiklerine, olumlu kişilerarası paylaşımlara, duyguların tanınması ve olumsuz duygularla bahsetmeye ve duyuşsal anlamda empati kurmaya vurgu yaptığından ve de temel olarak gençlerin sağlıklı psikolojik gelişimlerine odaklandığı için “duyuşsal eğitim” ya da “psikolojik eğitim” olarak kabul edilmektedir. Birbirlerinin yerine de kullanılabilen bu iki kavram,

duyguları, duyuları ve de kişilerarası ilişkileri daha iyi anlama ve duygularını tanıyıp daha etkili kullanabilmeyi hedeflemiştir (Foster-Harison, 1995; Garman & Montersan, 199; akt. Taylı, 2006).

Pehlivan (2004) çalışmasında, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin (akran yardımcılığı, akran danışmanlığı) etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 11. sınıf öğrencilerinden 12 akran rehberi ve yardım hizmeti sunulan 120 deney ve 120 kontrol gruplu öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanılmasında sınav kaygısı envanteri kullanılmıştır. Akran rehberlere yedi haftalık sınav kaygısı ile başetme eğitimi verildikten sonra aynı şekilde akran rehberler deney grubu öğrencilerine yedi haftalık eğitim uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda akran rehberliği, lise öğrencilerin sınav kaygısı ile başetmelerinde tüm test boyuttaki kaygıların azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Taylı (2006) yaptığı çalışmada, akran yardımcılığı yöntemi aracılığıyla sosyal ve kişisel sorumluluğun artırılıp artırılmayacağı incelenmiştir. Araştırma modeli yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmada 30 saatlik akran yardımcılığı eğitimi alan 21 öğrenci, 113 akranına programın hedeflerine bağlı olarak 10 hafta bir uygulama yapmıştır. Verilerin toplanılmasında ölçekler ve bu amaçla hazırlanan değerlendirme anketleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda akran yardımcısı öğrencilerin, genel sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk puanlarında anlamlı bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı puanlarında uygulamaya bağlı olarak anlamlı bir artış saptanmazken, empati ve özsaygı puanlarının anlamlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Akran yardımcılığı hizmetinden yararlanan öğrencilerin ise, genel sorumluluk, sosyal sorumluluk puanları zamana bağlı olarak artarken, anlamlı bir müdahale etkisi ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

Akran yardımcılığı modelinin yine benzer bir modeli olarak kabul edilen akran eğitimi genellikle sağlık alanında gençlerin bilgilendirilmesi üzerinde odaklanmaktadır. Akran eğitimi 1970'lerden itibaren tek bir program olarak görülmesinden buyana hızla gelişerek çeşitli alanlarda kullanıldığı bilinmektedir.

Üniversite öğrencilerine yardım için, iyi oluşturulmuş akran gruplarının önemli bir kaynak olduğu bilinmektedir. Öğrenciler kendi sorunlarına cevap bulmada ve sorunlarla ilgilenmede kişisel deneyimlerine ve kendilerine benzeyen akranlarının deneyimlerine güvenmektedirler. Üniversitede eğitilmiş akran rehberler kendi akran gruplarına profesyonellerden daha etkili bir şekilde bilgi aktarabilmekte ve daha iyi iletişim kurabilmektedir (Maurer, F. 1997; akt. Karabulut 2003).

Akran eğitiminde etkin rol alan genç insanlar; eğitimci ve dinleyici olarak geçmişe ya da müzik anlayışı, popüler etkinlikler, dilin kullanımı, ailesel temalar ve toplumsal roller (öğrencilik, takım arkadaşlığı vb.) bakımından ortak ilgi alanlarına sahip olduğunda bilgi geçişinin daha kolay olduğu gerçeğini vurgulamaktadırlar. Akran eğitimcisi bazı konularda daha bilgili ve dolayısıyla tavsiyelerde bulunan bir arkadaş olarak algılanmaktadırlar. Genç insanların özellikle hassas ya da kültürel olarak tabu sayılan konularda önemli bilgilerin çoğunu akranlarından alması şaşırtıcı değildir (Akın, 2006; akt. Kırmızıtoprak, 2007).

Akran eğitimi akran rehberlerin kişisel kabul ve öz değerlerini, öz güvenlerini ve öz saygılarını arttırmaktadır. İyi eğitilmiş akran rehberler toplum sağlığını geliştirme açısından çok iyi bir araçtır. (Maurer, F. 1997; akt. Karabulut 2003)

Kırmızıtoprak (2007) yaptığı çalışmada, gençlerin güvenli cinsel yaşam ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 15-24 yaşlarını içeren 977 genç oluşturmakta olup verilerinin toplanılmasında ‘Gençlerin Sağlığı Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda sağlık davranışı teorileri temel alınarak gerçekleştirilen akran eğitimi müdahalesi sonrasında güvenli cinsel yaşam kapsamında; ‘cinsel ilişkiden kaçınmak’, ‘tek eşli olmak’ ve ‘kondom kullanmak’ adımlarının her birinin anlamlı değişim gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Akran eğitimi olumlu yönde bilgi ve davranış değişimine neden olan ve bu doğrultuda hastalıkların önlenmesi ve erken tanı-tedavi hizmetlerine ulaşımının artırılmasında bu modelinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Karabulut (2003) çalışmasında, aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 25 gönüllü öğrenciden oluşan akran rehberler ile 250 akran grubu öğrenci kullanılmıştır. Rehber öğrencilere 10 günlük bir eğitim programı uygulanmıştır. Verilerinin toplanılmasında her iki grup içinde değerlendirme formu ve anket kullanılmış olup çalışma sonucunda akran rehberlerin aile bilgi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Akran grubun ise yine aile bilgi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$). Üniversitede öğrenim gören gençler arasında akran eğitiminin sağlık eğitimi programlarında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Akran arabuluculuğu eğitim almış bir arabulucunun çatışma yaşayan tarafları bir araya getirmesi ve her iki tarafın yüz yüze, konuşmaları kesilmeden birbirini dinleyebilmelerine, çatışma çözme adımlarını izleyerek sorunlarını çözmelerine yardımcı olmasıdır (Smith ve Sidwell, 1990; akt. Taştan 2004).

Okullarda uygulanan çatışma çözme programları, özellikle, akran arabuluculuğuna yöneliktir. Geçmişte de günümüzde de, çatışmaların çözümünde, çatışmanın yaşandığı toplum için önemli bir yere sahip bir kişinin arabulucu olarak görev yaptığı görülmektedir. Çatışmaların çözümünde bir arabulucuya başvurulmakla birlikte, arabuluculuk sürecinin okul programlarında yer alması nispeten daha yenidir (Barsky, 2000; akt. Taştan 2004). Eğitimcilerin, öğrencilere, uzlaşma becerilerinin kazandırılmasının önemini farkına varması ile birlikte okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programları uygulanmaya başlanmıştır (Taştan 2004).

Arabuluculuk süreci, kişilerin, olumlu çatışma çözme yolları kullanmak, etkin dinleme becerisi kazanmak gibi insanlarla olumlu iletişim kurmaya yardımcı olacak davranışları kazanmalarını sağlamaktadır. Arabuluculuk sürecinde kazanılan becerilerin yaşamın her alanında kullanılabileceğini belirtmiştir. (Smart 1993; akt. Taştan 2004).

Taştan (2004) çalışmasında, ilköğretim altıncı sınıfa giden 68 öğrenci üzerinde uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının etkisi incelenmiştir. İki aşamada yürütülen araştırmanın ikinci aşaması akran arabuluculuğu eğitimi programının akran arabuluculuğu sürecini doğru biçimde uygulama ve akran çatışmalarını çözmedeki etkililiği test edilmiştir. Araştırmada deney grubunun yanında, bekleme listesi kontrol grubu ve plasebo kontrol grubu olmak üzere iki kontrol grubu yer almıştır. Deney grubunu oluşturan on öğrenciye her biri 80 dakika süren beş oturumluk akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanmıştır. Verilerin toplanılmasında video kamera kayıtlarına yönelik gözlem formu, değerlendirme arabulucu formu, değerlendirme taraf formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermektedir.

1.5. MÜZİK EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ

Geçen yüzyılın en büyük felsefeci-yazarlarından biri olan Schopenhauer, müziğin insanlar üzerindeki yarattığı etkiyi şöyle vurgulamaktadır: “Melodinin yaratılması, insan duyarlılığının ve iradesinin en derin sırlarının keşfedilmesi, dahinin gerçekleştirdiği temel iştir. Dehanın çalışması, burada her yerdekinden daha bağımsız, daha kendiliğinden, daha bilinçsizdir. Burada gerçek bir esin söz konusudur. Olumlu ve soyut şeylerin önceden edinilmiş bilgisi, yani fikir, sanatın her alanında olduğu gibi, müzikte de yetersizdir. Çünkü müzikçinin dile getirdiği şey, dünyanın en iç özü ve en derin bilgeliktir. Müzik bunları kendisinin de kavrayamadığı bir dille anlatır. Bu bakımdan, uyandığı zaman hakkında hiçbir şey bilmediği nesneler üzerine sorulanlara şaşırtıcı cevaplar veren bir uyurgezere benzer. Müziğin özü üzerine uzun zaman düşündükten sonra, artık, bu sanattan zevk duymanın en tatlı bir haz olduğunu söyleyebilir ve bu hazzı tatmanızı öğütleyebilirim size. İnsanın ruhunu daha dolaysız ve daha derin biçimde etkileyen bir başka sanat yoktur. Çünkü hiçbir sanat, dünyanın gerçek özünü, müzik gibi dolaysız ve derin biçimde dile getiremez. Güzel ve yüce melodiler duymak, ruhu yıkamak gibidir;

insanı bütün pisliklerden, bütün zavallılıklardan ve bayağılıklardan arıtır.” (Schopenhauer, 1997, akt. Can, 2005)

Müzik, bir bilim, bir sanat ve bir dil olma özelliğiyle insan yaşamını derinden etkilemektedir. Müzik, bireylerin hem kendilerini hem de çevreleriyle olan ilişkilerini etkilemekte, yönlendirmekte ve geliştirmektedir. Müzik alanında yapılan etkinlikler, duygu ve düşüncelerin paylaşımında, toplumsal davranışlar oluşturabilmede, var olan kültürel değerlerin artırılmasında ve geleceğe aktarılmasında büyük önem taşımaktadır. Tüm bu özellikler, müzik öğretmenliğine sanatsal ve bilimsel bir boyut kazandırmıştır. Bu bağlamda müzik öğretmeni de sanatçı kimliğiyle bilim adamı kimliğini her zaman içinde barındırmalıdır. (Güdek, 2007)

Bireylerin yetişme sürecinde müzikle ilgili davranışlar geliştirmek ve kazandırmak müzik eğitimi yoluyla olur. Müzik eğitimi ile onların devinışsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında istendik yönde müziksel davranış değişikliği oluşturulmaya çalışılır. Kazandırılmaya çalışılan davranışlar, planlanmış ve programlanmış bir eğitim süreci ile mümkün olacaktır (Akbulut, 2006).

Müzik eğitimi yoluyla insan sadece müzik yapma, şarkı söyleme, çalgı çalma ve diğer müziksel etkilikleri yaparak bireysel yaratıcılığı geliştirmenin yanında; diğer derslerle ilişkiler kurularak o derslerde kazandıkları davranışları pekiştirme, tekrarlama, öğrenmenin kolaylaştırılması/kolaylaşması; kültürlenme, başka toplumların kültürlerini tanıma, ortak kültür oluşturma davranışları/becerileri geliştirilmektedir (Şaktanlı 2007).

Müzik öğretmenliği eğitimi programı alan bilgisi ve becerileri, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, genel kültür bilgisini kapsayan üç alandan oluşmaktadır. Bu süreci oluşturan dersler öğretmen adayının mesleki donanımını sağlamaktadır. Müzik öğretmenin görevlerin üstesinden gelebilmek için belirli niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmen adayının eğitiminde en önemli aşamalardan biri, alanda kazandığı deneyimdir.

Müzik öğretmenliği eğitimi; sanat eğitimi, müzik tekniği eğitimi, müzik bilimi eğitimi ve öğretmenlik formasyonu kavramlarının sentezlendiği büyük ve kapsamlı bir olgudur. Dolayısıyla müzik öğretmenliği eğitimi; kurum, kural ve işleyişiyle disiplinler arası bilimsel/sanatsal bir temele dayalı olup, yanı sıra çağın gerektirdiği her türlü teknolojik donanımdan yararlanma imkânına açık olması sebebiyle de çok yönlü ve çok boyutlu bir eğitim/öğretim alanı olarak dikkati çekmektedir. Müzik öğretmenliği programları mutlaka hem teori, hem uygulama, hem de formasyon alanlarının tümünde yeterli, dengeli ve tatmin edici bir bütünlük taşımalıdır. Zira müzik öğretmenliği eğitimi sadece teori, çalgı, ses, formasyon eğitimi gibi alt boyutlardan ibaret olmayıp bunların bir büyük bileşkesidir (Albuz, 2004).

Müzik öğretmenin kişisel nitelikleri öğrencinin müzik dersine, okula ve müzik öğretmenine karşı geliştireceği tutumun yönünü belirleyecektir. Bu kişisel niteliklerden bazıları, cesaretlendirici olma, destekleyici ve sorun çözücü olma, güvenilir olma ve yeniliklere açık olmadır. Bu özelliklerin okulda olumlu bir atmosferin yaratılmasına, sınıfta uygun bir eğitim ortamının oluşmasına ve dersin daha verimli olmasına neden olacaktır. (Akbulut, 2006)

Bir müzik öğretmeni, öğretmenlik ve kişisel niteliklerinin yanı sıra, müziğin öğrencilerin iç oluşumlarını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyen tinsel gücünün insan üzerindeki büyük etkisini hiçbir zaman unutmamalıdır. Çünkü müzik, insanın iç oluşumunu fizyolojik ve psikolojik yönden etkilemesiyle, davranışlarında ve dolayısıyla bireylerin tutumlarında değişiklik yaratabilir. Müzik, insanın hayatı boyunca günlük yaşantısını en çok sarabilen sanattır. Dolayısıyla bir müzik öğretmeni, elinde bulundurduğu bu tinsel gücün her zaman farkında olmalı ve olumlu yönde kullanmasını bilmelidir. (Güdek, 2007)

Öğretmenin seçmiş olduğu öğretim yöntemleri, öğrencileri başarıya götürebilmelidir. Seçilen öğretim yöntemi ya da yöntemleri öğretim planının temelini oluşturur. Öğretim yöntemi belirlemede öğretmen en önemli faktörlerden biridir. Belirlenen hedefler doğrultusunda, hedeflere ulaşmak için seçilen öğretim yöntemleri ve bunu

öğrencilere aktarma yolları öğretmeninin etkinliği ile doğrudan ilişkilidir (Orlich, 1994; Egen ve Kauchak, 1995; akt. Kılıç, 2007).

Müzik öğretmenliği mesleğinde öğretmen tutumu önemlidir. Müzik eğitiminde ders içi ve dışı etkinliklerin çok kullanılması, müzik öğretmenliği eğitiminin hem zorlu hem de o kadar zevkli bir süreç olmasını ortaya çıkarmaktadır. Müzik eğitimi bölümlerine giriş yapan öğrencilerin bu bölümlere girişlerinden ve çıkışlarına kadar etkili bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Bu nedenlerle müzik öğretmenin mesleki motivasyonu, bağlılığı ve sorumluluğu kendi eğitim sürecinde kazanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultudaki kazanımlar müzik öğretmenin müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda öğrenci üzerinde davranış değişiklikleri oluşturabilmesini sağlayacaktır.

Müzik eğitiminde alanında gerekli birikime ve donanımına sahip eğitimciler yetiştirmek ağırlık kazanmaktadır. Eğitim fakültelerinde müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak çağdaş gelişimlerin izlenerek yeterli içeriğe sahip, bilinçli, düzeyli ve hedefleri belirlenmiş bir eğitim programının hazırlanması gerekmektedir. Müzik eğitimin planlı ve programlı yapılabilmesi, yapılan eğitimde olumlu sonuçlar alınabilmesi açısından önemlidir.

1.6. KLASİK GİTAR EĞİTİMİ

Klasik gitar günümüzde birçok müzik türünde kullanılan popüler bir çalgıdır. Kökleri çok eskilere dayanan gitar, Rönesans ve Barok dönemlerde gitarın atası sayılabilecek vihuela ve lavta ile o dönemin müziğine önemli katkıda bulunmuş ve kendi gelişim sürecini de hızlandırmıştır. Klasik gitar, gerek solo gerek eşlik yapabilen çok yönlü bir çalgıdır. Klasik gitar eğitiminin 20. yüzyılın ikinci yarsından itibaren müzik okullarının eğitim programlarında yer almaya başlamasıyla çalgı üzerinde yapılan akademik çalışmalar hem eğitim hem de teknik ilerleme boyutunda bilimsel anlamda gelişmesini sağlamıştır (Can, 2004).

Günümüzde klasik gitar akademik olarak, eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında, konservatuarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde ve güzel sanatlar liselerinde önemle yer almaktadır. Bu kurumların gitar programları incelendiğinde mezun olan öğrencilerin; müzik eğitimi anabilim dallarında öğretmen adayı olarak klasik gitarda yetkinleşmeleri ve mesleki yaşantılarında çalgılarını iyi kullanabilmeleri, konservatuarlarda klasik gitar sanatçısı olarak yetişmeleri, güzel sanatlar fakültelerinde mezun oldukları alana bağlı olarak klasik gitarda yetkinleşmeleri ve güzel sanatlar liselerinde ise müzik eğitimi anabilim dallarına klasik gitarda bir alt yapı oluşturmaları beklenmektedir.

Klasik gitar, bu kurumların yanında ilk ve orta öğretim kurumlarında müzik öğretmeni tarafından sınıfta hem eşlik çalgısı olarak hem de sınıf çalgısına yönelik solo ve grup çalışmalarında kullanılmaktadır. Türkiye'deki klasik gitarın yaygınlaşmasında kurslar da önemli bir açığı kapatmaktadır. Ancak bu kursların yeterlik düzeyi tartışma konusu olmaktadır.

Klasik gitar eğitimi ile ilgili Türkiye'deki akademik geçmişe bakıldığında 30 yıl gibi bir süreci kapsamaktadır. İlk zamanlar gitar eğitimcilerin azlığından, metot ve repertuarların yetersizliğinden kaynaklanan zorluklar yaşanırken günümüzde ise birçok eğitimcinin yetiştiği, başlangıç ve ileri düzeyde birçok metot kullanıldığı görülmektedir. Klasik gitar eğitimi üzerine lisans üstü yapılan son çalışmalarda (Erim, 2005; Küçükosmanoglu, 2006; Özdek, 2006; Şahin, 2008) klasik gitar eğitiminde kullanılan metotların incelendiği, karşılaştırıldığı ve metotların geliştirilmesine yönelik bir takım önerilerin getirildiği görülmektedir. Müzik okullarında klasik gitar eğitimi veren öğretim elemanları öğretim yöntemleri bakımından kurumsal farklılıklar gösterebilmektedir. Her ne kadar farklılık gösterse de eğitim düzeyinde metotların içeriğinin ve ilgili repertuarın benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Farklılığın bir yönüde çalgı eğitiminin bireysel bir eğitimi içermesinden dolayı gitar eğitimcilerinin her öğrenci için bu metot ve repertuarları öğrenciler üzerinde farklı olarak yürütmesidir. Gitar eğitiminde kullanılan metotların belirleyici niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bundan sonra oluşturulacak metotlar, müzikteki dönemler doğrultusunda teknik ve müzikalite yönünden

çeşitlendirilmeli ve bu öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak geliştirilmelidir.

Klasik gitar eğitimine başlangıç olarak en erken yaşta öğrenci alan kurumun konservatuarlar olduğu görülmektedir. Konservatuarlarda klasik gitara başlangıç yaşı genel olarak ilköğretim 5. sınıf sonrası 11-12 olmaktadır. Klasik gitarın fiziki güç gerektiren bir çalgı olması, eğitimini daha küçük yaşlarda zorlaştırdığı düşünülmektedir. Ancak klasik gitarın her geçen gün popülerliği daha da artmakta oluşu her yaşta insanın bu çalgıya istek duymasını sağlamaktadır. Birçok klasik gitar sanatçısının çok küçük yaşlarda gitar eğitimine başladığı bilinmektedir. Bu konuda yazılmış çalışmalar incelendiğinde literatürde bazı metotlar kullanılmaktadır. Yurdumuzda ise Can'ın (2004) yüksek lisans araştırmasında, klasik gitarın 7-9 yaş çocuklarına yönelik oluşturulan bir eğitim programı ile bu yaş çocuklarına uygulanabildiği görülmektedir.

Türkiye'de klasik gitar eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Seven kitlesinin gün geçtikçe arttığı gitarın istenilen yere ulaşabilmesinde gitarın yapısı, tekniği, eğitimi, çeşitleri ve diğer alanlarla ilişkisinin lisansüstü ve akademik çalışmalar yönünde arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.7. MÜZİK EĞİTİMİNDE AKRAN ÖĞRETİMİ

Öğrenciler arasındaki pozitif yaratıcı etkileşimi sağlamanın bir yolu da akran öğretimidir. Bir öğrenci çeşitli yollarla yardıma gereksinim duyulan diğer bir öğrenciyle paylaşılır. Birbirleri ile doğrudan doğruya ilişki içinde olan öğrenciler akran eğitimi boyunca öğretimin değerli bir parçasıdır. Her iki grupta öğrenme yoluyla sosyal kabullenme ve tolerans konusunda akran öğretiminden kazanç sağlar. Yardıma gereksinim duyulan bir öğrenci sosyal etkileşimi destekleyen bu yöntem ile akran yardımını kabul edecektir. Akran öğretimi, öğrencilerin birbirleri arasında kurduğu etkileşim ile yardıma gereksinim duyulan bir öğrencinin yetersizliği

konusunda da bilgi sağlar (May, 2005). Müzik eğitimi uygulamaları ile öğrencilerin birbirleri arasında olumlu bir etkileşim oluşturmada önemli bir fırsat verebilir. Akran öğretime yönelik oluşturulacak bir programla öğrencilerin sosyalleşmelerinde müzik eğitimi etkin bir rol oynayabilir.

Müzikte akran öğretime yönelik yapılan ilk araştırmalara bakıldığında; lise öğrencilerinin ders alanların müzik seçimlerine yönelik model oluşturmada ve bu yolla müzik beğenilerinin ve dinlemelerinin artırılması, akranların müzikal becerilere etkisi, akranların çalgı çalan öğrenciler üzerindeki etkisi ve akranların şarkı söylemede tercihleri ve doğru performans algılarına etkisi incelenmiştir. (Netherland, 1975; Hughes, 1980; Alexander, 1980; Baker 1980; akt. Hanser, 1982).

1984 de huck ve diğerleri yetersiz öğrencilerin akranları ile uygun sosyal etkileşimi geliştirmeye ve arttırmak için bir çalışma oluşturdular. Bu çalışma deneysel bir çalışma olarak ilklerden olduğu söylenebilir. Onlar müzik dinleyen ve dinlemeyen olarak iki gruba sahiptiler. Çalışmanın sonucunda sosyal etkileşimlerinde pozitif bir artış gösteren grubun müzik dinleyen grup olduğu görülmüştür (Wilson 2002; akt. May, 2005).

Müzikte öğrenme sürecini pek çok değişken etkilemektedir. Bunlardan model olma ve ders vermek gibi uygulamalar öğrenci çalışmasını cesaretlendiren akran davranışlarıdır. Okulöncesi erken dönemdeki akran iletişimlerinden biri olan taklit etme konusunda yapılan bir çalışmada öğrencilerin müzik performanslarını anlamlı düzeyde geliştirdiği bulunmuştur (Flohr ve Brown, 1979; akt. Hanser, 1982).

Akran öğretimi uyuşma zorluğu yaşayan öğrencilerin birbirlerini anlamasına olanak sağlar. Öğrenci liderleri becerileri ve davranışlarındaki farklılık düzeyleri ile diğerlerine göre çoğunlukla saygı oluştururlar. Öğrenciler çok toleranslı ve anlayış eğilimindedirler. İyi planlanmış bir müzik eğitimi, özellikle öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerin gelişimlerinde önemli yararlar sağlayabilir. Öğretmenler bütün öğrenciler arasındaki öğrenmenin adım adım hızlanışlarını büyük bir kazanç olarak

görürler (Madsen, Smith ve Freeman 1998; Yasutake, Bryan ve Dohrn 1996; akt. Sheldon, 2001).

İlköğretim müzik eğitiminde öğretmenler başlangıç çalgı eğitiminde sınıfların kalabalık oluşu ve zaman açılarından sıkıntı duymaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitimin bu amaca yönelik olabileceği düşünülmektedir. Bu eğitim yollarından biri olan akran öğretimi ile öğrenciler kullanarak çalgı eğitiminde bire bir eğitim yapılabilmesi önemli olabilir (Alexander, ve Dorow 1983).

Çağdaş müzik türlerinden olan caz müziğinin gelişimi incelendiğinde müzisyenlerin birbirlerinden önemli derecede etkilendikleri görülmektedir. Akranlar kullanılarak caz müziğine yönelik yapılan bir çalışmada Goodrich (2007), lise caz orkestrası elemanlarının akran rehberliği yöntemi ile gelişip gelişmedikleri incelemiştir. Çalışmada 14-18 yaşlarını içeren iki grup oluşturulmuştur Gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda akran rehberliği yönteminin grubun performans seviyesini arttırdığı, rehber öğrencilerin kendi gelişimlerinin farkına varmalarını sağladığı, öğrencilerin sosyal gelişimlerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Müzik eğitiminde akran öğretime yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Akran öğretimi programının oluşturulması ve organizasyonu zaman almasına rağmen öğrenciler için etkili bir eğitim kaynağıdır. Müziğin ve eğitiminin insanlar üzerinde önemli kazanımlar sağladığı bilinmektedir. Akran öğretimi ve müzik eğitimi gibi kazanımlar açısından yarar sağlayan iki alanla ilgili ortak çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır.

1.8. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ve AKRAN ÖĞRETİMİ

Günümüzde etkili bir öğretimin meydana gelmesinde öğretmen gelişiminin rolü büyüktür. Öğretmenlerin hem entelektüel açıdan gelişmeleri hem de deneyimleri ve tutumları açısından bu süreç, meslek hayatlarına adım atmadan önceki öğrenim hayatlarında baslar ve meslek yaşamları boyunca devam eder (Joyce ve Weil, 1980;

Lange, 1983; Lange 1990; akt. Hatip 2006). Gelişim, öğretmenin hem kişisel hem de mesleki açıdan ilerlemesini sağlayan bir süreçtir ki bu süreçte öğretmen kendini irdeler ve sorgular. Öğretmen gelişiminde öğretmenlerin becerilerinin yanı sıra anlayışları da gelişir. Öğrenciler, öğrenmelerinden nasıl kendileri sorumlu ise, öğretmenler de kendi gelişimlerinden kendileri sorumludurlar. Öğretmenlerin gelişmeleri için nasıl cesaretlendirilecekleri, kendilerini nasıl keşfedecekleri gibi uzun vadeli hedefler öğretmen gelişiminin büyük bir bölümünü oluşturur (Hatip, 2006).

Anlamlı öğrenme için sorgulamalı öğretme yöntemlerinin kullanılması buna uygun öğretmen yeterlilikleri gerektirir. Çevre eğitiminde başarılı öğretme metotlarını karşılaştırdıkları çalışmaları öğrencilerin bilimsel sorgulama yaptıklarında en etkili öğrenme meydana geldiğini rapor etmiştir. En yüksek öğrenme seviyesi öğrencilerin problemler üzerine bilimsel sorgulama yaparak sunum hazırladıkları zaman meydana gelmiştir. Öğrencilerin bilimin sosyolojik boyutunu anlamaları için bilimde kullanılan alet ve teknikleri öğrenmelerinin yanı sıra bilim üretimindeki sosyal etkileşimi, bilimsel sorgulamadaki bilinmezliği yaşamaları gerekir (Kostava ve Atasoy, 2008; Edelson 1998; akt. Çakır ve Carlsen 2008).

Öğretmen, değerlendirme ve değişiklikleri izlemekten sorumludur. Öğretmenin, problemleri keşfetmesi, öğrencilerin ilerlemelerini desteklemesi ve bu yönde oluşan davranışları değerlendirmesi önem kazanmaktadır.

Akran aracılı eğitim yöntemlerinden biri olan akran değerlendirmesi öğretmen adaylarının eğitiminde “akranların çalışmalarını değerlendirme becerisi” adıyla mesleki becerilerinin belirgin şekilde geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğretmen eğitiminde bu becerinin niçin önemli olduğuna dair üç önemli neden vardır. İlki yapılan araştırmaların okulda öğretmenler arasında etkileşimin önemli olduğunu desteklemektedir. Bir öğrenme organizasyonunun üyesi olan öğretmenler birbirlerinden öğrenirler. Bu da birlikte çalışmak zorunluluğu getirir. Bu etkileşim okuldaki diğer öğretmenlerin fikir ve çalışmaları yönünde olumlu davranışlar geliştirir. İkincisi öğretmen adaylarının öncelikle akranların performansları üzerinde

daha sonra ise öğrencilerin performansları üzerinde kritik eleştiriler yapabilmek için eğitilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen kendi sınıfında etkin bir değerlendirici olmalıdır. Üçüncüsü ise öğretmen adayları üniversiteden ayrılırken okulda akranları ile yaptığı değerlendirme performanslarının sonradan öğrencileri üzerinde yapacağı değerlendirmeler üzerinde etkili olacağı muhtemeldir. Akran değerlendirme becerisi eğitimi öğretmen adayının uzmanlaşma sürecinde önemli bir adımdır (Dominique Saskia, Jeroen ve Martens 2004).

Akran öğretimiyle bir öğretmenin mesleki rolünün çeşitli yönlerini meslek yaşantısı öncesi tanımasına sırayla fırsat vermesi onların hizmet öncesi eğitimlerine yardım etmektedir (Paul, 1998; akt. Butler, Abby. 2001). Akran öğretimi hem ders veren hem de ders alan öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bunlar dinlemek, anlatmak, soru sormak, özetlemek, kuramsal olarak düşünmek ve varsayımda bulunmak gibi kazanılması gereken değerli becerilerdir (Topping 2005).

Beceri temelli öğrenme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin gelişmesi öğretmen eğitiminde git gide artan iki önemli konudur. Dominique, Saskia, Jeroen ve Martens (2004) yaptığı çalışmada, 93 öğretmen adayı öğrenci akran değerlendirme becerileri üzerine “performans kriterlerinin tanımlanması” adıyla eğitim verildikten sonra yöntemin etkiliği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubu puanları kontrol grubuna göre kriterleri kullanma becerisi üzerinde anlamlı olarak yüksek olduğu görülürken içerik ilişkili performans üzerinde kontrol grubunu geçemedikleri görülmektedir.

Akıllı (2007) tarafından yapılan çalışmada, akran değerlendirmesi yönteminin öğretmen adayların öğretmenlik uygulaması ile ilgili derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenciler ile iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilebilmesine bir katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Beş son sınıf öğretmen adayının kullanıldığı çalışmada öğrencilerin öğretmenlik deneyimi ile ilgili derslerdeki hem kendi performanslarını hem de akranlarının performanslarını video kamera aracılığı ile değerlendirme fırsatı verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır.

Adayların öğretim süreçlerinde herhangi bir değişim olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının sınıf içerisinde neler yaptıklarına dair bir geri bildirim sağlamasının yanında bu yöntemle kendileri hakkında daha objektif ve daha gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir.

Akran öğretimi müzik öğretmen adayının erken alan deneyimine yönelik uzmanlaşma sürecindeki rolü üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Paul yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının akran öğretimi yöntemi deneyimi ile mesleki görevleri arasında güçlü bir bağ olduğunu bulmuştur. Fant'a göre öğretmen adaylarının alan deneyimleri ile akran öğretimi sürecinde ders veren öğrenciler üzerine etkilerinin yapılan çalışmaların sayısı ve geri dönüşü arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca akran öğretimi ile geri dönüşün pozitif yansıması müzikte öğretmen eğitimi için etkili bir düzenlemedir (Wolfgang 1990; akt. Paul ve diğerleri 2001).

Müziğin soyut bazı kavramları içermesi müzik eğitimini özellikle çalgı eğitimini oldukça zorlaştırmaktadır. Bu yönde bakıldığında müzik öğretmenine ve onu yetiştiren kurumlara önemli görevler düşmektedir. Böyle bir süreçte müzik öğretmeni adayının alanda derinleşmesinin yanında öğretmenlik öncesi deneyiminin önemsenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Akran öğretimi yapılan çalışmalarda da desteklendiği üzere kişi üzerinde birçok kazanımlar sağladığı görülmektedir. Müzik öğretmen adayının mesleki öncesi deneyimi kazanmasında akran aracılı yöntemlerin kullanılmasının yeterli olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmek sorgusuz fiziksel, duygusal ve zeka gerektiren büyüleyici bir iştir. Öğrencilerin eğitimini üstlenmek, onların programının doğasını anlamak ve onların temel mantıkları doğrultusunda onların hayatlarına şekil verebilmek öğretmenler tarafından algılanması zorunludur (Groundwater-Smith 2002; akt. Walsh ve Elmslie 2005).

Öğretme durumunun karmaşık birçok yapıdan oluşması ve öğreten kişinin de bir takım becerilere sahip olması nedeni ile öğretmeyi öğrenmenin zorlu bir süreci

kapsadığı düşünülmektedir. Bu durum öğretene kişi üzerinde üst bir farkındalık bilinci geliştirebilir. Akran öğretiminin öğretmen adaylarına kazandırdığı ön deneyim ile onların hem farkındalık düzeylerini hem de performanslarını arttırmıştı. Bu yöntem öğretmen eğitiminde bu yöntemin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yöntem ile öğretmen adaylarının birçok becerilerinin artmasının yanında kendi meslek yaşantılarında da bu uygulamayı öğrenciler üzerinde de kullanması önemli görülmektedir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumlarda bu yöntemin uygulanması gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.9. AKRAN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ve ÖĞRETMEYİ ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER

Akran öğretiminin parçaları çok güçlü bir etki yaratabilir. Akran öğretimi daha önce yetki görevi almayan bir akranı verilen öğretme görevi ile kendisinin bilgisizliği ve yanlış kavramalarının belirlenmesine olanak tanıyabilir. Ders veren ve alan öğrencilerin kendi görevleri üzerinde sorumluluk ve bağlılık gibi duyguları motive olmalarını sağlamaya yardım ederken öğretene yetki olarak buna başarılı olma isteği ve bunun için gayret göstermesi kendine güven oluşturmaya sağlayabilir. (Topping, 2005).

Akran öğretimi yöntemi ile ders veren ve ders alan öğrenciler üzerinde oluşturduğu bir çok olumlu davranış yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Bu davranışlardan öğrenme ve öğretmeyi etkilediği düşünülen bazı kazanımların incelemesinin önemli olduğu görülmektedir.

1.9.1 Rol Model

Rol modelin günümüze kadar bazı akran eğitimi etkilerini içine alan bir yol olduğu ileri sürülmektedir. Rol kuramcılarına göre kişisel davranışlar insanların oynadığı roller tarafından şekillenmektedir. Bir kişinin bir rol takındığında bu rol ile birlikte tutarlı davranışlar geliştirmesi muhtemeldir (Allen, 1976; Bierman and Furman, 1981; Thomas and Biddle, 1966; akt. Robinson ve diğerleri 2005).

Rol model bir kişi tarafından gönüllü olarak üstlenilen öğretmek, danışmanlık, rehberlik, grubu yönlendirme (collaborative inquiry) ya da toplumsal yaşamı öğrenme gibi gerçek yaşam bağlamında karmaşık bir yardım etme deneyimidir. Rol model kişinin davranış bakımından önde olmasını ve entelektüel bir bilinç yapısı oluşturabilmesini şekillendirir (Sprinthall ve Thie-Sprinthall, 1983; akt. Reiman, 1999).

Öğretmenin rolü otorite, saygı ve yetkinlik içermektedir. Bir öğrenci ders verme yoluyla öğretmenin rolünü takındığında öğrenci o rolün niteliklerini üstlenmektedir. Ders veren öğrencinin rolü öğretmen rolünün pek çok yönünü yansıtmaktadır. Bu rol yeni bilgiyi nakletmek, sorulara cevap vermek, aktif olarak dinlemeyi sağlamak, ders alan öğrencinin ödevlerini düzeltmek ve olabildiğince özgürlük ve sorumluluk oluşturabilmek gibi davranışları içermektedir. Ders veren akademik beceri, okulu ve derslerini sevmek ve diğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilmek gibi önemli nitelikleri de bu rolle kazanmaktadır. Ders verenin ayrıca okul otoritesi üzerine de kısmen bağlı olduğu söylenebilir. (Allen ve Feldman, 1973, 1976; akt. Robinson ve diğerleri 2005).

Kendilerini bir öğretme rolü içinde bulan öğrenciler akranlarına uygun şekilde davranmanın nasıl önemli olduğunu anlayarak öğretmenlerin neler deneyimledikleri ile ilgili empati kurabilirler. Böylece öğrenciler iyi olma rolünü canlandırmaya doğru hareket edebilir çünkü öğretme süreci boyunca akranlarına benzer şekilde davranmanın nasıl önemli olduğunu görürler. Öğrenciler üstlendikleri rollerden geri döndüklerinde akranlarına tutum ve davranışları ile örnek olabilirler. (Robinson ve diğerleri 2005).

Farklı yaş akran öğretimi yönteminde ders veren öğrencilerin özellikle bir rol modeli olarak görünmesi muhtemeldir. Bu öğrenciler akranlarına göre bir ya da iki yaş daha büyüktür ve genç öğrenciler onlar gibi olmayı istemelerinin yanında onların üstlendikleri bu rolü desteklemektedir. Öğretmenlerine nazaran ders veren öğrencilerin rol model olmalarında daha güçlü bir etki oluşturabilmeleri muhtemeldir. Çünkü öğretmenlerin öğrencileri ile arkadaşça bir iletişim

oluşturmalarına karşı ders veren alan öğrencilerin yaşlarının yakın olması ve onların arkadaş olmaları bu durumu desteklemektedir (Allen ve Feldman, 1976; Schunk, 1998; Ehly ve Bratton, 1981; Smead, 1984; akt. Robinson ve diğerleri 2005).

Akran öğretimine yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmektedir. Rol model, bu yöndeki araştırmalarda neden benzer cinsler yönünde etkili olduğunu açıklamaya yardım edebilir. Öğretenin erkek ya da kız olması dikkate alınmadan farklı cinsten oluşan öğrenciler performansların altında eğilim göstermektedirler. Karşı cinslerin etkileşimi öğrenme yolunda dikkatleri dağılabilmektedir. Çünkü öğretme durumundaki öğrencinin erkek ya da dişi rolü dikkat çekici olmaktadır. Özellikle geleneksel olarak cinsiyet rolleri göz önüne alındığında araştırma sonuçları öğretene erkek öğrencilerin otorite ve yetki konularında kız öğrencilere kıyasla ders alan öğrenciler açısından daha baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca ırk ve etnik gruplar arasında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Topping and Whiteley, 1993; akt. Robinson ve diğerleri 2005).

Macaulay ve Berkowitz e (1970) göre, ders verenin rolü birilerine yardım etmenin kişi üzerinde psikolojik yararlarını deneyimleme yönünde fırsat vermektedir. Bu rolle birlikte ders verenin gönüllü olması başkasına yardım etme motivasyonu arttırabilir. (Yogev ve Ronen 1982)

Ders verenler, ders alanlar tarafından saygı ve takdir görür. Ayrıca ders veren öğretme sorumluluğunu üstlenmesi sebebi ile öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailesi tarafından da takdir edilir. Saygı ve takdir gören öğrencinin akranları ile iletişimde özgüveni gelişir. Böylelikle ders verenin üstlendiği rolle öz saygısı gelişmiş olur (Yogev ve Ronen 1982).

Birey hayatı boyunca farklı ortamlarda farklı rollere bürünebilmektedir. Bunlar olumlu ya da olumsuz nitelikler içerebilir. Birey anne ya da baba olmak gibi pozitif rolleri üstlendiğinde kendisinde ve çevresinde genelde olumlu değişimleri yansıtır. Öğretmeyi bir beceri ve karmaşık bir yapı olduğunu kabul edersek insanın eğitim

döneminde öğretme rolünü üstlenmesi önemli görülebilir. Bu iki yapının birlikte uygulanmasıyla kişi üzerinde olumlu değişimler gözlemek muhtemeldir.

1.9.2. Sorumluluk

Cevizci'ye (1997; akt. Önal 2005) göre, sorumluluk; kişinin, ahlaki öznenin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi ve yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir bilinçle, özgürlükle yapabilecek ehliyetle olan kişinin durumu olarak tanımlar. Kişinin olusumundan psikolojik olarak sorumlu olduğu sonuç ve gelişmeleri üzerine almayı, vicdani bir ödev sayması halidir. Kaya'ya (2000; akt. Mutlu, 2006) göre, sorumluluk; kişinin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.

Sorumluluk kişinin çevresi ile baslar. Sorumluluk duygusu/davranışı ilk çocukluk yıllarından itibaren anne baba model alınarak öğrenmeye başlanır, daha sonra arkadaşlar devreye girer. Sorumluluk eğitimini; annesaba, öğretmen ve arkadaşlar üçlüsü sağlamaktadır (Öncü, 2002; akt. Önal, 2005). Okul öğretim faaliyetlerinin içinde yer alan karakter ve vatandaşlık eğitimi ile aile eğitiminin bir tamamlayıcısı, devamı durumundadır. Ayrıca, okul aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Okul ve öğretmenlerin sorumlulukları çok büyüktür (Akyüz, 1991; akt. Önal 2005).

Sorumluluk özgürlüğü de getirir. Kişinin birçok seçenekler arasından seçim yapma olanağı ile kazanmış olduğu özgürlük, kişiye bu seçimin sorumluluğunu da yüklemiştir olur. Guzman'a (2002; akt. Önal, 2005) göre, insan özgürdür fakat temel bir kavramı göz önünde bulundurması gerekir. Sorumluluk sahibidir: tüm eylemleri kendi iradesine bağlıdır ve her eyleminde, bu eylemin sonuçlarını, sonunda faydasız ve zararlı olmaması için hesaba katması gerekir. İnsan özgürdür ama özgürlüğünü kullanmayı bilmesi açısından sorumluluk sahibi olması gerekir. Cüceloglu'na (2000; akt. Önal, 2005) göre, sorumluluk almayan insanın neyi, ne kadar, ne zaman, nasıl yapacağına dair sınırları belirgin değildir. Sorumluluğun gerçek temeli kişinin ortama getirdiği bilinç düzeyinde yatar.

Sorumluluk sahibi kisi, kendine ve baskalarına karşı saygılı, her ortamda doğru davranan, üstüne düşen görevleri yerine getiren ve her zaman güvenilen bir kisi. Kendilerine ve baskalarına karşı saygılı, üstüne düşen görevleri yerine getiren, kendi işlerini kendi kendine yürüten ve baskalarına gereksiz yere yük olmak istemez (Önal, 2005).

Sorumluluk özgüveni geliştirir. Sorumlu ve kendine güvenen genç, kişiliğini ve sosyal varlığını geliştirir (Mutlu, 2006). Sorumluluk sahibi kişi kendine olan özgüvenin yanında çevresi tarafından da güvenilen bir kişi olarak göze çıkmaktadır.

Akran aracılı öğretim yöntemlerine yönelik çalışmaları incelediğimizde öğrenciler üzerinde özellikle ders veren öğrenciler lehinde olumlu kazanımlar açısından sorumluluğun öne çıktığı görülmektedir. Sorumluluk duygusu gelişen kişi üzerinde diğer olumlu davranışları da tetiklemektedir.

Akran öğretimi ders veren öğrenciler üzerinde bilgiyi aktarmadaki amaçlar doğrultusunda bir farkındalık düzeyi oluşturmakta ve bu yönde sorumluluk duygusu geliştirmektedir. Farklı yolları içermesi ile ders veren, ders alan ve öğretmenler açısından yararlı bir süreci meydana getirmektedir. Akran öğretimi eğlenceli bir aktivite olarak ders veren öğrenci yönünde lider olma gibi becerileri oluşturmalarının yanında öğrencinin çevresi tarafından tanınmasını ve takdir görmesini sağlamaktadır (<http://www.k12.wa.us/curriculuminstruct/reading/readingcorps/>).

Okullarda arabuluculuk programlarının uygulanması, öğrencilerin karar verme yeteneklerinin ve iç denetimlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Arabuluculuk sürecinde; akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerin iki sorumluluğu vardır: Birinci sorumlulukları; tarafların çatışmalarını yapıcı bir biçimde çözmelerine yardımcı olmaktır, ikinci sorumlulukları ise, uzlaşmacı bir tutum içinde çatışmalarını çözmelerini sağlamaktır. Okullarda akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrenciler sadece notları yüksek olan, sürekli olumlu davranışlar gösteren öğrenciler değildir. Ders çalışma alışkanlığı fazla olmayan ya da olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler de akran arabulucusu olarak yetiştirilebilir. İkrâm'a göre, arabuluculuk

eğitimi programı ile öğrenciler üzerinde oluşturduğu sorumluluk duygusu öğrencilerin benlik saygılarını arttırmaktadır (Rozmus, 1997; akt.Taştan 2004).

Akran yardımcılığı yöntemi sosyal sorumluluğun öğretilbileceği yollardan biri olarak gösterilmektedir. Akran yardımcılığı okullarda çok değisik amaçlarla kullanılmaktadır (Alt ve Medrich, 1994; Pearson ve Nicholson, 2000; akt. Taylı, 2006). Okullarda uygulanan bu çalışmaların tamamı kendi akranlarına yardım etmeyi, hizmet vermeyi ve okul ortamında istenik yönde değisiklik yapmayı hedeflediği için ve akranlarının sorunlarına, akranların yararına ve akranlara hizmet etmeyi sağlamak için sorumluluk almayı gerktirmektedir (Taylı, 2006).

Akran değerlendirmede ğrenci duyuşsal ve bilişsel davranışları tamamen öğrenebilmektedir. Öğrenciler arkadaşların yazdıklarından geri dönüt alabilmekte ve onların yazdıklarını eleştirerek inceleyebilmektedir. Akran değerlendirme öğrencilere ğretmen olma şansı ile sorumluluk geliştirmelerine ayrıca bir yazıyı incelemek ve değerlendirme fırsatı ile onlara öğrenme, deneyim ve araştırma becerileri kazandırmaktadır (Kutluk, 2005).

ğrenme zorluğu çeken öğrenciler üzerine uygulanan akran ğretimi programlarında ders veren öğrencilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ders alan grubun yönlendirilmeye ve görevlerinin belirlenmeye ihtiyaçları vardır. Ders verenlerin sorumluluğunun bir kısmı da yetersiz öğrencileri sınıf içindeki aktivite ve tartışmalarda etkinliğe katılma seviyesini arttırmaktır (Bond and Castagnera 2006).

Rollerin birbiri içinde yer değştiği akran ğretimi yöntemi, öğrencilerin birbirlerine ders vererek ve destekleyerek kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardım etmektedir. Akran aracılı yöntemler öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oluşları onların öğrenme teknikleri üzerinde algılarını kuvvetlendirerek göreve bağlılıklarını arttırmaktadır (Cheng ve Ku, 2009).

Farklı yaş akran ğretimi yaş olarak büyük öğrencinin yaş olarak küçük öğrenciye ders verebilme ve yönetebilme fırsatı sağlamaktadır. Bu durum öğrenmeyi ve sınıfta

etkin meteryal kullanabilmeyi garanti etmesinin yanında öğrencilerin sorumluluk ve öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesine olanak vermektedir (<http://www.k12.wa.us/curriculuminstruct/reading/readingcorps/>) .

Öğretmenler ve aileler öğrencilerin genelde sorumsuzluğundan şikayet ederler. Sorumluluk önce aile sonra okulda sonra mesleki yaşamında devam eden bir süreç olarak bireyin önemle kazanması gereken bir davranış olarak görülmektedir. Ancak sorumluluğun kişi üzerinde oluşabilmesi sürecinde bireyin belirli bir farkındalık düzeyine de sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Akran öğretimine yönelik yapılan ilk çalışmalar öğrenme güçlüğü çeken ve okula devam zorluğu yaşayan öğrenciler üzerinde yapılmış olup bu çalışmalarda bu davranışların olumlu davranışlara dönüştüğü görülmüştür. Öğrencinin farkındalık düzeyi kendi yapabileceklerini keşfetmesiyle yükselir bunda en güzel yolu kendisinin tümüyle içinde olabildiği bir etkinliğe katılmasıdır. Akran öğretimi etkinliği ile öğrenciye öğretme sorumluluğu fırsatı tanınabilir. Öğrenci başarılı olduğunu gördükçe kendini fark etmeye başlayabilir. Öğrencinin farkındalık düzeyinin gelişmesi ile bu durumun tutum ve davranışlarına olumlu yönde yansması, sorumluluk düzeyini artırabilir.

1.9.3. Mesleğe Bağlılık

Tutumlar, öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birisidir ve özellikle mesleğe, öğrenciye ve okul çalışmalarına yönelik tutumlar, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir (Küçükahmet, 2003; akt. Temizkan, 2008).

Mesleki veya diğer bir ifadeyle mesleğe bağlılık, kişinin sahip olduğu beceri ve uzmanlık sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini anlaması ile ilgilidir. Mesleğe bağlılık, bireyin belirli bir dalda beceri ve uzmanlık kazanmak üzere yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999; Çakır, 2001; İnce ve Gül, 2005; akt. Çakmakçı, 2006).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme yaşantıları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak biçimde düzenlenmelidir (Temizkan, 2008). Çeliköz ve Çetin'e (2004; akt. Temizkan, 2008) göre, öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar. Olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve dolayısıyla öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler.

Kişinin mesleğine bağlılığı aynı zamanda, onun, mesleki rolünden ayrılma isteksizliği yönünden de ifade edilebilir. Bu çerçevede mesleğe bir kimse için meslek giderek daha değerli olduğunda o kişi, mesleğinin ideolojisini içselleştirmeye başlar ve onu daha ileriye götürmek için önemli güdüler kazanır. (Morrow, 1983; akt. Çakır, 2007).

Mesleğe bağlılık çalışmaya bağlılığın değişik bir sekli olarak görülmekte ve kişinin mesleğiyle özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Morrow'a (1986; akt. Çakmakçı, 2006) göre, mesleki bağlılık, iş veya örgüte karşı hissedilen duygulardan çok daha sağlamdır. Bir kimse mesleği için uzun yıllar harcayıp, mesleği kendisi için giderek daha önemli olmaya başladığında, mesleğinin değer ve ideolojisini içselleştirmeye başlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını kapsayan bağlılık durumlarını, mesleğe bağlılık, örgütsel bağlılık, çalışmaya bağlılık, iş arkadaşlarına bağlılık ve yönetime bağlılık olarak sınıflayabiliriz. Bu bağlılık konuları öğretmenlerin sahip olduğu bağlılık düzeyleri açısından mesleki yaşantılarında verimliliklerini ortaya

koymaktadır. Mesleğe bağlılık diğer bağlılık konuları öncesi hepsine bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen olma sürecinde öğretmen adaylarının meslek yaşantısı öncesi mesleğe bağlılık niteliğinin kazandırılması ve düzeyinin artırılması önemli görülmektedir. Akran öğretimi yönteminin yapılan çalışmalarda da desteklendiği üzere (Sheldon, 2001; Robinson, Schofield ve Steers-Wentzell 2005; Morrison, 2007; Reiman, 1999) ders veren öğrenciler yönünde kazanılan davranışlar doğrultusunda üstlendiği rol model, öz güven, iletişim, ve ders alan öğrencinin istenilen hedefe ulaştırabilme sorumluluğu gibi becerilerin öğretmen adaylarını mesleğe bağlılık yönünde motive edeceği düşünülmektedir.

1.9.4. Motivasyon

Motivasyon sürecinin temel aşamalarından olan uyarılma bireyin ihtiyaçları doğrultusunda bu süreci başlatır. Birey uyarıldıktan sonra belirli bir davranışta bulunur. Davranışlar ihtiyacı karşıladığı sürece birey doyuma ulaşır. Böylece birey mutludur, isteklidir, performansı yüksektir ve verimlidir. (Aşıkoğlu, 1996; akt. Bolat, 2007)

Bir akran öğretimi programı motivasyon prensipleri ve davranış ilişkileri üzerine temellendirilir. Hem ders veren hem de ders alan akran öğretiminden birçok kazanç sağlamasına rağmen bu programın ilk amacı motivasyonu, öz yönetim ve başarıyı arttırmaktır. (Klausmeier, 1980)

Eğitim psikolojisi literatürleri akran öğretimi programının sosyalleşme, motivasyon ve akademik yaralarının sadece ders alanlar üzerinde olmadığı hatta çoğu zaman ders verenin sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Öğrenciler akademik görevlere dayanan kaliteli bir etkileşim üzerinde uğraşmakta ve üstlendiği rolü başarmak için motive olmaktadır. Ayrıca önceki çalışma bulgularına bakıldığında akran öğretimine yönelik eğitim almış ders veren konumundaki öğrenciler ile eğitim verilmemiş öğrencilere göre deneklerin öz-yeterlilik ve iç motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir (Legrain ve diğerleri, 2003).

Motivasyon eksikliği performansın hem sürekliliğini hem de zayıflamasını sağlamaktadır. Akran öğretiminde içerik ilgi çekici olduğunda akran öğretimi öğrencileri motive etmektedir. Akran öğretimi yöntemiyle motive arttıkça güven duygusu da doğru orantılı olarak artmaktadır (Morrison, 2007).

Akran öğretimi sahip olduğu niteliklerle öğrenci üzerinde etkilidir çünkü akran öğretimi motivasyonu ve uyarıyı arttırması, kavramlar arasındaki bağlantıyı arttırması, doğrudan dönüt sağlaması, tekrar ve uygulamayla ilişkili içeriklerle meşgul etmesi açılarından öğrencileri cesaretlendiren bir işleyişe sahiptir (McKenzie ve Schweitzer, 2001; akt. Morrison, 2007).

Bir öğretmen ve bir ders verenin nitelikleri sorumluluk, artan saygı ve statü ve diğerlerinin dikkatini çekmek gibi olumlu özelliklerle bağdaştırılabilir. Bu ders veren yönünde öğrenmeyle doğrudan ilgili olan, bunun için çok çaba gösteren ve içsel motivasyonunda süreklilik oluşan bir durum yaratmaktadır (Vogelwiesche, Grob ve Winkler, 2006).

Akran öğretimi programı ile öğrencilerin öğrenme becerilerini, kritik düşünme ve problem çözme becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirmesinin yanında onların öğrenmek için motivasyon düzeyinin artmasına olanak sağlaması ve sorumluluk duygusunu kazandırdığı yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Lokea ve Chowb, 2007). Kennedy'e (2006) göre, akran öğretimi öğrenci üzerinde güven duygusunu geliştirerek sosyal motivasyonu ve öz saygıyı arttırmaktadır.

Sınıf çapı akran öğretimi yönteminde grup çalışmalarına yönelik işbirlikçi öğrenme temel alınmaktadır. İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri kişisel amaçlarını elde edip edememe durumunu grubun başarısı belirlemektedir. Bu nedenle grup üyeleri kişisel amaçlarını yerine getirmek için akranlarını cesaretlendiren maksimum çaba harcanmasının yanı sıra grubun başarılı olmasına yardım etmek zorundadır. Başka bir deyişle öğrenciler işbirliği içinde çalıştıklarında onların çabası grup üyelerinin başarılı olmasına yardım etmektedir. Öğrenciler böylece birbirlerini öğrenmeye cesaretlendirerek motivasyon düzeylerini yükseltmektedir (Cheng ve Ku, 2009).

Rollerin birbirleri içinde yer değiştiği sınıf çapında akran ğretiminde öğrencilerin birbirlerini yönlendirdiği, öğrettiği, gözlemlediği, değerlendirdiği ve cesaretlendirdiği görülmektedir. Fantuzzo'ya göre, grup ya da çiftlerin rolleri değiştiği yapılandırılmış bir akran ğretimi programı ile öğrenciler pozitif davranışlar geliştirerek akademik başarı düzeyleri artmaktadır. Bu uygulamalara yönelik olarak grup dayanışması ve ödül öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve i motivasyonlarını arttırmaktadır(http://www.k8accesscenter.org/training_resources/documents/PeerTutoringFinal.doc).

Juel (1991) tarafından yapılan çalışmada, Teksas niversitesinden bir grup atlet ğrenci ile sosyo-ekonomik seviyesi düşük bir ilköğretime bağlı okuma ve yazma problemi olan 1. sınıf ğrencisi arasında farklı yaş akran öğretime yönelik bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda 1. sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Atlet ğrencilerin kitapların hepsini okumaktan ve yazmaktan büyük zevk aldıkları ve bunun yanında çocuklar üzerinde örnek bir rol model oluşturmalarından dolayı uygulama sürecinde ve sonrasında motivasyon düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Atletlerden bir grup öğrencinin ise bu deneyim sonucunda ğretmen olmayı istedikleri saptanmıştır.

Akranlar aracılı diğer eğitim yöntemlerini içeren araştırmalar incelendiğinde Topping'e (1998) göre, akran değerlendirmesi yöntemi ile ğrenci değerlendirme ve öğrenme sürecine doğrudan içinde olmakla yaptığı işe sahiplenerek kişisel sorumluluğu ve motivasyonu yükselmektedir. Miao ve Koper'e (2007) göre, akran değerlendirmesi öğrencinin motivasyonunu ve cesaretini canlandırmasının yanında öğrenmeyi ve anlamayı geliştirmektedir. Dancer ve Kamvounias'a (2003) göre, akran değerlendirmesi programı ile öğrencilerin davranış ve değerleri değiştikçe motivasyon düzeyleri artmaktadır. Clark'a (2003, Akt. Taylı, 2006) göre, akademik basarıyı artırmayı amaçlamayan çalışmalarda bile, akran yardımcılığı yöntemiyle pozitif okul iklimi yaratılacağı, olumlu okul ikliminin motivasyonu artıracadı, dolayısıyla akademik basarının artacağı düşünülmektedir. Olumlu okul ve sınıf iklimi yaratmak, işbirliği ve saygının esas olduğu kabul edici ve destekleyici bir ortam oluşturmakla mümkündür. Farklı yaş akran ğretimi yönteminin Topping ve

diğerleri'ne (2004) göre, öğrencilerin motivasyon, güven ve öz inceleme gibi niteliklerini geliştirmeye hizmet etmektedir. Vogelwiesche, Grob ve Winkler'e (2006) göre, birilerine yardım etme birisinin bilişsel düzeyini derinleştirir çünkü yardım etmek ve anlatmak dikkati ve motivasyonu artırır.

1.10. PROBLEM

Bir öğretmende var olması beklenen önemli niteliklerden biri öğretme becerisidir. İnsanın doğası gereği her bireyde öğretme becerisi farklılık gösterebilir ancak bu deneyim ile gelişebilir. Öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenin, öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için birçok yöntemden faydalanması gerekmektedir. Bu sürecin çok yönlü oluşu öğretmen açısından zorlayıcı olabilmektedir. Müziğin soyut bir takım becerileri içermesi müzik eğitiminin öğretimini daha da zorlaştırmaktadır. Özellikle çalgı eğitiminde kişinin birden çok beceriyi aynı anda kullanması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki yaşantı öncesi bazı becerileri ve nitelikleri kazanması önemli görülmektedir. Öğretmen öğretmeyi öğrenmelidir. Bu yönden bakıldığında, erken alan deneyiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde müzik öğretmeni yetiştiren müzik eğitimi anabilim dalları yer almakta ve bu kurumlardan her sene çok sayıda müzik öğretmeni adayı mezun olmaktadır. Bu eğitimin sonucunda adaylarda akademik gelişimleri ile ilgili, bilgi ve uygulama eksikliği ya da öğretme becerilerinin gelişimine yönelik olarak, eğitim programının yetersiz olduğu görülmektedir. Mezun olan öğrencilerin müzik öğretmeni, dolayısıyla çalgı eğitimcisi adayı olarak, kendilerine uygulanan programların öğrenme ve öğretebilme becerilerini ne kadar geliştirebildiği tartışma konusudur.

Akran öğretimi yönteminin, müzik öğretmeni adaylarının mesleki yaşantısı öncesi deneyim kazanılmasında ilgili araştırmalarda da belirtildiği üzere bu açığı kapatmada etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara baktığımızda bu eğitim yöntemin yararları açıkça görülmektedir. Araştırmacının olanakları içinde yapılan taramada, Türkiye'de bu eğitim yöntemi ile ilgili araştırmaların az olduğu,

çalğı eğitimi boyutunda ise literatürde herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Araştırmada bireysel çalgı eğitimi gitar olan öğretmen adaylarına yönelik olarak oluşturulacak bir programla akran öğretimi yönteminin etkililiğinin sınanması amaçlanmaktadır.

1.11. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Araştırmada “akran öğretimi” yönteminin “klasik öğrenme” yöntemine kıyasla etkililiğinin sınanmasında aşağıdaki hipotezler test edilecektir

1) Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

- a) Deney grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- b) Kontrol grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- c) Deney grubu başarı ön test puanları ile Kontrol grubu başarı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- d) Deney grubu başarı son test puanları ile Kontrol grubu başarı son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2) Deney ve kontrol gruplarının gitar dersine ilişkin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

- a) Deney grubun gitar dersi tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- b) Kontrol grubun gitar dersi tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- c) Deney grubu gitar dersi tutum ön test puanları ile Kontrol grubu gitar dersi tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- d) Deney grubu gitar dersi tutum son test puanları ile Kontrol grubu gitar dersi tutum son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3) Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

- a) Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- b) Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- c) Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- d) Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum son test puanları ile Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

4) Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

- a) Deney grubu gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- b) Kontrol grubu gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- c) Deney grubu gözlem formu ön test puanları ile Kontrol grubu gözlem formu ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- d) Deney grubu gözlem formu son test puanları ile Kontrol grubu gözlem formu son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

1.12. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Anlamlı bir kaynak olan akran öğretimi yönteminin, hem ders veren öğrencilerin hem de ders alan öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde çok yönlü yardım ettiği, yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Eğitim sistemimizin bu eğitim yöntemini benimseyip uygulaması ve ayrıca toplumumuzun da bu yöntemi tanınması ve onaylaması önemli görülmektedir.

Araştırmada elde edilecek verilerin ışığında;

1. Araştırmada akran öğretimi yöntemi ile yapılan eğitimde anlamlı sonuçlar alınabilirse, müzik öğretmenliği eğitimi ve dolayısıyla çalgı eğitimi programlarında yer alması önemli olacaktır.
2. Müzik öğretmeni adaylarının bu eğitim yöntemi ile mesleklerinin başında öğretebilme konularında daha tecrübeli olabilmeleri açısından önemli görülmektedir.

1.13. SAYITLILAR

1. Öğrencilerin öğretebilme becerilerini sadece okul dışındaki (özel ders, kurs, anaokulu, vs...) gibi uygulamalarla geliştirdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılacak deney ve kontrol grubunun çalgılarını düzenli olarak çalıştığı varsayılmaktadır.

1.14. SINIRLILIKLAR

Araştırma Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2. ve 3. sınıflarında gitar eğitimi alan öğrenciler ile sınırlanmıştır.

1.15. TANIMLAR

Akran: Araştırmada akran ile kastedilen benzer ya da farklı yaş-seviye gruplarını içeren yaşdaş öğrencilerdir.

.

Akran öğretimi: Akran öğretimi, öğretmen olmayan kişilere belirli bir program doğrultusunda onlara benzer ya da farklı yaş akranlarına ders verme ve yardım etme gibi becerileri kapsayan bir eğitim uygulaması fırsatı verilmesi doğrultusunda iki yönlü bazı becerilerin kazanıldığı bir eğitim yöntemidir.

Klasik Öğrenme: Klasik öğrenme ile kastedilen öğretene öğretmen–öğrenen öğrenci merkezli modeldir.

Deney Gurubu: Akran öğretimi yönteminin uygulanacağı öğrenci grubudur.

Kontrol Grubu: Klasik öğrenme yönteminin uygulanacağı öğrenci grubudur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın desenini ön test ve son test modeline dayanan kontrol ve deney grupları oluşturmaktadır. Akran öğretimi yönteminin sınanması için “ön test son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
Grup 1 (Deney)	Test 1	Akran Öğretimi	Test1
	Tutum 1		Tutum 1
	Tutum 2		Tutum 2
	Gözlem Puanı 1		Gözlem Puanı 1
Grup 2 (Kontrol)	Test 1	Klasik Öğrenme	Test 1
	Tutum 1		Tutum 1
	Tutum 2		Tutum 2
	Gözlem Puanı 1		Gözlem Puanı 1

Test: Başarı testi, Tutum 1: Gitar dersine ilişkin tutum ölçeği,
Tutum 2: Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği, Gözlem puanı 1:Gözlem formu

Deney ve kontrol gruplarının başlangıçta ne düzeyde olduklarının belirlenmesinde ve grupların eşit dağılımının sağlanmasında 2. ve 3. sınıf gitar öğrencilerine ön test uygulanmıştır. Gruplara uygulanan son test ile “klasik öğrenme” ile “akran öğretimi” yöntemleri arasında istatistiksel açıdan bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Akran öğretimi yönteminin uygulandığı grup deney, klasik yöntemlerle öğrenen grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi AEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören 1-3 sınıf gitar öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 2. ve 3. sınıf gitar öğrencilerinden kontrol (n= 5) ve deney (n= 5) grupları oluşturulmuştur. Deney grubunun ders vereceği grup ise 1. sınıf gitar öğrencilerinden (n= 5) belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları gitar performansları açısından ölçme aracı ile eşitlenmiştir. Deney grubunun ders vereceği grubun oluşturulmasında ise farklı-seviye oluşları göz önüne alınmıştır. Buna göre deney ve kontrol grupları 2. ve 3. sınıfları oluştururken ders alan grup ise 1. sınıfları oluşturmaktadır.

Müzik eğitimi anabilim dallarına alınan öğrencilerin çalgı performansları yaşa göre farklılaşmamakta olup öğrencilere çalgı performans düzeylerine göre bireysel eğitim programı uygulanmaktadır. Bu yönden bakıldığında araştırmada uygulanacak eğitim programının “Cross-age Tutoring” yani “ Farklı yaş akran öğretimi ” yerine “Cross-level Tutoring” sayabileceğimiz “Farklı Seviye Akran Öğretimi” modeli doğal olarak kullanılmıştır.

2.3. GRUPLARIN OLUŞTURULMASI

Deney ve kontrol gruplarını oluşturma aşamasında, gruplar arasında eşitliği sağlamak için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere bağlı olarak başarı testi, gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri ve gözlem formu kullanılmıştır. Grupların denk olup olmadıklarını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 2

Grupların Başarı Testi Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	23.60	4.45
Kontrol Ön test	5	23.60	2.20

Deney grubu başarı testi toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.60$, standart sapması $ss= 4.45$, kontrol grubu başarı testi toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.60$, standart sapması ise $ss= 2.20$ dir.

Tablo 3

Grupların Başarı Testi Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.60	28.00	12.000	0,11	p>0.05
Kontrol	5	5.40	27.00			

Grupların başarı testi ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4

Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	125.4	5.93
Kontrol Ön test	5	125.6	4.10

Deney grubu gitar dersi tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=125.4$, standart sapması $ss=5.93$, kontrol grubu gitar dersi tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=125.6$, standart sapması ise $ss=4.10$ dir.

Tablo 5

Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.50	27.50	12.500	0.00	p>0.05
Kontrol	5	5.50	27.50			

Grupların gitar dersi tutum ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6

Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	134.0	10.98
Kontrol Ön test	5	133.4	3.80

Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=134.0$, standart sapması $ss=10.98$, kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=133.4$, standart sapması ise $ss=3.80$ dir.

Tablo 7

Grupların Öğretmenlik Mesleği Toplam Tutum Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.60	28.00	12.000	0.10	p>0.05
Kontrol	5	5.40	27.00			

Grupların öğretmenlik mesleği tutum ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8

Grupların Gözlem Toplam Ön test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	73.0	4.74
Kontrol Ön test	5	70.4	5.63

Deney grubu gözlem toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=73.0$, standart sapması $ss=4.74$, kontrol grubu gözlem toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=70.4$, standart sapması ise $ss=5.63$ dir.

Tablo 9

Grupların Gözlem Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.80	29.00	11.000	0.31	p>0.05
Kontrol	5	5.20	26.00			

Grupların gözlem ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için dört ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere bağlı olarak 3 farklı boyutta oluşturulmuştur. Bilişsel alan hedeflerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen

başarı testi, duyuşsal alan hedeflerine yönelik gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri, devinişsel alan hedeflerine yönelik ise araştırmacı tarafından oluşturulan çalgı gözlem formudur.

2.4.1. Başarı Testi

Başarı testleri daha çok öğrencinin belli bir konu alanı ya da dersteki başarı düzeylerini ölçmek amacı ile geliştirilen ve kullanılan testlerdir. Bu testler bir öğretim programındaki bütün davranışların yoklanmasından ziyade o programdaki kritik davranışların yoklanması esasına göre geliştirilmektedir. Kritik davranışların neler olduğu konusu ilgili konu alanı uzmanlarının ya da ders öğretmenlerinin kanısına dayalı olarak hedeflere göre belirlenmektedir (Demirel, 2007).

Araştırmada kullanılan yöntemin uygulanmasına yönelik gitar dersi programını içeren ilgili hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Bu hedeflere içeren bilişsel alanın alt basamaklarını oluşturan bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez bölümlerini kapsayan 67 soru oluşmuştur.

Oluşturulan testin geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları için Marmara Üniversitesi AEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümlerinde öğrenim gören 52 gitar öğrencisine uygulanmıştır.

Testin iç geçerlilik hesaplarına yönelik madde analizi yapılmıştır. Bu sonuca göre testin 33 maddesi elenerek testin 34 maddenin ayırt edici olduğu saptanmıştır.

Testin güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan içtutarlılık hesaplamaları için Cronbach Alpha yapılmıştır.

Cronbach Alpha, iki şıklı değişkenler (doğru-yanlış) için kullanıldığında Kuder-Richardson 20 formülüne eşdeğerdir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmışsa Kuder-Richardson 20 formülünü uygulamay gerek yoktur. Test maddelerinin sınav sorularının zorluk dereceleri farklıysa Kuder-Richardson 20

formülü uygulanır (Şencan, 2005). Başarı testi sorularının zorluk dereceleri farklılaşmadığından Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmamıştır. Başarı testi iç tutarlılık sonuçları için Cronbach Alpha analiz sonucu yeterli olacaktır.

Testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu yapılan analizler sonucu başarı testi ölçeği'nin, beklenen yeterlilikleri ölçtüğü kararla varılmıştır. Sonuç olarak, testin güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçek uygulama öncesi ve sonrası gruplara uygulanmıştır.

Başarı testinin madde analiz sonuçları Ek 1 de sunulmuştur. Başarı Değerlendirme Ölçeği Ek 2 de bir kısmı sunulmuştur.

2.4.2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan yöntemin duyuşsal alan hedeflerine yönelik Üstüner'in öğretmenlik mesleği tutum ölçeği kullanılmıştır. 34 önermeden oluşan testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçek uygulama öncesi ve sonrası gruplara uygulanmıştır. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği Ek 3 de bir kısmı sunulmuştur.

2.4.3. Gitar Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan yöntemin duyuşsal alanı içeren hedeflerine yönelik gitar dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Baykul'un matematik dersi tutum ölçeği Emir (2001) tarafından Sosyal Bilgiler dersine uyarlanmıştır. 28 önermeden oluşan testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek Otacioğlu (2005) tarafından Piyano dersine, Piji (2006) tarafından ise Eşlik dersine uyarlanmıştır. Faktör analizi yapılan ölçeğin faktör yükü 0.30 üzerinde olan 28 önermenin hepsi kalarak testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek araştırmada kullanılmak üzere gitar dersine uyarlanmıştır.

Ölçek uygulama öncesi ve sonrası gruplara uygulanmıştır. Gitar dersi Tutum Ölçeği Ek 4 de bir kısmı sunulmuştur.

2.4.4. Gözlem Formu

Araştırmada kullanılan yöntemin devinışsel alanı içeren hedeflerini ölçmek için araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu araştırmanın eğitim sürecini oluşturan gamlar, iki etüt ve iki eseri kapsayan beş (A,B,C,D,E) alt bölümden oluşmaktadır. Formun A bölümünde ilgili eser ve etütlerin tonlarına bağlı olan ilgili gamlar, B bölümünde arpej, bare ve legato gibi tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı M. Giuliani'nin mi minor etüdü, C bölümünde süsleme tekniklerinin çokca kullanıldığı G. Sanz'ın suit espanola'dan bir bölüm La Minona de Cataluna, D bölümünde müzik terimlerinin ve nüans hareketlerinin kullanıldığı D. Martincek'in 2 no'lu etüdü, E bölümünde ise yine farklı süsleme tekniklerinin kullanıldığı F. Sor'un grande sonate op. 22 menueti oluşturmaktadır. 45 maddeden oluşan gözlem formu likert tipi ölçek kullanılarak 1'den – 5 e kadar puanlanmıştır. Gözlem formu Ek 5 de bir kısmı sunulmuştur.

Gözlem formundan verilerin toplanılması amacıyla Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında gitar eğitimi veren üç öğretim elamanı ve araştırmacının da dahil olduğu dört uzman tarafından değerlendirilme yapılmıştır. Uzmanların puanları tek tek değerlendirilip puanlayıcılar arasında farklılık olup olmadığına bakmak için Spearman Brown Sıra farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Gözlem formu eğitim öncesi ve sonrası gruplara uygulanmıştır.

Tablo 10

Puanlayıcıların Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki

Puanlayıcılar	1. Puanlayıcı	2. Puanlayıcı	3. Puanlayıcı	4. Puanlayıcı
1. Puanlayıcı	1.00			
2. Puanlayıcı	0.95**	1.00		
3. Puanlayıcı	0.88**	0.93**	1.00	
4. Puanlayıcı	0.89**	0.92**	0.77**	1.00

P<0.01**

Puanlayıcıların gözlem formuna verdikleri puanlar açısından 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Puanlayıcılar arasında, verdikleri puanlar doğrultusunda istatistiksel açıdan bir farklılık olmadığı görülmüştür.

2.5. EĞİTİM ÖNCESİ ÖLÇEKLERİN OLUŞTURULMASI VE UYGULANMASI

Araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Özcan Demirel'in program geliştirme konusunda uzman görüşüne başvurularak 12 haftayı kapsayan dört ünitelerden oluşan bir gitar eğitimi programı oluşturulmuştur. Program doğrultusunda verilecek etütlerin, eserlerin ve ilgili tonlarının seçiminde, denekler açısından daha önce icra etmemiş olmaları, rahat deşifre yapabilmeleri; parçalar açısından ise son testde başarı ve performans açısından denekleri zorlaması ve her parçanın ise farklı gitar teknik ve ilgili konularından oluşması önemliydi. Parçaları seçerken gitar eğitimi dağarcığının önemli bir bölümü araştırılmıştır. Çalışma konularının seçiminden sonra ünitelerin hazırlanmasına yönelik olarak ilgili hedef ve davranışlar bilişsel alanın alt basamaklarını oluşturan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme bölümleri dikkate alınarak hazırlanılmıştır. Üniteler Ek 6 da bir kısmı sunulmuştur. Araştırmada kullanılan gamlar, etütler ve eserler Ek 7 de sunulmuştur.

Oluşturulan üniteler doğrultusunda bilişsel alanı içeren hedef ve davranışlar için başarı testi hazırlanmış, duyuşsal alanı içeren hedef ve davranışları için gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri belirlenmiş ve devinişsel alanı içeren hedef ve davranışları için gözlem formu oluşturulmuştur. Bu ölçekler ön test ve son testler arasında veri toplamak için gruplara uygulanmıştır. Araştırmada grupların eşitlenmesinde ise ön testten alınan veriler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması ile haftada bir saat olmak üzere grup çalışması olarak araştırmacının gözetiminde 12 haftalık eğitime başlanmıştır. Denekler bireysel çalgı gitar öğretmenleriyle çalışsalar da araştırmanın çalışma programına karışmamışlardır. Araştırmanın çalışma programı ile ilgili yaşanan sorunları denekler araştırmacıyla çözmeye çalışmışlardır.

Deney grubu deneklerinin ders verebilmeleri için deneklerin bireysel çalgı öğretmenlerine görüşü alınarak birinci sınıf öğrencilerinden deney grubu deneklerine uygun eşleştirme yapılmıştır. Eşleştirilen öğrencilerin uygun saatleri belirlenerek araştırmacının gözetiminde 12 haftayı içeren bire bir dersler yapılmıştır. Deney grubu her bir deneğin öğrencilerle olan dersleri araştırmacı tarafından gözlenmiş ve veri toplanılmıştır.

Araştırmada grupların eşit dağılımı bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarında ön testten alınan veriler ile sağlanmıştır. Ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı oluşu kendi gitarlarının kalitelerini de farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma grupların deney sonrası sontest ölçümlerinde performans farklılıkları oluşturabileceğinden dolayı araştırmada kullanılan gitarların aynı düzeyde olması önemli görülmekteydi. Bu nedenle Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Komisyonu Başkanlığına araştırma konusu ile ilgili proje sunularak 10 adet klasik gitar araştırmada kullanılmak üzere temin edilmiştir. Araştırma süresi boyunca klasik gitarlar deney ve kontrol grubu deneklerine çalışmaları için verilmiştir. Araştırmada deneklerin son testteki performanslarının ölçülmesinde yine bu gitarlar kullanılmıştır.

2.6. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ

Araştırmada eğitim çalışmaları 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz dönemini kapsayan 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Deney ve kontrol grupları oluşturulup, deney grubu deneklerin bire bir ders verecekleri öğrenciler belirlendikten sonra deney ve kontrol grupları ile araştırmacının belirlediği bir sınıfta farklı günlerde 12.20 ile 13.20 saatleri arasında araştırmacı tarafından eğitime alınmıştır. Deney grubu deneklerini içeren her bir öğrenci kendi çalışma odalarında bire bir çalıştığı öğrenci ile ortak bir zamanda haftada 1 saat olmak üzere araştırmacının gözetimi altında çalışma yapmıştır.

Eğitimin sonunda deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla araştırmada belirlenen ölçekler gruplara uygulanmıştır.

2.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi, gitar dersi tutum ölçeği, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve gözlem formundan alınan ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler İşaretlenmiş Mertebeler testi kullanılmıştır.

Bu teknik deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili grup t-testinin yerine tercih edilir. İlişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır.(Büyüköztürk, 2007).

Deney sonrasında gruplara uygulanan son test ile alınacak puanlara göre farklılığının sınanmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada gruplara uygulanan başarı testi, gitar dersi tutum ölçeği, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve gözlem formundan alınan son test puanları bu teknik ile değerlendirilmiştir.

Bu test ilişkisiz grup t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. İki grup karşılaştırılması yapılırken t-testinde olduğu gibi iki grubun ortalaması değil ortanca değerleri karşılaştırılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko 2006). Bu test ile son test

puanlarına göre farkın hangi grupta anlamlı olduğu belirlenir ve verilen eğitim sonucunda hangi grubun daha fazla gelişme gösterdiği görülür.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada akran öğretimi yönteminin klasik öğrenme yöntemine kıyasla etkililiğini sınamak üzere bir deneysel çalışma uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla başarı testi, gitar dersi tutum ölçeği, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve gözlem formu gruplara uygulanmıştır. Uygulanan tekniklerle hem grupların eşitliği sağlanması hem de gruplar arasında eğitim farkı olup olmadığı incelenmiştir.

Akran öğretimi yönteminin uygulandığı grup deney, klasik yöntemlerle öğrenen grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada uygulanan veri toplama tekniklerinden alınan veriler analiz edilerek sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

3.1. Hipotez 1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları ile bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 11

Grupların Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	SS
Deney Ön test	5	23.60	4.45
Deney Son test	5	32.40	0.89
Kontrol Ön test	5	23.60	2.20
Kontrol Son test	5	22.80	0.45

Deney grubu başarı testi toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.60$, standart sapması $ss= 4.45$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=32.40$, standart sapması $ss=0.89$ dir. Kontrol grubu başarı testi toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.60$, standart sapması ise $ss= 2.20$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=22.80$, standart sapması ise $ss= 0.45$ dir.

Başarı testi puanları içinde en yüksek ortalaması $\bar{x}=32.40$ deney grubu son test puanlarında, en düşük ortalama ise $\bar{x}=22.80$ kontrol grubu son test puanlarında elde edilmiştir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında puanların çok yakın olduğu görülmektedir.

Tanımlayıcı değerler incelendiğinde, grupların son test ortalamalarına bakıldığında akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun lehine farklılık olduğu görülmektedir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında ise grupların eğitim öncesi denk oldukları görülmektedir.

3.1.1. Hipotez 1.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 12

Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Ön Test Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu ön test - son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	2.02	$p<0.05$
Eşit	0				

Deney grubunun başarı testi toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun akran öğretimi yöntemi ile bilgi düzeyini arttırdığı görülmektedir.

3.1.2. Hipotez 1.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 13

Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Kontrol Grubu ön test - son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.50	7.50		
Pozitif Sıra	1	2.50	2.50	1.00	p>0.05
Eşit	1				

Kontrol grubunun başarı testi toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir. Bu bize araştırmada klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun bilişsel alanı kapsayan bilgi boyutunu yeteri kadar önemsemediğini göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin çalgı eğitiminde bilgi düzeyini yeterince kazandırmadığı söylenebilir.

3.1.3. Hipotez 1.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı ön test puanları ile Kontrol grubu başarı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 14

Grupların Başarı Testi Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.60	28.00	12.00	0.11	p>0.05
Kontrol	5	5.40	27.00			

Grupların başarı testi ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön test toplam puanları açısından denk olduğu görülmektedir.

3.1.4. Hipotez 1.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı son test puanları ile Kontrol grubu başarı son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 15

Grupların Başarı Testi Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	8.00	40.00	0.00	2.73	p<0.01
Kontrol	5	3.00	15.00			

Grupların başarı testi son test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bize araştırmada akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun öğretebilmek için konuları içeren bilgiler üzerinde sağlamlaşırken, kontrol grubunun bilgi düzeylerini arttırmak için uğraşmadığını göstermektedir. Bilgi düzeyindeki bu artış, deney grubunun konular üzerinde hakim olabilmek için her davranışın özümlediğini göstermektedir. Bu yöntem akran öğretimi yönteminin uygulandığı grubun bilgi düzeyine tam hakim olabilmesini ve bir çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Kontrol grubunun bilgi düzeyindeki bu eksikliği çalgı eğitiminin önemli bir süreci olan çalgı performansını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

3.2. Hipotez 2 ile İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının gitar dersine ilişkin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının gitar dersi tutum puanları ile bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 16

Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	125.4	5.93
Deney Son test	5	132.0	2.82
Kontrol Ön test	5	125.6	4.10
Kontrol Son test	5	128.6	3.65

Deney grubu gitar dersi tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=125.4$, standart sapması $ss= 5.93$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=132.0$, standart sapması $ss= 2.82$ dir. Kontrol grubu gitar dersi tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=125.6$, standart sapması ise $ss= 4.10$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=128.6$, standart sapması ise $ss= 3.65$ dir.

Gitar dersi tutum toplam puanları içinde en yüksek ortalaması $\bar{x}= 132.0$ deney grubu son test puanlarında, en düşük ortalama ise $\bar{x}=125.4$ deney grubu ön test puanlarında elde edilmiştir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında puanların çok yakın olduğu görülmektedir.

Tanımlayıcı değerler incelendiğinde, grupların son test ortalamalarına bakıldığında deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında ise grupların eğitim öncesi denk oldukları görülmektedir.

3.2.1. Hipotez 2.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubun gitar dersi tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 17

Deney Grubunun Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu ön test son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00		
Pozitif Sıra	3	4.00	12.00	1.22	$p>0.05$
Eşit	0				

Deney grubunun gitar dersi tutum toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun gitar dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Deney grubunun eğitim öncesi gitar tutum ortalamalarının yüksek olduğu, eğitim sonrasında gitar dersi tutum puanlarına bakıldığında ise ortalamalarının arttığı görülmektedir. Fakat ön test ortalamalarının zaten yüksek oluşu son test deki artışın anlamlı olmasını sağlamamıştır. Bu bize araştırmada akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun eğitim öncesi ve sonrası gitara ve gitar dersine karşı ilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Hipotez 2.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubun gitar dersi tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 18

Kontrol Grubunun Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu ön test son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00		
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00	1.49	p>0.05
Eşit	0				

Kontrol grubunun gitar dersi tutum toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol

grubunun gitar dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası gitar tutum ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bize araştırmada kontrol grubunun gitara ve gitar dersine karşı ilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Hipotez 2.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu gitar dersi tutum ön test puanları ile Kontrol grubu gitar dersi tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 19

Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	8.00	40.00	12.500	0.00	p>0.05
Kontrol	5	5.50	27.50			

Grupların gitar dersi tutum ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının gitar dersi tutum ön test toplam puanları açısından denk olduğu görülmektedir.

3.2.4. Hipotez 2.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum:

Deney grubu gitar dersi tutum son test puanları ile Kontrol grubu gitar dersi tutum son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 20

Grupların Gitar Dersi Tutum Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	6.20	31.00	9.000	0.73	p>0.05
Kontrol	5	4.80	24.00			

Grupların gitar dersi tutum son test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun gitar dersi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Grupların gitar dersi tutum puanlarına bakıldığında ortalamaların ön teste yüksek olduğu son testte ise ortalamaların deney grubu lehine yükseldiği görülse de anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu bize araştırmada deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi gitar ve gitar dersine karşı ilgilerinin çok yüksek olduğunu gösterir. Bu da gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmaz.

3.3. Hipotez 3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum puanları ile bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 21

Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	134.0	10.98
Deney Son test	5	150.0	7.01
Kontrol Ön test	5	133.4	3.80
Kontrol Son test	5	133.0	3.68

Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=134.0$, standart sapması $ss= 10.98$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=150.0$, standart sapması $ss= 7.01$ dir. Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=133.4$, standart sapması ise $ss= 3.80$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=133.0$, standart sapması ise $ss= 3.68$ dir.

Öğretmenlik mesleği tutum toplam puanları içinde en yüksek ortalaması $\bar{x}= 150.0$ deney grubu son test puanlarında, en düşük ortalama ise $\bar{x}=133.0$ kontrol grubu son test puanlarında elde edilmiştir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında puanların çok yakın olduğu görülmektedir.

Tanımlayıcı değerler incelendiğinde, grupların son test ortalamalarına bakıldığında deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında ise grupların eğitim öncesi denk oldukları görülmektedir.

3.3.1. Hipotez 3.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 22

Deney Grubunun Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
ön test - son test					
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	2.03	p<0.05
Eşit	0				

Deney grubunun öğretmenlik mesleği tutum toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında artış olduğu görülmektedir. Bu bize araştırmada uygulanan yöntem ile ders veren grubun öğretebilme etkinliklerinde bulunurken sorumluluk geliştirmesi, çalışmaya ve derse hazırlanmaya motive olması, özgüven geliştirmesi, yönetme ve yönlendirme gibi becerilerin deneklerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının arttığı söylenebilir.

3.3.2. Hipotez 3.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 23

Kontrol Grubunun Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu ön test - son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.00	8.00		
Pozitif Sıra	3	2.33	7.00	-.137	p>0.05
Eşit	0				

Kontrol grubunun öğretmenlik mesleği tutum toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında artış olmadığı görülmektedir.

3.3.3. Hipotez 3.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 24

Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.60	28.00	12.000	0.10	p>0.05
Kontrol	5	5.40	27.00			

Grupların öğretmenlik mesleği tutum ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum ön test toplam puanları açısından denk olduğu görülmektedir.

3.3.4. Hipotez 3.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum son test puanları ile Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 25

Grupların Öğretmenlik Mesleği Tutum Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	7.40	37.00	3.000	1.99	p<0.05
Kontrol	5	3.60	18.00			

Grupların öğretmenlik mesleği tutum son test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında 0.05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öğretmenlik mesleği tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bize araştırmada uygulanan yöntem ile deney grubu deneklerinin öğretme etkinlikleri ile kazandığı davranışların tutumlarını olumlu yönde değiştirirken kontrol grubunda ise böyle bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Deneklerin öğretmen adayı olmaları kullanılan bu yöntemin deney grubu lehine öğretme becerilerini geliştirdiği ve kazanılan diğer olumlu davranışlar ile mesleklerinde değerli bir ön yaşantı olduğu söylenebilir.

3.4. Hipotez 4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının gözlem puanları ile bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 26

Grupların Gözlem Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
Deney Ön test	5	73.0	4.74
Deney Son test	5	142.8	2.59
Kontrol Ön test	5	70.4	5.63
Kontrol Son test	5	119.0	10.53

Deney grubu gözlem toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=73.0$, standart sapması $ss= 4.74$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=142.8$, standart sapması $ss= 2.59$ dur. Kontrol grubu gözlem toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=70.4$, standart sapması ise $ss= 5.63$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=119.0$, standart sapması ise $ss= 10.53$ dür.

Gözlem toplam puanları içinde en yüksek ortalaması $\bar{x}= 142.8$ deney grubu son test puanlarında, en düşük ortalama ise $\bar{x}=70.4$ kontrol grubu ön test puanlarında elde edilmiştir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında puanların çok yakın olduğu görülmektedir.

Tanımlayıcı değerler incelendiğinde, grupların son test ortalamalarına bakıldığında deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında ise grupların eğitim öncesi denk oldukları görülmektedir.

3.4.1. Hipotez 4.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 27

Deney Grubunun Gözlem Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu ön test - son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	2.02	p<0.05
Eşit	0				

Deney grubunun gözlem toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun gözlem puanlarının arttığı görülmektedir. Bu bize araştırmada uygulanan yöntem ile ders veren grubun öğretme etkinlikleri sonunda gitar performanslarının olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir.

3.4.2. Hipotez 4.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 28

Kontrol Grubunun Gözlem Toplam Ön test Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Deney Grubu ön test son test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	2.02	p<0.05
Eşit	0				

Kontrol grubunun gözlem toplam ön test son test puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun gözlem puanlarının arttığı görülmektedir. Araştırmada iki gruba da araştırmacı tarafından benzer bir eğitim verilmiştir. Fakat deney grubunun her bir deneği farklı olarak başka bir öğrenciye eğitim vermiştir. Buna göre iki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturması beklenmekteydi. Burada asıl değer grupların son testte birbirleri arasında bir farklılık yaratıp yaratmayacağı sorusuydu. Araştırmada uygulanan yöntem ile ders veren grubun öğretme etkinlikleri sonunda gitar performanslarının olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir.

3.4.3. Hipotez 4.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu gözlem formu ön test puanları ile Kontrol grubu gözlem formu ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 29

Grupların Gözlem Toplam Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	5.80	29.00	11.000	0.31	p>0.05
Kontrol	5	5.20	26.00			

Grupların gözlem ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının gözlem ön test toplam puanları açısından denk olduğu görülmektedir.

3.4.4.Hipotez 4.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu gözlem formu son test puanları ile Kontrol grubu gözlem formu son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 30

Grupların Gözlem Toplam Son test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney	5	7.60	38.00	2.000	2.19	p<0.05
Kontrol	5	3.40	17.00			

Grupların gözlem toplam son test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında 0.05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney

grubu ile klasik öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun gözlem puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Çalgı eğitiminde dersin işleyişinde çalışılan eser ya da etütlerin öğretmen tarafından seslendirmesi eğitim süreci açısından önemli görülmektedir. Araştırmada uygulanan yöntem ile akran öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunun öğretme etkinliklerini kullanırken gitar performanslarını sergileyebilmek için kontrol grubuna kıyasla daha fazla sorumluluk duyarak konulara çalıştığı söylenebilir. Performans açısından deney grubu lehine belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada müzik eğitimi anabilim dalı gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının klasik öğretime kıyasla etkiliği sınanmak üzere bir deneysel çalışma uygulanmıştır. Araştırmada dört araçtan toplanılan verilerle grupların eşitliği ve gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Alınan veriler ışığında araştırmanın hipotezlerine yönelik olarak bulgular ortaya konulmuştur.

Bu bölüm araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıda sonuç, tartışma ve öneriler olarak sunulmuştur. Sonuç ve tartışma bölümünde araştırmanın hipotezleri doğrultusunda başarı testi, gitar dersi tutum ölçeği, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve gözlem formundan alınan veriler sonuçlandırılarak araştırmanın bulguları ve araştırmacının gözlemlerine yönelik olarak tartışılmıştır. Öneriler bölümü ise araştırmanın bulgularına yönelik olarak oluşturulmuştur.

4.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotezine göre;

1.1. Deney grubu bilgi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

1.2. Kontrol grubu bilgi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubu başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.3. Deney grubu bilgi ön test puanları ile Kontrol grubu bilgi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.4. Deney grubu bilgi son test puanları ile Kontrol grubu bilgi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akranlar kullanılarak yapılan eğitim uygulamaları 1981 ile 2006 arası dönemdeki biçimlerinin gelişmesi üzerine başlıca akran öğretimi, işbirlikçi öğrenme ve akran değerlendirmesi konularına değinilmiştir. Akran öğretiminin tanımları, tipleri, süreç ve sonuç etkileri uygulamanın bütün soruları ile birlikte keşfedilmiştir. Akran öğretiminin bütünleşmiş teorik modeli temelleri bugün bilinmektedir (Topping, Keith J. 2005).

Yapılan çalışmalara bakıldığında Top ve Osguthorpe'nin (1987) yaptığı çalışmada, öğrenme zorluğu ve davranış bozukluğu olan dördüncü sınıf öğrencileri ile bu niteliklere sahip olmayan birinci sınıf öğrencileri arasında farklı yaş akran öğretiminin okuma becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ders veren ve alan deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Verilerin toplanılmasında kullanılan okuma başarı testinden alınan çalışma sonuçlarına göre, ders veren ve ders alan deney grupları, okuma başarı testinde kontrol gruplarına göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Tokgöz (2007) tarafından yapılan çalışmada, akran öğretimi yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde akan elektrik konusuna karşı geliştirdikleri tutum

ve hatırlama düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. 121 öğrenciyi ve üç haftayı kapsayan çalışmanın verilerinin toplanılmasında elektrik başarı testi ve fen dersine karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda geleneksel öğretim yöntemine karşı akran öğretiminin daha etkili olduğu ancak fen dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Greenwood ve diğerleri (1987) tarafından sınıf çapında akran öğretimine yönelik olarak yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Büyük ölçekte bir alan çalışması olan araştırma dört ilköğretim okulu, 211 öğrenci ve 16 öğretmeni kapsamaktadır. Birinci ve ikinci sınıfların kullanıldığı çalışma iki yıl sürmüştür. Verilerin toplanılmasında okuma başarı testi kullanılan çalışmanın sonucunda sınıf çapında akran öğretiminin klasik öğretime kıyasla anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Eryılmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada, kavram testleriyle zenginleştirilmiş akran öğretimi yönteminin 192 onuncu sınıf öğrencinin fizik dersi başarısına ve fizik dersine tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada üçer sınıf deney ve kontrol gruplarını oluşturmaktadır. Öğretmenler akran öğretimini nasıl uygulayacakları konusunda eğitilmişlerdir. Öğrencilere uygulanan üç haftalık bir eğitimin öncesinde ve sonrasında verilerin toplanılmasında fizik başarı testi ve fizik dersi tutum ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanlara göre başarı testinde akran öğretimi yöntemi geleneksel öğretime kıyasla anlamlı bir fark oluştururken tutum testinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

2. Deney ve kontrol gruplarının gitar dersi tutum toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotezine göre;

2.1. Deney grubu gitar dersi tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu gitar dersi tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.2. Kontrol grubu gitar dersi tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubu gitar dersi tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.3. Deney grubu gitar dersi tutum ön test puanları ile Kontrol grubu gitar dersi tutum ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun gitar dersi tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.4. Deney grubu gitar dersi tutum son test puanları ile Kontrol grubu gitar dersi tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun gitar dersi tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Tokgöz'ün (2007) çalışmasında, fen bilgisi dersine karşı tutum ve Eryılmaz'ın (2004) çalışmasında ise fizik dersine karşı tutum testlerinden alınan bulgulara göre her iki çalışmada da akran öğretiminin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu araştırmadaki bulgularının her iki çalışmanın sonuçları ile çelişmediği görülmektedir.

3. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotezine göre;

3.1. Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3.2. Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3. Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları ile Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretmenlik mesleği tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.4. Deney grubu öğretmenlik mesleği tutum son test puanları ile Kontrol grubu öğretmenlik mesleği tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretmenlik mesleği tutum son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan araştırmalara bakıldığında akran öğretimi yönteminin öğretmenlik mesleğine karşı tutuma etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak akran aracılı yöntemlere dayanan diğer araştırmaların tutumlar üzerindeki etkisi incelendiğinde, Kadioğlu (2005) yetişkin ve akran liderli cinsel eğitime yönelik sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsellik tutumları üzerinde, akran liderli cinsel eğitiminin yetişkin aracılı cinsel eğitime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

4. Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotezine göre;

4.1. Deney grubu gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınındığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu gözlem formu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.2. Kontrol grubu gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubu gözlem formu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.3. Deney grubu gözlem formu ön test puanları ile Kontrol grubu gözlem formu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun gözlem formu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4. Deney grubu gözlem formu son test puanları ile Kontrol grubu gözlem formu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıandığında;

Akran öğretiminin uygulandığı deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunun gözlem formu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akran öğretimi yönteminin müzik ve çalgı eğitimine etkisinin incelendiği çalışmaların ilgili literatürde oldukça az olduğu görülmektedir Darrow, Gibbs ve Wedel'in (2005) yaptığı çalışmada, sınıf çapında akran öğretiminin ilköğretim 9-11 yaş öğrencilerinin genel müzik dersine yönelik etkisi incelenmiştir. Deney öncesi ve sonrası müzik başarı testi ile ölçülen gruplar arasındaki ölçümlerin genelinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Alexander ve Dorow'un (1983) yaptığı çalışmada, akran öğretimi yönteminin dördüncü sınıf ilköğretim öğrencilerinin çalgı eğitimi dersine etkisi incelenmiştir. Ön ve son testlerde performans testi ile ölçülen gruplar arasında ders veren grup yönünde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Her iki çalışmaların başarı ve performans ölçümlerinden alınan bulguları araştırmamızla çeliştiği görülmektedir. Sözü edilen çalışmalara derinlemesine bakıldığında; Alexander ve Dorow'un (1983) çalışmasında, kontrol gruplarının düzenli öğretmen eşliğinde ders işlerken deney grubu bu paralel derste sadece ders alan grubun performanslarını

dinlemesinden dolayı kendi çalgı performansını geliştiremediği, Darrow, Gibbs ve Wedel'in (2005) çalışmasında ise başlangıçta ders veren gruba çalışmak için yeterli zaman verilmemiş olması nedenleri ile her iki çalışmada da deney sürecinde yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Bu tez çalışmasında deney ve kontrol gruplarıyla farklı saatlerde araştırmacı tarafından düzenli grup dersi yapılmıştır. Bu durum müzik eğitiminin performansa dayalı bir alan oluşundan dolayı her iki grubunda çalgı eğitiminde hem performanslarının gelişmesi hem de denetlenmesi için gereklidir. Bu anlamda bu tez çalışması başarı ve gözlem formu ölçme araçları açısından ders veren grup lehinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Akran öğretiminde okul dışındaki uygulamaların kaynakları, öğretim programının tipleri ve formları genişletilmiştir. Günümüzde öğrenmede kavramsal bilgiler yararlı olduğu kadar gözlemlere dayanan sosyal ve duygusal kazanımlarda ilgi çekmektedir. (Topping, Keith J. 2005).

Araştırmanın bulguları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar üzerinde anlamlı etkileri olduğu kadar gözleme dayalı bazı değişkenler üzerinde etkili olabildiği görülmektedir. Araştırmalarda bazı kavramları ölçmenin zorluğundan dolayı araştırmacının deney ve kontrol gruplarıyla yaptığı dersler, araştırmacının düzenli katıldığı deney grubunun bire bir ders gözlemleri ve deneklerle bire bir iletişimin doğrultusundaki alınan veriler önemli görülmektedir. Yapılan araştırmaların birçoğunda gözlem sonuçları önemle yer almaktadır.

Akran öğretiminin en çarpıcı yönlerinden bir tanesi öğrencinin oynadığı role uyum sağlamaya çalışmasıdır. Araştırmada ders veren öğrencilerin oynadığı bu rolün farklılığı öğrenci üzerinde otorite, saygı, lider olma, ayrıcalıklı olma gibi nitelikleri oluşturduğu gözlenmiştir. Bu rol kesinlikle üstünlük taslama gibi durum olmamakla birlikte ders veren konumunda olmak saygı ve ayrıcalıklı olmayı sağlamıştır. Robinson ve diğerlerine (2005) göre, ders veren öğrencilerin öğretmenlerinin yerini alma gibi bir durum söz konusu değildir. Ders verdiği akranlarına öğretmenlerinin genelde öğrettiğinden daha farklı bir öğrenme deneyimi sunmamalarına rağmen büyük otorite ve yetkiyi içeren bir role üstlenen öğrencinin bu iki rol arasında yeterli

benzerliklere sahip olduğu gör÷lmektedir. French; Danielson; Conn; Gale; Lueek ve Manley'in (1990) yaptığı çalışmada, ortaokul düzeyi öğrenciler ile okulöncesi ve ikinci sınıf öğrencileri arasında İngilizce eğitimi üzerine yapılan farklı yaş öğretimi ile okuma ve yazma becerileri incelenmiştir. Ders veren öğrenciler her ay iki kere olmak üzere birer saatten beş sınıfa beşer öğrenciyle 15 dakikalık aktiviteler halinde sınıf içinde dönerek çalışmıştır. Çalışmada ders veren öğrenciler sesli okuma, hikâyeleri dile uyarlama, öğrencilerin yazma işlemlerine yardım etme, şiir örnekleri öğretme ve konularına bağlı olan bilgileri öğretme uygulamaları yapmıştır. Çalışmanın gözlem sonuçlarına göre ders veren öğrencilerin programa bağlı olarak öğretme aktivitesini içine alan kütüphane becerilerinin ve buna bağlı olarak okuma yazma becerilerinin geliştiğı gör÷lmektedir. Çalışmada ders alan öğrenci yönünde de okuma ve yazma becerilerinin geliştiğı belirlenmiştir. Ayrıca ders veren öğrencilerin üstlendiğı rolün kendi üzerinde kazandırdığı başka bir bulgu ise ders verdiği öğrencilerle yaşadığı dersin olumsuz gittiğı ve dikkat eksikliği konularında artık öğretmenlerini daha iyi anladıkları ve değer verdikleri belirlenmiştir.

Akran öğretimiyle oluşan bu rol öğrencinin sadece ders verdiği öğrenciyle etkileşimle sınırlı kalmadığı öğrencinin araştırma öncesi davranışları ile araştırma sonrası arasında pozitif yönde belirgin bir fark yarattığı gör÷lmektedir. Ders veren öğrencinin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve yönetimle ilişkilerinde pozitif bir rol modeli oluşturduğu, sosyalleşmeye yönelik etkinliklerde bulunmada arzu ve istekli oldukları ve derslerde özellikle gitara karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik gözlenmiştir. Robinson ve diğerleri'ne (2005) göre, akran öğretimi bir rol modeli olarak ders veren öğrencinin öğretme süreci dışında iyi öğrenci rolü üstlenmeyi içeren cezbedici bir yöntemdir. Böylece ders veren öğrenciler, sınıfta daha dikkatli, daha uygun davranışlı, düzenli katılımlı ve öncesine göre daha çok çalışkandırılar. Diğer bir deyişle öğreten iyi öğrenci rolünü oynamaktadır.

Araştırmada rol model olan öğretmen adaylarının meslek öncesi ve sonrası kendini öğretmen gibi hissetme, kariyer seçiminde motive olma, kurumsal bir duruş oluşturma ve toplumsal düşünme becerisi oluşturma gibi nitelikleri kapsayan bir öz imaj geliştirdiğı düşün÷lmektedir.

Deney grubu deneklerin, akranları ile uyguladıkları ilk derslerin denek üzerinde oluşturduğu heyecanın ve buna bağlı olarak olumsuz davranışların bir iki dersten itibaren yerini olumlu davranışlara bıraktığı görülmüştür. Öğretme görevini üstlenen deneklerin, derse hazırlanış, sunuş, öğrencilere gitar performanslarını sergileme, çalışmaya teşvik etme gibi becerilerini arttırdığı ve her geçen derste bu becerileri geliştirdiği gözlenmiştir.

Araştırmada deney grubunun üstlendiği rol belirli nitelikleri ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan biri olan sorumluluk her insanın sahip olması gereken bir nitelik olmasının yanında deneklerin öğretmen adayı oluşları bu becerinin kazanılmasını ön plana çıkarmaktadır. Maynard ve Almarzouqi (2006) tarafından yapılan çalışmada, Birleşmiş Arap Emirliklerindeki bayanların gittiği bir üniversite öğrencileri ile ingilizce eğitim üzerine üniversite öğrencilerini kullanan bir enstitünün görevlendirdiği öğrenciler arasında akran öğretimi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada anket ve görüşmelerden alınan verilere göre ders veren öğrencilerin ingilizce becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Çalışmada ders alan bayan öğrencilerin farklılık düzeylerinin geliştiği ve bu yönde eksik görülen kendini yönetme becerilerinin ve dolayısıyla özgüvenlerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu uygulamayla ders veren öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinci geliştirdikleri söylenebilir. Taylı (2006) yaptığı çalışmada, akran yardımcısı yöntemi ile lise öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluklarının gelişip gelişmediği incelenmiştir. Araştırmada belirli kriterlere göre seçilen 21 gönüllü öğrenciye kişisel ve sosyal sorumluluğu arttırmaya yönelik uygulama becerileri ve etik farkındalık eğitimi verilmiştir. Sonrasında bu öğrenciler arkadaşlarına program doğrultusunda on haftalık eğitim vermişlerdir. Araştırmanın sonunda kişisel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden alınan son test verilerine göre akran yardımcısı öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk puanlarında anlamlı artışın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ders veren deneklerin akranlarına uyguladıkları eğitimin hedef ve davranışları içeren ünitelere bağlı oluşları derslerin düzenliliğini ve sağlığını getirmiştir. Araştırmaya yönelik oluşturulan ünitelerin içeriği deney grubu deneklerinin ders öncesi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda hazırlık yapması

gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu zorunluluk duygusu başlarda denekler üzerinde negatif etki oluştursa da öğretme duygusunun verdiği haz ve öğrencilerden alınan olumlu geri bildirimle deneklerde sorumluluk duygusunun geliştiği ve uygulamaya daha da bağlandığı gözlenmiştir. Ders alan öğrencilerin herhangi bir nedenden dolayı uygulanamayan dersin telafisinin araştırmacının uyarıları olmadan yapılması ve ayrıca bazı deney grubu öğrencilerinin ders saatleri dışında da ekstra çalışma yaptıkları gözlenmiştir. Öğrenciyi yönetmek ve yönlendirmek sorumluluk bilincini en üst düzeye çıkarabilmektedir. Bu sorumluluk bilinciyle oluşan farkındalık düzeyi kendini yönetme becerilerini de ortaya çıkarmaktadır. Akran öğretiminin bu araştırmada ders veren ve ders alan konumundaki öğrencilerin her ikisi de derse hazırlanış, düzenlilik ve çalışma konularında sorumluluklarının geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın deneklerini oluşturan müzik öğretmeni adaylarının akran öğretimi yöntemiyle mesleki bağlılık konusunda pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Akran öğretiminin ders veren grubun denekleri üzerinde yarattığı sorumluluk bilinci yaptığı uygulamaya yönelik tutumuyla ve davranışlarıyla bu görevi sahiplendiğini ve bu durumun öğrencinin bağlılık düzeyini arttırdığı düşünülebilir. Araştırmanın öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden alınan verilere de bakıldığında deney grubunun öğretmenliğine karşı tutumlarında anlamlı yönde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları akran öğretimi ile öğretmen adaylarının mesleki yaşantı öncesi zevk aldıkları bir uygulamayla hem akademik becerilerinin artırılmasının kazanımı hem de mesleğe karşı olumlu tutumların kazanımı açısından gelişen tutum ve davranışların mesleki bağlılıklarını arttırdığı söylenebilir. Deney grubunun kendini yönetme, başkasını yönetme, yönlendirme ve özgüven oluşumu ile gelişen işe bağlılık seviyesinin meslek yaşantılarında da yine pozitif bir etki yaratabilir.

Butler (2001) yaptığı çalışmada, iki mikro-öğretim deneyimi eğitimi ile ilgili olarak etkili öğretmeye yönelik hizmet öncesi müzik öğretmenlerin etkili öğretme davranışları ve becerileri hakkında görüşleri arasında ilişki incelenmiştir. Mikro-öğretim deneyimlerinden biri olan akran öğretime yönelik öğrenci görüşmelerinden alınan verilere göre akran öğretimi öğrencilerin düşünme ve beceri geliştirme

üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Öğrenciler, bu uygulamayla ilgili ön öğretme uygulamalarının onları gerçek dünyayla birleştiren büyük ölçüde değerli bir deneyim olduğunu belirttiler. Onlara bu uygulamalar sonrası öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında değişiklik olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin kendilerinde mantıksal bir değişikliğin olduğu, eleştirel düşünme deneyimleri yaşadıklarını ve öğretmenin insanı harekete geçiren bir dürtü olduğu yönünde önemli bir farkındalığın oluştuğunu belirttiler.

Güdülenme kuramlarından sosyal öğrenme yaklaşımına göre amaca ulaşma beklentisi ve amacın değeri bireyin öz yeterlilik duygusunu geliştirmektedir. Çilden'e (2001) göre öğrenciler, yaptıkları etkinliğin anlamını ve amacını anarlarsa, etkinlik onlara ait olmaktadır. Çeşitlilik de motivasyonun doğal aracıdır. Müzik, değişik etkinlikler sağlamakla kalmayıp aynı zamanda iyi bir planlama çeşitliliği de sağlamaktadır.

Araştırmada ders veren öğrenciler, öğrettikçe kendilerinin ve ders verdiği öğrencinin performansının da değiştiğini gördüler. Araştırmacının ders gözlemleri ve bire bir iletişimleri doğrultusunda deney grubunun uygulamayı sahiplendikçe özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür. Bu durum onların motivasyonlarını daha da artmasını sağlayarak başarıya doğru adım adım ilerletmiştir. Ayrıca ders veren öğrencilerin motive düzeyi yükseldikçe ders alan öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için çeşitli yollara başvurdıkları gözlenmiştir. Akran öğretimiyle bireyde gelişen olumlu davranışların diğer bireyler ve çevre üzerinde de olumlu şekilde yansımalarının önemli bir kazanç olabileceği söylenebilir. Grupların artan motivasyon düzeyleri ile bu uygulamadan sonraki yaşantılarında da akademik başarıyı arttırabilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonunda uygulamaya katılan öğrencilere, uygulamanın niteliği ve içeriğiyle ilgili genel bir bilgi verilmiştir. Deneklere araştırmayla ilgili düşünceleri sorulduğunda, ders veren ve ders alan öğrencilerin bu çalışmaya katılmaktan büyük zevk aldıkları, öğretmenlik mesleği öncesi bu uygulamayla önemli bir deneyim kazandıkları, böyle bir uygulamanın tekrar oluşturulması ve müzik eğitimi

programlarına dâhil edilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada grupların özellikle kontrol grubunun gitar performansının çok düşmemesi açısından çalışılan eserlerin araştırmanın son test verilerini oluşturmasının yanında bu eserlerin final sınavı puanlamasına da katılmıştır. Bu durum kontrol grubu deneklerinin bir bölümüyle araştırmacı arasında problem teşkil etmiş olsa da araştırma sonunda verilen bilgiler doğrultusunda, kontrol grubu deneklerinin de araştırmanın amaçları ve sonuçları açısından bu uygulamaya anlamlı baktıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında eğer gruplar yer değiştirilerek bir uygulama daha yapılsaydı yine deney grubu lehine sonuçlanabilirdi.

Bazı ders alan öğrencilerin ders veren akranlarına, hitap ederken saygı göstergesi olan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu doğal davranışlar iki yönde de olumlu etkiler yaratmıştır. Ders alan yönünde otoriteye saygı, derse devam ve hazır oluşu getirirken ders veren yönünde ise karşı yönde gelen davranışlar doğrultusunda liderlik, yönetme ve yönlendirme becerilerinin geliştiği ve ders verdiği öğrenciyle aynı şekilde saygı, derse devam ve hazır oluş davranışlarının geliştiği gözlenmiştir.

Araştırmada cinsiyetler arasındaki farka bakılmamıştır. Ders veren ve ders alan öğrencilerin kız ve erkek dağılımına bakıldığında, ders verenlerin üç erkek ve iki kız, ders alanların ise tümü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada ders veren iki kız öğrencinin ders verdikleri erkek öğrenciler ile uygulanan derslerin, diğer deney grubu erkek öğrencilerin ders verdiği erkek öğrenciler ile uygulanan dersler arasında araştırmacının gözlemlerine göre derse hazır oluş, derse devam, saygı ve otorite açısından kız öğrencilerin daha etkili oldukları gözlenmiştir. Bu sonuç iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi farklı cinslerin daha etkili olduğu, ikincisi ise kız öğrencilerin bu uygulamada çalışmaya daha sahiplendiği söylenebilir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında, cinsiyet değişkeninin daha ağırlıklı olarak benzer cinsler yönünde etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda benzer cinslerin etkili olduğu görülse de bu çalışma sonuçları ilk, orta ve lise düzeyinde etki kazanmaktadır. Araştırmada üniversite öğrencilerin kullanılmasının yanında öğrencilerin saygı ve otorite konularına daha demokratik yaklaştıkları söylenebilir. Araştırma ile benzerlik gösteren Kuhmann'ın (2006) yaptığı çalışmada, 10 farklı çalışmanın cinsiyet

değişkeni açısından gruplar arasında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmalardaki grupların cinsiyet dağılımı ders veren erkek x ders alan kız, ders veren kız x ders alan erkek ya da aynı cinslerden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin ders alanlar üzerinde etkili olduğu özellikle ders veren erkek öğrencilerin ders alan kız öğrencileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Fakat cinsiyet değişkeninin ders verenler açısından anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın bir yönünün çalgı performansını içermesinden dolayı araştırmada farklı yaş akran öğretimi yerine farklı seviye akran öğretimi modeli kullanılmıştır. Bu modelin oluşturulması müzik eğitimi bölümlerine giriş yapan öğrencilerin farklı seviyelere sahip oluşlarından dolayıdır. Müzik eğitimi bölümlerine giriş yapan bireysel çalgısı gitar olan öğrencilerin sayısı on'u geçmemektedir. Deney grubu denekleri ile ders alan öğrencilerin eşlendirilmesinde öğrenci sayısının yetersizliğinden dolayı, eşleştirme yapılan bir iki öğrencinin çalgılarında birbirleriyle aynı olmasa da birbirlerine yakın bir performansa sahiptiler. Araştırma öncesi bu durumun sorun yaratıp yaratmayacağı endişesi olmasına rağmen, araştırmanın uygulama sürecinde verilen görevin öğrenciler üzerinde yarattığı ciddiyet ve sorumlulukla ders verdiği öğrenciye hissettirmedikleri gözlenmiştir.

İyi programlanmış bir akran öğretimi yöntemi ile birey, doğal bir süreç içerisinde birbirlerini tetikleyerek gelişen birçok beceriyi kazandığı söylenebilir. Öğretme sürecinde görüş ve fikirlerin aktarımı bireyin kendini ifade edebilme becerisini arttırarak toplumsal yaşamda gerekli olan iletişim becerisini geliştirir. Bireyin gelişen iletişim becerisiyle karşıdakinin ihtiyaç ve duygularını anlamada empati kurma becerisi de gelişmeye başlar. Goleman'a (2003) göre, insanlarla ilişkide temel beceri olan empati, duygusal öz bilinç temeli üzerinde gelişen bir yetenektir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları insan bakımıyla ilgili mesleklerde, öğretmenlik, satıcılık ve idarecilikte başarılı kılar.

Son zamanlarda önemle üzerinde durulan zeka türlerinden olan duygusal zekanın alt temel taşlarından biri olan empati bu süreçte önem kazanmaktadır. Empati becerisi gelişen kişi aynı doğrultuda duygusal zekası da gelişecektir. Goleman'a (2003) göre, duygusal zeka da öğrenilebilir. Duyguların eğitilmesi en önemli noktadır. Konrad ve Hendl'e (2004) göre, duygularımız toplumumuzun olumsuz gelişmelerine karşı önleyici birer tedbirdir.

Akran öğretiminin temel aldığı araçlar ve doğal kazanımlar yukarıda da örneklenildiği gibi öğretmen adayının meslek yaşantısında gerekli olan birçok becerinin kazanılmasına olanak vermektedir. Bu temel araçlardan biri olan öğretme, bireyde olumlu bir farkındalık düzeyi ve duyarlılık kazandırmaktadır. Bu doğrultuda akran öğretimi yöntemi, eğitimin her düzeyinde ve toplumun kültürel bir yapısı halinde yer alması gerektiği düşünülmektedir.

4.2. ÖNERİLER

Akran öğretimi yönteminin Türkiye'de yeni tanınmaya başlayan bir alan oluşundan dolayı bu alanda lisansüstü çalışmaların ve buna bağlı uygulamaların yetersiz olduğu, müzik eğitimi alanında ise hiçbir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler;

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deneklerin demografik özellikleri ve ders alan denekler yönünde inceleme yapılmamıştır. Bu doğrultuda gitar eğitimine yönelik oluşturulan akran öğretimi programının ders alanlar yönünde ve öğrencilerin demografik özellikleri açısından etkiliği sıranabilir.

Akran öğretiminde ders veren deneklerin uygulama sonrası da ders verdiği akranları, arkadaşları, öğretmenleri ve çevresiyle iletişimlerini gözlenerek veri toplanabilir. Bu

yolla akran öğretimi yöntemiyle kazanılan davranışların sonraki süreçteki etkileri incelenebilir.

Uzun süreli araştırmalar yapılarak akran öğretiminin etkililiği daha geniş kapsamda incelenebilir. Bu doğrultuda ders veren deneklerle ders alan deneklerin yer değiştirilmesi de sağlanarak akran öğretiminde iki yönden de veri toplanabilir.

Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının akran öğretimi ile meslek öncesi deneyimlerin arttırılmasına yönelik farklı uygulamalar yapılabilir.

Müzik öğretmenliği eğitiminde akran öğretimi diğer dersler ve farklı beceriler yönünden incelenebilir.

İlk ve orta öğretim düzeyinde farklı okul ve farklı bölgelerde aynı ve farklı yaş gruplarına yönelik çalışma yapılabilir.

Akran öğretimi yöntemi ile farklı eğitim yöntemleri doğrultusunda oluşturulacak programların etkililikleri karşılaştırılabilir.

4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler;

Müzik Öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerinde akran öğretimi programları hazırlanarak derslerde kullanılması sağlanabilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına derslere yardım etme fırsatı, grup ya da bireysel olarak ders verme ve okul dışı sivil toplum kuruluşları ile oluşturulan öğretmenlik etkinlikleri yapılabilir.

İlk ve orta öğretimde akran öğretimi programları oluşturularak okul içi ve okul dışı etkinliklerde kullanılmasının yanında diğer akran aracılı yöntemlerin okullarda eğitim öğretim boyutunda ya da okul rehberliği önderliğinde uygulamaları yapılabilir.

Akran öğretimi yöntemi bu konuda çalışacak müzik öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek sınıf çapında kullanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Efe. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3).
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Erzurum Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alavi, S. M. ve Kaivanpanah, S. (2007). Dönüt beklentisi ve efl öğrencilerinin ingilizce başarısı *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 181-196. Web adresinden 11 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir. http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/sum_smohammad_skaivanpanah.pdf
- Albuz, A. (2004). Müzik öğretmenliği eğitiminde çok boyutluluk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2) 105-110.
- Aldağ, H. ve Gürpınar, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin sunu becerilerini etkileyen faktörler. *Akademik Bilişim*. Web adresinden 11 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir. <http://ab.org.tr/ab07/bildiri/205.doc>
- Alexander, L. ve Dorow, G. L. (1983). Peer tutoring effects on the music performance of tutors and tutees in beginning band classes. *Journal of Research in Music Education*, 31(1), 33-47.
- Bahçe, A. (1999). *Süreç ayaklaşımı uygulanan ingilizce yazılı anlatım sınıflarında akran dönütü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bar-Eli, N., Bar-Eli, M., Tenenbaum, G. ve Forlin, T. (1998). The tutoring process and its manifestation in the classroom behaviour of tutors and tutees. *British Educational Research Journal*, 24 (3), 283-301.
- Block, E. M. ve Oberweiser, B. (1995). Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular physical education. *Professional Development Collection*, 52 (1), 47.
- Bolat, K. N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Ozman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bond, R. ve Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilize resource. *Theory into Practice*. 45 (3), 224-229
- Butler, A. (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 258-272.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, Ü. K. (2004). *Türkiye’de 7-9 yaş çocuklarına yönelik repertuar destekli klasik gitar eğitimi programı hazırlanması ve etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, Ü. K. (2005). Filozofların müzik söylenceleri. *Sanat Çevresi Aylık Kültür ve Sanat Dergisi*, Eylül Sayısı, 103-110.

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, M. ve Carlsen, W. S. (2008). Elektronik işbirlikçi ortamda çevresel sorgulama ve akran değerlendirme. *Eğitimde Kuram Uygulama*, 4 (2) 267-281.
- Çakmakçı, C. (2006). *Kara kuvvetleri komutanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin bireysel ve ailevi özellikleri ile kuruma bağlılık düzeyleri ve kurumdan ayrılma istekleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çilden, Ş. (2001) Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-8.
- Cheng, Y. ve Ku, H. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behavior*, 25, 40–49.
- Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme öğrenme sürecine katılım durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dancer, D. ve Kamvounias, P. (2003). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4), 445–454.
- Darrow, A. A., Gibbs, P. ve Wedel, S. (2005). Use of classwide peer tutoring in the general music classroom. *Applications of Research in Music Education*, 24 (1), 15-26.
- Davenport, S. V., Arnold, M., ve Lassmann, M. (2004). The impact of cross-age tutoring on reading attitudes and reading achievement. *Reading Improvement*, 41 (1), 3-13.

- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. ve Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52, 535-542.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı* (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dominique, M. A. S., Saskia B., Jeroen J. G. M. ve Martens L. R. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations In Education And Teaching International*, 41 (1), 59-78.
- ERİM, A. (2005). *Türkiye'de klasik gitar eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarından bazılarının öğretme -öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryılmaz, H. (2004). *Akran öğretiminin lise öğrencilerinin fizik başarısına ve fizik dersine olan tutumlarına etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- French, P. M., Danielson, E. K., Conn, M., Gale, W., Lueek, G.ve Manley, M. (1990). Strategies For Poor Readers. *The Reading Teacher* 524-527. Web adresinden 26 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Graesser, C. A. and Person K. N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 104-137.
- Goleman, D. (2003) *Duygusal Zeka*. Varlık Yayınları. İstanbul.
- Goodrich, A. (2007). Peer mentoring in a high school jazz ensemble. *Journal of Research in Music Education*, 55 (2), 94-114.

- Greenwood R. C., Dinwiddie G., Bailey V., Carta J. J., Dorsey D., Kohler, W. F. ve diğeri (1987). Field replication of classwide peer tutoring. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 20 (2), 151-160.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., ve Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer-tutoring. *Journal Of Educational Psychology*, 81 (3), 371-383.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürler, A. (2005). *Çocuğun suça yönelmesinde aile faktörünün ve akran gruplarının rollerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Hanser, B. S. (1982). The effect of peer approval and disapproval on improvement of pitch matching and group behavior. *Journal of Research in Music Education*, 30 (4), 221-228.
- Hatip, F. (2006) *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heron, E. T., Villareal, D. M., Yao, M., Christianson, R. J. ve Heron, K. M. (2006). Peer tutoring systems applications in classroom and specialized environments. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (1), 27-45.

- Jacopson, J., Thrope, L., Fisher, D., Lapp, D., Frey, N. ve Flood, J. (2001). Cross age tutoring: a literacy improvement approach for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (6), 528-536.
- Juel, C. (1991). Cross-age tutoring between student athletes and at-risk children. *The Reading Teacher*, 45 (3), 178-186.
- Kadıoğlu, H. (2005). *Yetişkin ve akran liderli cinsel eğitimin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin cinsellikle ilgili bilgi ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kamps, M. D., Barbeta, M. P., Leonard, R. B. ve Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (1), 49-61.
- Karabulut, E. Ö. (2003). *Aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kennedy, R. (2006). Building a school-wide sense of community: cross-age tutoring. *E-Journal of Teaching and Learning in Diverse Settings*, 4 (1).
- Kılıç, I. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin “özel öğretim yöntemleri” derslerinde kazandıkları yeterliklerin “öğretmenlik uygulaması”nda kullanım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kırmızıtoprak, E. (2007). *Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kiarie, W. M. (2003). *The differential effects of peer tutoring and peer tutoring with a group contingency on the spelling performance and disruptive behavior of fourth-grade students in a general education classroom*. Unpublished Dissertation, The Ohio State University, Ohio, USA.

Klausmeier, J. H. (1980). Tutoring to increase achievement and motivation. *Theory into Practice*. 19 (1), 51-57.

Konrad S. ve Hendl, C. (2004). *Duygularla Güçlenmek* (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat (Eserin aslının basım tarihi 1987).

Kuhmann, J. T. (2006). *Peer tutors' impact on gender in school aged children*. Unpublised Master Thesis State University, Newyork, USA.

Kutluk, E. (2005). *İhsan doğramacı vakfı bilkent ilköğretim okulunda akran dönütünün ilköğretim öğrencilerinin yazı becerilerin üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçükosmanoglu, H. O. (2006). *Müzik öğretmenliği bilim dalı eğitim fakültelerinde başlangıç gitar eğitiminde kullanılan metotların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lazerson, B. D., Foster, L. H., Brown I. S. ve Hummel W. J. (1988). The effectiveness of cross-age tutoring with truant, junior high school students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*. 21 (4), 253-255.

- Legram, P., D'arripe-Longueville, F. ve Gernigon, C. (2003). The influence of trained peer tutoring on tutors' motivation and performance in a french boxing setting. *Journal of Sports Sciences*, 21, 539–550.
- Lokea, Y. J.T. A. ve Chowb L.W. F. (2007). Learning partnership—the experience of peer tutoring among nursing students: a qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 237–244.
- Maynard, J. ve Almarzouqi, İ. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60 (1), 13-22.
- May, J. K. (2005). *The effects of music therapy on the appropriate social interactions of elementary-aged children with students who have special needs*. Unpublished Master Thesis, The Florida State University College Of Music, Florida, USA.
- Mckinstery, J. ve Topping, J. K. (2003). Cross-Age peer tutoring of thinking skills in the high school. *Educational Psychology In Practise*, 19 (3).
- Miao, Y. ve Koper, R. (2007). An efficient and flexible technical approach to develop and deliver online peer assessment. *Proceedings of the 7th Computer Supported Collaborative Learning conference 'mice, minds, and society*. 502-511.
- Morrison, I., Everton, T. ve Rudduck, J. (2000). Pupils helping other pupils with their learning: cross-age tutoring in a primary and secondary school. *Mentoring & Tutoring*, 8 (3), 187-200.
- Morrison, K. (2007). Peer assisted study sessions. *Synergy*, 25, 3-7.

- Mutlu, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sağlık davranışlarıyla ilgili sorumluluk algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Otacıoğlu G. S. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önal, H. S. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paul, J. S., Teachout, M. J., Sullivan J. D., Kelly N. S., Bauer, I. W. ve Raiber, A. M. (2001). Authentic-context learning activities in instrumental music teacher education. *Journal of Research in Music Education*, 49 (2), 136-145.
- Pehlivan, K. G. (2004). *Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Piji, D. (2006). *Dizgeli öğretime göre geliştirilen eslik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ponzio, C. R. ve Kenneth, D. P. (1997). Adolescents as effective teachers of child science. National Science Foundation. 1-9. Web adresinden 26 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Potter, J. (1997). New directions in student tutoring. *Education & Training*, 39 (1), 24-29.
- Reiman, J. A. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. ve Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 327-362.
- Sheldon, A. D. (2001). Peer and cross-age tutoring in music music *Educators Journal*, 87 (6), 33-38.
- Sipahi, B., Yurtkoru E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Subaşı, G. (2002). *Yazılı akran dönütü eğitimi ve bu eğitimin öğrencilerin yazma ürünleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şaktanlı C. S. (2007). *İlköğretim 4. sınıf ingilizce dersindeki şarkıların müzik öğretmeni destekli öğretiminin öğrencilerin ingilizce dersine ilişkin tutumları ve başarıları üzerine etkisi (Ankara Talâtpaşa İlköğretim Okulu örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, G. (2008). *Güzel sanatlar eğitimi ana bilim dalı müzik eğitimi bilim dalı bireysel çalgı-gitar eğitim programı ile rodriguez arenas'ın "la escuela de la guitarra libro 1" metodunun örtüşme durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin,
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylı, A. (2006). *Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Thrope, L. ve Wood, K. (2000). Cross-Age tutoring for young adolescents. *The Clearing House*, 73 (4), 239-242.
- Tokgöz, S. S. (2007). *Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Top, L. B. ve Osguthorpe, T. R. (1987). Reverse-Role Tutoring: the effects of handicapped students tutoring regular class. *The Elementary School Journal*, 87 (4), 413-423.
- Topping, J. K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.
- Topping, J. K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-277.

Topping, J. K., Peter C., Stephen, P. ve Whale, M. (2004). Cross-Age peer tutoring of science in the primary school: influence on scientific language and thinking. *Educational Psychology*, 24 (1), 57-75.

The Access Center: Improving Outcomes for All Students K8. *Using peer tutoring to facilitate access*. Web adresinden 22 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir. AllStudentshttp://www.k8accesscenter.org/training_resources/documents/PeerTutoringFinal.doc

Uslu, M. (2007). Çocuklarda ve gençlerde müzik eğitiminin önemi üzerine bir değerlendirme. *Müzik ve Bilim*. 7. Web adresinden 23 Kasım 2008 tarihinde edinilmiştir.

Vogelwiesche, U., Grob, A. ve Winkler, B. (2006). Improving computer skills of socially disadvantaged adolescents: same-age versus cross-age tutoring. *Learning and Instruction*, 16 241-255.

Walsh, K. ve Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 5-21.

Weidinger, D. (2005). *The effects of classwide peer tutoring on the acquisition of kindergarten reading and math skills*. Unpublished Disertation, Kansas University, Kansas, USA.

Washington Reading Corps Toolkit (W.R.C.): Module 6. Peer And Cross-Age Tutoring. 1-37 Web adresinden 16 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir. (<http://www.k12.wa.us/curriculuminstruct/reading/readingcorps/>)

Yogev, A. ve Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: effects on tutors' attributes. *Journal of Educational Research*, 75 (5), 261-268.

EKLER

EKLER İÇERİĞİ LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Ek 1: Başarı Testi Geçerlilik Ve Güvenirlik Bulguları.....	110
Ek 2: Başarı Değerlendirme Ölçeği.....	114
Ek 3: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği.....	115
Ek 4: Gitar Dersi Tutum Ölçeği.....	116
Ek 5: Gitar Dersi Gözlem Formu.....	117
Ek 6 Gitar Dersi Programı – Ünite 1.....	118
Ek 7: Araştırmada Kullanılan Gamlar, Etütler ve Eserler.....	129

EK 1

BAŞARI TESTİ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK BULGULARI

Tablo 31

Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Uygulama Grubu İçin Tanımlayıcı Değerleri

<i>Soru</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S.S.</i>
1	52	0.42	0.50
2	52	0.81	0.40
3	52	0.46	0.50
4	52	0.94	0.24
5	52	0.23	0.43
6	52	0.79	0.41
7	52	0.96	0.19
8	52	0.60	0.50
9	52	0.29	0.46
10	52	0.73	0.45
11	52	0.29	0.46
12	52	0.94	0.24
13	52	0.94	0.24
14	52	0.44	0.50
15	52	0.79	0.41
16	52	0.17	0.38
17	52	0.69	0.47
18	52	0.83	0.38
19	52	0.35	0.48
20	52	0.67	0.47
21	52	0.69	0.47
22	52	0.81	0.40
23	52	0.50	0.50
24	52	0.92	0.27

25	52	0.48	0.50
26	52	0.75	0.44
27	52	0.15	0.36
28	52	0.46	0.50
29	52	0.60	0.50
30	52	0.35	0.48
31	52	0.88	0.32
32	52	0.88	0.32
33	52	0.52	0.50
34	52	0.46	0.50

Toplam maddeleri içinde en yüksek ortalamayı $\bar{x} = 0.96$ ile 7. madde, en düşük ortalamayı ise $\bar{x} = 0.15$ ile 27. madde olarak bulunmuştur.

Tablo 32

Başarı Testinin Madde Analizleri Sonuçları

Soru	Madde Kalan		Madde Toplam		Madde Ayırd Ediciliği	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>t</i> (<i>sd</i> =24)	<i>p</i>
1	0.34	p<0.01	0.40	p<0.01	2.56	p<0.05
2	0.42	p<0.01	0.47	p<0.01	3.21	p<0.01
3	0.35	p<0.01	0.41	p<0.01	3.13	p<0.01
4	0.27	p<0.01	0.30	p<0.05	1.48	p>0.05
5	0.24	p<0.05	0.29	p<0.05	2.83	p<0.01
6	0.27	p<0.01	0.32	p<0.05	2.36	p<0.05
7	0.43	p<0.01	0.45	p<0.01	1.48	p>0.05
8	0.29	p<0.01	0.35	p<0.05	2.07	p=0.05
9	0.40	p<0.01	0.45	p<0.01	3.74	p<0.01
10	0.25	p<0.01	0.31	p<0.05	2.17	p<0.05
11	0.29	p<0.01	0.34	p<0.05	1.73	p>0.05
12	0.30	p<0.01	0.33	p<0.05	1.90	p>0.05
13	0.37	p<0.01	0.40	p<0.01	1.90	p>0.05
14	0.26	p<0.01	0.32	p<0.05	3.13	p<0.01
15	0.54	p<0.01	0.58	p<0.01	3.74	p<0.01
16	0.40	p<0.01	0.44	p<0.01	3.74	p<0.01
17	0.51	p<0.01	0.56	p<0.01	3.84	p<0.01
18	0.39	p<0.01	0.43	p<0.01	2.74	p<0.05
19	0.24	p<0.05	0.30	p<0.05	1.92	p>0.05
20	0.25	p<0.01	0.31	p<0.05	2.07	p=0.05
21	0.36	p<0.01	0.41	p<0.01	2.83	p<0.01
22	0.44	p<0.01	0.48	p<0.01	3.21	p<0.01
23	0.26	p<0.01	0.32	p<0.05	2.56	p<0.05
24	0.38	p<0.01	0.41	p<0.01	1.90	p>0.05
25	0.58	p<0.01	0.62	p<0.01	7.78	P<0.01
26	0.35	p<0.01	0.40	p<0.01	1.73	p>0.05
27	0.25	p<0.01	0.30	p<0.05	1.90	p>0.05

28	0.30	p<0.01	0.36	p<0.01	2.64	p<0.05
29	0.34	p<0.01	0.40	p<0.01	3.84	p<0.01
30	0.27	p<0.01	0.33	p<0.05	1.18	p>0.05
31	0.28	p<0.01	0.32	p<0.05	1.50	p>0.05
32	0.22	p<0.05	0.27	p>0.05	2.31	p<0.05
33	0.46	p<0.01	0.51	p<0.01	4.81	p<0.01
34	0.38	p<0.01	0.44	p<0.01	3.18	p<0.01

Testin iç geçerlilik hesaplarına yönelik yapılan madde kalan, madde toplam ve madde ayırtediciliği analizleri sonucunda 67 maddelik testin 33 maddesi elenerek 34 maddenin ayırt edici olduğu saptanmıştır.

Tablo 33

Başarı Testi İç tutarlılık Sonuçları

	n	r	p
Cronbach Alpha	52	0.84	p<0.01

Testin iç tutarlılık hesaplamaları sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu yapılan analiz sonuçları testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

BAŞARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

1. Aşağıdakilerden hangisi bir Fransız dansıdır?
 a) Alamande b) Sarabande c) Gigue d) Menuet

 2. Tirando tekniğinin tanımı aşağıdakilerden hangisidir?
 a) Notaları bağlı çalma tekniğidir.
 b) Sağ elin parmakları ile telleri çekerek çalma tekniğidir.
 c) Sağ elin parmakları ile tellere yaslayarak çalma tekniğidir
 d) Sağ el parmakları ile telleri aşağıdan yukarıya ve ya yukarıdan aşağıya doğru sürterek çalma tekniğidir.

 3. Aşağıdakilerden hangisi mordan tekniğinde kullanılan semboldür?
 a) tr b)  c)  d) <

 4. Apoyando tekniğinin tanımı aşağıdakilerden hangisidir?
 a) Notaları bağlı çalma tekniğidir
 b) Sağ elin parmakları ile telleri çekerek çalma tekniğidir
 c) Sağ elin parmakları ile tellere yaslayarak çalma tekniğidir
 d) Sağ el parmakları ile telleri aşağıdan yukarıya ve ya yukarıdan aşağıya doğru sürterek çalma tekniğidir

 5. Aşağıdakilerden hangisi “Leggiero” terimi ile ilgili ilkelerden birisidir?
 a) Şarkı söyler gibi çalma b) Çekici ve zarif bir deyişle çalma c) Tatlı bir deyişle çalma d) Tüy gibi çalma

 6. Aşağıdakilerden hangisi gitarın sağ el tekniklerinden birisidir?
 a) Bare b) Legato c) Flajöle d) Tirando

 7. Aşağıdakilerden hangisi sforzando teriminin kısaltmasıdır?
 a) mf b) f c) ff d) sfz

 8. Gitar çalarken gitar teknikleri ile ilgili öğelerin bilinmesi neden önemlidir?
 a) Çalınan parçanın formunu anlamak için b) Çalınan parçaya sağ el de net bir tonlama ile sol elde klavye üzerinde yetkinlik kazandırdığı için
 c) Çalınan parçanın dönemini anlamak için d) Çalınan parçaya müziksel bir ifade kazandırmak için

 9. Sesin birden bire değiştirilerek çalınmasına denir?
 a) Diminuendo b) Accent c) Crescendo d) Subito

 10. Aşağıdaki ifadelerden hangisi trill'in tanımındır?
 a) Esas sesin üst ya da alt sesine dokunarak kendisine dönmesidir
 b) Esas nota ile onun alt ya da üst komşu sesinin, hızlı bir şekilde tekrar edilmesidir
 c) Esas notanın geciktirilmesidir
 d) Esas notanın etrafında dolanan yaklaşık dört ya da beş notadan oluşan bir figürdür

Not: Başarı Değerlendirme Ölçeği'nin yalnızca 10 soruluk kısmıdır.

EK 3

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Cümleleri		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor					
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.					
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırmıyorum					
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.					
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.					
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.					
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.					
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.					

Not: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği'nin yalnızca 10 soruluk kısmıdır.

EK 4

GİTAR DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Gitar Dersi İle İlgili Düşünceler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1- Gitar dersi çok sevdiğim dersler arasındadır					
2- Gitar dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3- Gitar dersinin konuları azaltılırsa sevinirim.					
4- Gitar dersine çalışırken canım sıkılır					
5- Gitar dersiyle uğraşmak beni dinlendirir.					
6- Boş zamanlarımda gitar dersine çalışmaktan zevk alırım					
7- Gitar dersi ile ilgili konularla uğraşmak beni sıkır					
8- Gitar dersi ile ilgili uğraşlara katılmaktan zevk alırım.					
9- Gitar dersi, derslerin en güzelidir.					
10- İleride gitar ile yakından ilgili bir alan seçmeyi isterim					

Not: Gitar Dersi Tutum Ölçeği'nin yalnızca 10 soruluk kısmıdır.

EK 5

GÖZLEM FORMU

A	<i>Do, sol ve re majör gamları ve ilgili minörlerini gitarda çalabilme</i>	Çok Başarısız	Başarısız	Orta Başarılı	Başarılı	Çok Başarılı
1.	2 oktav Do majör gamını gitarda “i, m, a ve m” arpej kalıbını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
2.	2 oktav Do majör gamını 2 sesli üç’lü aralık olarak gitarda “i ve m” parmaklarını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
3.	3 oktav La melodik minör gamını gitarda “i, m, a ve m” arpej kalıbını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
4.	2 oktav La melodik minör gamını 2 sesli üç’lü aralık olarak gitarda “i ve m” parmaklarını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
5.	3 oktav Sol majör gamını gitarda “i, m, a ve m” arpej kalıbını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
6.	2 oktav Sol majör gamını 2 sesli üç’lü aralık olarak gitarda “i ve m” parmaklarını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
7.	3 oktav Mı melodik minör gamını gitarda “i, m, a ve m” arpej kalıbını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
8.	2 oktav Mi melodik minör gamını 2 sesli üç’lü aralık olarak gitarda “i ve m” parmaklarını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
9.	2 oktav Re majör gamını gitarda “i, m, a ve m” arpej kalıbını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()
10.	2 oktav Re majör gamını 2 sesli üç’lü aralık olarak gitarda “i ve m” parmaklarını kullanarak doğru ve temiz çalabilme	()	()	()	()	()

Not: Gözlem Formu’nun yalnızca 10 soruluk kısmıdır.

EK 6

ÜNİTELER

ÜNİTE 1

Dersin Adı: Bireysel Çalgı Eğitimi Gitar

Sınıf: Lisans 1

Ünite Adı: Ton ve gitar teknikleri (tirando, arpej, legato ve bare) ile ilgili kavramlar

Süre: 3 saat

Öğrenme-öğretme

Strateji ve Yöntemi: Anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma

Kaynak kitaplar: Scales and Arpeggios Album (The Royal Conservatory), The Classic Guitar Collection Volume Two

Araç ve Gereçler: Gitar, ayaklık, nota sehpası

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Ton ve gam ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Gitar teknikleri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Romantik dönemin şarkı formları ve bestecileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Ton kavramı ile ilgili belli ilkeler bilgisi

Ton kavramı ile ilgili belli ilkeleri açıklayabilme

Ton kavramıyla ilgili bilgileri, parça üzerinde belirlemede kullanabilme

Gitar teknikleri ile ilgili ilkeler

Gitar teknikleri ile ilgili ilkeleri açıklayabilme

Gitar teknikleri ile ilgili bilgileri, parça üzerinde teknikleri ayırt etmede kullanabilme

Do, sol ve re majör gamları ve ilgili minörlerini gitarda çalabilme

Gitar tekniklerini, romantik dönem özelliklerini gösteren mi minör tonundaki bir etütte uygulayabilme

Etüdü kendi yorumuyla seslendirebilme

ANA NOKTA

Ton ve Gitar teknikleri ile ilgili belli kavramların ve ilkelerin öğrenilmesi gitarın seslendirilmesi bakımından önemlidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Gitar teknikleri ile ilgili bilgilerin öğrenilmesi gitar üzerinde teknik açıdan sağlam bir yetkinlik kazanılmasını sağlayacaktır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Ton ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi

Davranışlar:

1. Ton'un tanımını söyleme/yazma
2. Gam'ın tanımını söyleme/yazma
3. Verilen tanım içinde boş bırakılan yere gelmesi gereken ilgili kavramları söyleme/yazma

HEDEF: Gitar teknikleri ile ilgili kavramların anlam bilgisi

Davranışlar:

1. Gitarın tirando, arpej, legato ve bare gibi temel tekniklerin tanımını söyleme/yazma
2. Verilen tanım içinde boş bırakılan yere gelmesi gereken ilgili kavramları söyleme/yazma

HEDEF: Etüt kavramının anlam bilgisi

Davranışlar:

1. Etüt kavramının tanımını söyleme/yazma
2. Verilen tanım içinde boş bırakılan yere gelmesi gereken ilgili kavramları söyleme/yazma

HEDEF: Romantik dönemin şarkı formları ve bestecileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranışlar:

1. Romantik dönemin şarkı formlarının temel özelliklerinin neler olduğunu söyleme/yazma
2. Romantik dönemin bestecilerini söyleme/yazma

HEDEF: Ton ile ilgili belli ilkeler bilgisi

Davranışlar:

1. Majör tonları bulurken sesler arasındaki 2 tam 1 yarım 3 tam 1 yarım kuralı bilgisinin gerekli olduğunu söyleme/yazma
2. Minör tonları bulurken her majör tonun bir ilgili minör tonu olduğu ve minor tonların majör tondan 3'lü aralık (1,5 ses) kalınlaşarak bulunduğu bilgisinin gerekli olduğunu söyleme/yazma
3. Minör dizilerin doğal, armonik ve melodik olarak üçe ayrıldığını ve bu dizilerden armonik minör dizisinin 7. sesinin yarım ses incelendiğini, melodik minör dizide ise çıkışta 6. ve 7. sesin yarım ses incelendiğini dönüşte ise bu seslerin eski haline döndüğünü bilgilerinin gerekli olduğunu söyleme/yazma

HEDEF: Ton ile ilgili belli ilkeleri açıklayabilme

Davranışlar:

1. Majör tonları bulurken sesler arasındaki 2 tam 1 yarım 3 tam bir yarım kuralı bilgisinin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
2. Minör tonları bulurken her majör tonun bir ilgili minör tonu olduğu ve minor tonların majör tondan 3'lü aralık (1,5 ses) kalınlaşarak bulunduğu bilgisinin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
3. Minör dizilerin doğal, armonik ve melodik olarak üçe ayrıldığını ve bu dizilerden armonik minör dizisinin 7. sesinin yarım ses incelendiğini, melodik minör dizide ise çıkışta 6. ve 7. sesin yarım ses incelendiğini dönüşte ise bu seslerin eski haline döndüğünü bilgilerinin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma

HEDEF: Ton kavramıyla ilgili bilgileri, parça üzerinde belirlemede kullanabilme

Davranışlar:

1. Verilen bir parçanın hangi tona sahip olduğunu söyleme/yazma

HEDEF: Gitarın teknikleri ile ilgili belli ilkeler bilgisi

Davranışlar:

1. Tirando tekniğinin, gitarda sağ elin parmak uçlarının tırnakla birlikte gelecek şekilde telleri çekerek çalınmasının gerekli olduğunu söyleme/yazma
2. Tirando tekniğinde sağ elin avuç içinin rahat konumda ve parmakların tellere paralel şekilde konumlandırılarak çalınmasının gerekli olduğunu söyleme/yazma
3. Arpej tekniğinin, gitarda sağ elin parmaklarını kullanarak akoru oluşturan seslerin ritmik bir düzenle ard arda sıralanmasının gerekli olduğunu söyleme/yazma
4. Legato tekniğinin, gitarda sol elin parmakları ile arasında bağ olan farklı seslerden 1. sesin seslendirilmesinin ardından ikincisinin parmakla ses çıkartılarak çalınmasının gerekli olduğunu söyleme/yazma
5. Legato tekniğinde sesler çıkıcı ise tellere vurarak, sesler inici ise parmakların beraber basılması ile telleri çekerek çalınmasının gerekli olduğunu söyleme/yazma
6. Bare tekniğinin, gitarda sol elin işaret parmağı ile bir perde üzerinde birden fazla teli kapatarak çalınmasının gerekli olduğunu söyleme/yazma
7. Bare tekniğinde, sol elin işaret parmağının iç kısmının sol sert tarafını kullanarak basılması ile kuvvetin arka başparmakla dengelenmesinin gerekli olduğunu söyleme/yazma
8. Gitar teknikleri ile ilgili çalışmaların, klavye üzerinde sol elde hakimiyet, sağ elde ise akıcı bir tonlamayı sağladığı bilgisinin gerekli olduğunu söyleme/yazma

HEDEF: Gitarın teknikleri ilgili belli ilkeleri açıklayabilme

Davranışlar:

1. Tirando tekniğinin, gitarda sağ elin parmak uçlarının tırnakla birlikte gelecek şekilde telleri çekerek çalınmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
2. Tirando tekniğinde sağ elin avuç içinin rahat ve parmaklarının tellere paralel şekilde konumlandırılarak çalınmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
3. Arpej tekniğinin, gitarda sağ elin parmaklarını kullanarak akoru oluşturan seslerin ritmik bir düzenle peş peşe sıralanmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
4. Legato tekniğinin, gitarda sol elin parmakları ile arasında bağ olan farklı seslerden 1. sesin seslendirilmesinin ardından ikincisinin parmakla ses çıkartılarak çalınmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma

5. Legato tekniğinde sesler çıkıcı ise tellere vurarak, sesler inici ise parmakların beraber basılması ile telleri çekerek çalınmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
6. Bare tekniğinin, gitarda sol elin işaret parmağı ile bir perde üzerinde birden fazla teli kapatarak çalınmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
7. Bare tekniğinde, sol elin işaret parmağının iç kısmının sol sert tarafını kullanarak basılması ile kuvvetin arka başparmakla dengelenmesinin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
8. Gitar teknikleri ile ilgili çalışmaların, klavye üzerinde sol elde hakimiyet, sağ elde ise akıcı bir tonlamayı sağladığı bilgisinin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma

HEDEF: Gitar teknikleri ile ilgili bilgileri, parça üzerinde teknikleri ayırt etmede kullanabilme

Davranışlar:

1. Verilen bir parçanın hangi gitar teknikleri içerdiğini söyleme/yazma

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Seslendirme esnasında gitar tekniklerini doğru kullanmaya özenli oluş

Davranışlar:

1. Etütteki gitar tekniklerini kullanırken sembol ve kısaltmalara dikkat etme

DEVİNİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Do majör ve La minör gamlarını gitarda çalabilme

Davranışlar:

1. 2 oktav Do majör gamını gitarda “i, m, a, m” arpej kalıbını kullanarak çalma
2. 2 oktav Do majör gamını 2 sesli üç’lü aralık olarak gitarda “i, m” parmaklarını kullanarak çalma
3. 3 oktav La melodik minör gamını gitarda “i, m, a, m” arpej kalıbını kullanarak çalma

4. 2 oktav La melodik minör gamını 2 sesli üç'lü aralık olarak gitarda “i, m” parmaklarını kullanarak çalma

HEDEF: Sol majör ve mi minör gamlarını gitarda çalabilme

Davranışlar:

1. 3 oktav Sol majör gamını gitarda “i, m, a, m” arpej kalıbını kullanarak çalma
2. 2 oktav Sol majör gamını 2 sesli üç'lü aralık olarak gitarda “i, m” parmaklarını kullanarak çalma
3. 3 oktav Mi melodik minör gamını gitarda “i, m, a, m” arpej kalıbını kullanarak çalma
4. 2 oktav Mi melodik minör gamını 2 sesli üç'lü aralık olarak gitarda “i, m” parmaklarını kullanarak çalma

HEDEF: Re majör ve si minör gamlarını gitarda çalabilme

Davranışlar:

1. 2 oktav Re majör gamını gitarda “i, m, a, m” arpej kalıbını kullanarak çalma
2. 2 oktav Re majör gamını 2 sesli üç'lü aralık olarak gitarda “i, m” parmaklarını kullanarak çalma
3. 3 oktav Si melodik minör gamını gitarda “i, m, a, m” arpej kalıbını kullanarak çalma
4. 2 oktav Si melodik minör gamını 2 sesli üç'lü aralık olarak gitarda “i, m” parmaklarını kullanarak çalma

HEDEF: Mi minör etüdü gitarda çalabilme

Davranışlar:

1. Etütteki arpej kalıbını p, i, m, a, m bütünlüğü içinde çalma
2. Etütteki legato ve bare tekniklerini çalma
3. Etütteki sol el duatelerini kullanma
4. Etüdü ritimsel bütünlüğü içinde çalma
5. Etüdü ezgisel bütünlüğü içinde çalma
6. Etütteki nüansları çalma
7. Etüdü akıcı bir tempoda çalma

8. Etüdü net bir tonlamayla çalma

HEDEF: Etüdü kendi yorumuyla seslendirebilme

Davranışlar:

1. Etüdü özgün bir yorum katarak çalma

DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdakilerden hangisi ton kavramının tanımıdır?

- a) Seslerin yüksekliklerine göre sıralanmasıdır.
- b) Bir sesin diğer oktavına kadar olan dizidir
- c) Aynı anda tınlayan birden fazla birbirine uyumlu sestir
- d) Bir parçanın gam bilgisini, majör minör niteliğini ve sesler arasındaki ilişkileri de içeren bilgiler bütünüdür

2. Aşağıda gösterilen majör tondan hangisi tonun özelliğine bağlı olarak arızalı ses almaz?

- a) Sol M b) Fa M c) Do M d) Re M

3. Aşağıdakilerden hangisi majör tonları bulurken sesler arasındaki uygun kuralı gösterir?

- a) 2 tam 1 yarım 3 tam bir yarım b) 3 tam 1 yarım 2 tam bir yarım
- c) 1 tam 2 yarım 3 tam bir yarım d) 2 tam 1 yarım 2 tam 2 yarım

4. Majör tonlarının ilgili minörü bulunurken aşağıdaki ses aralıklarından hangisi kullanılır?

- a) 2'li aralık (2 ses) inceltilerek b) 3'lü aralık (1.5 ses) inceltilerek
- c) 3'lü aralık (1.5 ses) kalınlaştırarak d) 2'li aralık (2 ses) kalınlaştırarak

5. Aşağıdakilerden hangisi melodik minör ses dizisinin ana hatlarını oluşturan kuraldır?

- a) Çıkarken 7. ses yarım ses inceltilir

- b) Çıkarken 6. ve 7. ses yarım ses inceltilir
- c) Çıkarken 7 ses yarım ses inceltilir dönüşte bu ses eski durumuna geri döner
- d) Çıkarken 6. ve 7. ses yarım ses inceltilir dönüşte bu sesler eski durumuna geri döner

6. Müzikte, seslerin sırasıyla ve belirli bir kalıp içerisinde dizilişine denir?

- a) Ton
- b) Armoni
- c) Gam
- d) Akor

7. Aşağıdakilerden hangisi romantik dönem şarkı formudur?

- a) Overture
- b) Suit
- c) Bagatelle
- d) Pavane

8. Aşağıdakilerden hangisi romantik dönem gitar bestecisi değildir?

- a) N. Coste
- b) F. Tarrega
- c) Benjamin Britten
- d) M. Giuliani

9. Çalgı eğitiminde belli zorlukları yenmek üzere hazırlanan çalışma parçasına denir?

- a) Eser
- b) Alıştırma
- c) Etüt
- d) Düet

10. Tirando tekniğinin tanımını aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Notaları bağlı çalma tekniğidir.
- b) Sağ elin parmakları ile telleri çekerek çalma tekniğidir.
- c) Sağ elin parmakları ile tellere yaslayarak çalma tekniğidir
- d) Sağ el parmakları ile telleri aşağıdan yukarıya ve ya yukarıdan aşağıya doğru sürterek çalma tekniğidir.

11. Aşağıdakilerden hangisi gitarın sağ el tekniklerinden birisidir?

- a) Bare
- b) Legato
- c) Tambora
- d) Tirando

12. Aşağıdakilerden hangisi gitarın sol el tekniklerinden birisidir?

- a) Apoyando
- b) Legato
- c) Resquado
- d) Tirando

13. Legato tekniğinin tanımı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sol elin perdenin üzerine basmadan sadece tele temas etmesi ve sağ elin parmakları ile tellerin çalınması tekniğidir
- b) Sağ elin parmaklarını tellere yaslayarak çalma tekniğidir
- c) Sağ elin dış kenarının eşik yanındaki tellere oturtulup parmak vuruşlarıyla notaları çalma tekniğidir
- d) Sol elin parmakları ile notaları bağlı çalma tekniğidir

14. Aşağıdakilerden hangisi legato tekniği ile ilgili ilkelerden birisidir?

- a) Sesler inici ise parmakların beraber basılmasına gerek yoktur
- b) Sesler çıkıcı ise telleri çekerek, sesler inici ise tellere vurarak çalınır
- c) Sesler çıkıcı ise tellere vurarak, sesler inici ise telleri çekerek çalınır
- d) Sesler çıkıcı ise parmakların beraber basılmasına gerek vardır

15. Sol elin işaret parmağı ile birden fazla tele perde üzerinde basma tekniğine denir?

- a) Golpe b) Bare c) Apoyando d) Flajöle

16. Gitar çalarken gitar teknikleri ile ilgili öğelerin bilinmesi neden önemlidir?

- a) Çalınan parçanın formunu anlamak için
- b) Çalınan parçaya sağ el de net bir tonlama ile sol elde klavye üzerinde yetkinlik kazandırdığı için
- c) Çalınan parçanın dönemini anlamak için
- d) Çalınan parçaya müziksel bir ifade kazandırmak için

17. Aşağıdakilerden hangisi gitar teknikleri ile ilgili temel öğeleri, birbirinden ayıran özelliktir?

- a) Parçayı seslendirme esnasında tekniklerin çalınışlarında kullanılan sol el duateleri
- b) Parçayı seslendirme esnasında tekniklerin çalınışlarında kullanılan sağ el duateleri
- c) Tekniklerin içerdiği farklı çalınış biçimleri
- d) Tekniklerin çalınış hızları

18. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi tirando tekniği ile ilgili ilkelerden birisi değildir?

- a) Sağ elin içi ve parmakların tellere paralel bakması
- b) Sağ elin avuç içinin sıkılmaması
- c) Sağ elin bileğinin gövdeye yakın olması
- d) Sağ elin “p” parmağının kırık pozisyonda olmaması

19. Aşağıdakilerden hangisi bare tekniğinin özelliklerinden biri değildir?

- a) İşaret parmağının iç kısmının sol sert tarafının tellere oturtulması
- b) İşaret parmağının iç kısmının boğumlarının tellere değdirilmeden basılması
- c) İşaret parmağı ile tellere basarken baş parmakla sapa kuvvet uygulanması
- d) İşaret parmağı ile tellere basarken kuvvetin başparmakla dengelenmesi

20. Parçanın tonunu bulunuz

- a) Mi m b) Re M c) Si m d) Sol M

21. Parçada geçen gitar tekniklerini saptayınız.

- a) Tirando, arpej, legato ve bare b) Arpej, legato ve bare
- c) Arpej, bare d) Tirando, legato ve bare

22. Do majör gamını, 2 oktav “i, m, a ve m” arpej kalıbı ile tek sesli ve 2 oktav “i ve m” arpej kalıbı ile 2 sesli olarak çalınız.

23. La melodik minör gamını, 3 oktav “i, m, a ve m” arpej kalıbı ile tek sesli ve 2 oktav “i ve m” arpej kalıbı ile 2 sesli olarak çalınız.

24. Sol majör gamını, 3 oktav “i, m, a ve m” arpej kalıbı ile tek sesli ve 2 oktav “i ve m” arpej kalıbı ile 2 sesli olarak çalınız.

25. Mi melodik minör gamını, 3 oktav “i, m, a ve m” arpej kalıbı ile tek sesli ve 2 oktav “i ve m” arpej kalıbı ile 2 sesli olarak çalınız.

26. Re majör gamını, 2 oktav “i, m, a ve m” arpej kalıbı ile tek sesli ve 2 oktav “i ve m” arpej kalıbı ile 2 sesli olarak çalınız.

27. Si melodik minör gamını, 3 oktav “i, m, a ve m” arpej kalıbı ile tek sesli ve 2 oktav “i ve m” arpej kalıbı ile 2 sesli olarak çalınız.

28. Mi minör etüdü gitarda çalınız.

29. Mi minör tonundaki etüdü özgün bir yorum katarak çalınız.

EK 7

**ARAŞTIRMADA KULLANILAN GAMLAR, ETÜTLER ve
ESERLER**

C MAJOR / DO MAJEUR

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' is in treble clef, 2/4 time. It consists of two measures. The first measure contains a half note chord of G4 and B4, with a '1' above the G and a '2' below the B. The second measure contains a half note chord of A4 and C5, with a '1' above the A and a '3' below the C. A bracket labeled 'CH' spans both measures. Below the staff, the letters 'V' and 'I' are written under the first and second measures respectively.

The first system of musical notation for 'The Rose Tree' is in 3/4 time. It features a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of four measures: 1. G4 (quarter), A4-B4 (beamed eighth notes), C5 (quarter). 2. B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4-G4 (beamed eighth notes). 3. E4-F4 (beamed eighth notes), D4-E4 (beamed eighth notes), C4 (half). 4. B3 (half). Below the staff, the chord progression is indicated as I, IV, V, I.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes various notes, rests, and accidentals, with some notes circled in red. The staff is labeled with circled numbers 1 through 5 below it.

[illegible]

(Grades 7, 8, 9, 10, ARCT)

The image shows four musical staves, each with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The staves illustrate different types of chords:

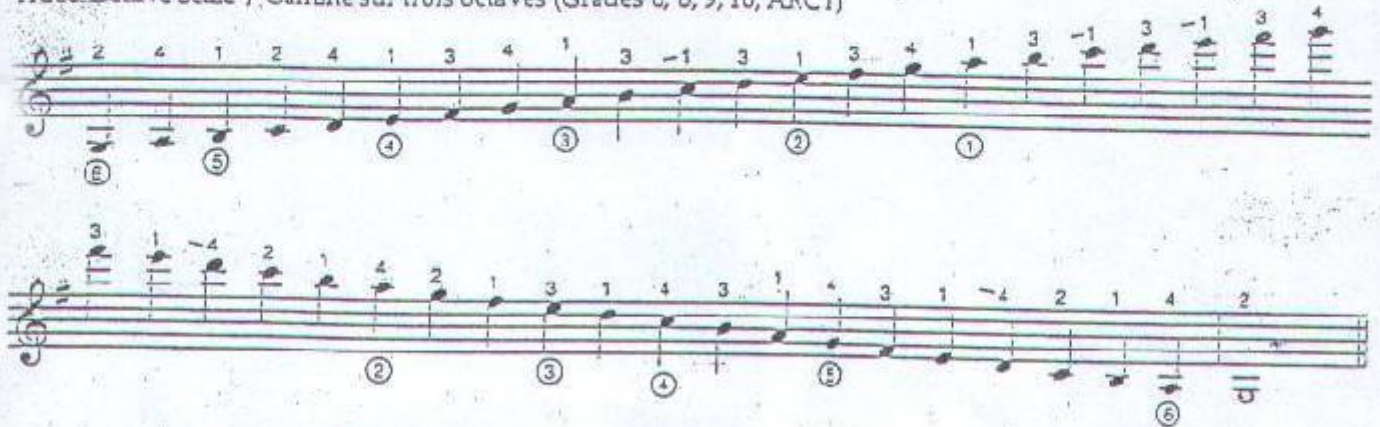
- Staff 1:** Shows a single chord, labeled **I** (C major).
- Staff 2:** Shows two chords, labeled **V** (F major) and **I** (C major).
- Staff 3:** Shows two chords, labeled **V** (F major) and **I** (C major).
- Staff 4:** Shows four chords, labeled **I** (C major), **IV** (F major), **V** (F major), and **I** (C major).

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes various notes, rests, and symbols, with some notes marked with circled numbers 1 through 5. The staff is divided into measures by vertical lines.

Two-Octave Scale / Gamme sur deux octaves (Grades 5, 7, 8, 9, 10, ARCT)



Three-Octave Scale / Gamme sur trois octaves (Grades 6, 8, 9, 10, ARCT)



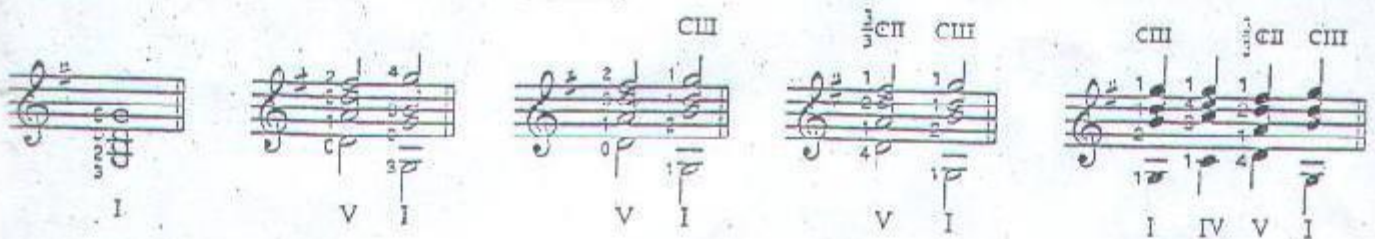
Tonic Chord and Cadences / Accord de tonique et cadences

(Introductory)

(Grade 1)

(Grade 2)

(Grades 5, 6, 7, 8, 9, 10, ARCT)



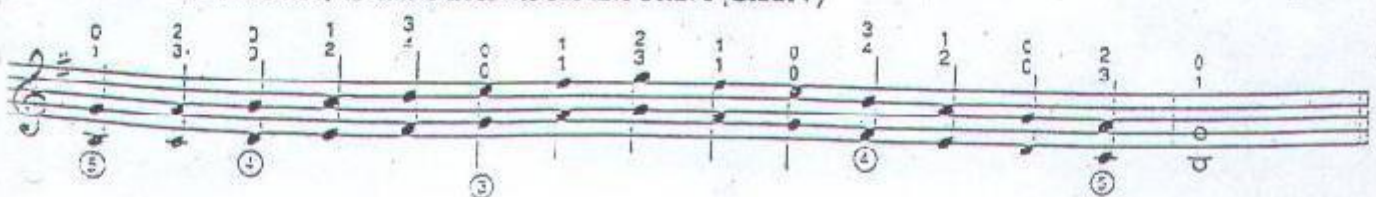
One-Octave Scale in Thirds / Gamme en tierces sur une octave (Grade 7)



Two-Octave Scale in Thirds / Gamme en tierces sur deux octaves



One-Octave Scale in Sixths / Gamme en sixtes sur une octave (Grade 7)



(Grades 5, 6, 7, 8, 9, 10, ARCT)

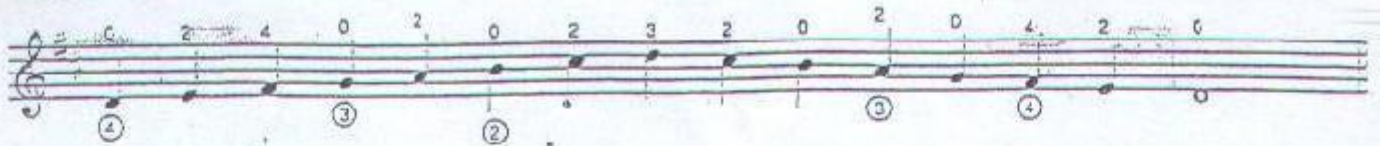
Handwritten musical notation for the first system of 'The Rose Tree'. The notation is on a five-line staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of a series of eighth and sixteenth notes, with some rests. The lyrics 'The Rose Tree' are written below the staff.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes various notes, rests, and symbols, with some notes circled in red ink. The staff is labeled with circled numbers 1 through 5 at the bottom.

133

D MAJOR / RÉ MAJEUR

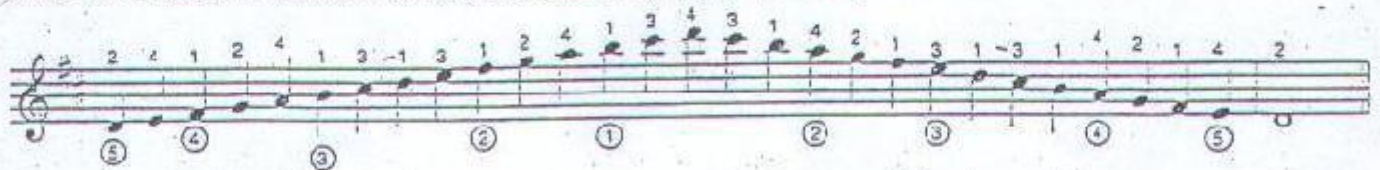
One-Octave First-Position Scale / Gamme en première position sur une octave (Grade 1)



One-Octave Scale / Gamme sur une octave (Grade 3)



Two-Octave Scale / Gamme sur deux octaves (Grades 5, 7, 8, 9, 10, ARCT)



Tonic Chord and Cadences / Accord de tonique et cadences

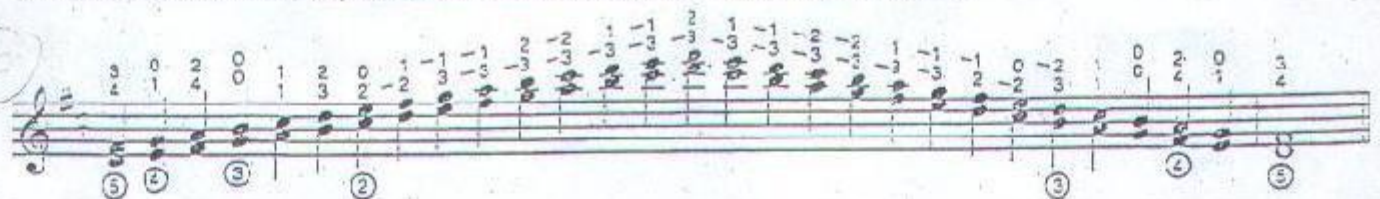
(Grade 1)

(Grade 3)

(Grades 5, 7, 8, 9, 10, ARCT)



Two-Octave Scale in Thirds / Gamme en tierces sur deux octaves (Grade 10, ARCT)



Two-Octave Scale in Sixths / Gamme en sixtes sur deux octaves (Grade 10, ARCT)



Two-Octave Chordal Scale / Gamme en accords sur deux octaves (Grade 10, ARCT)



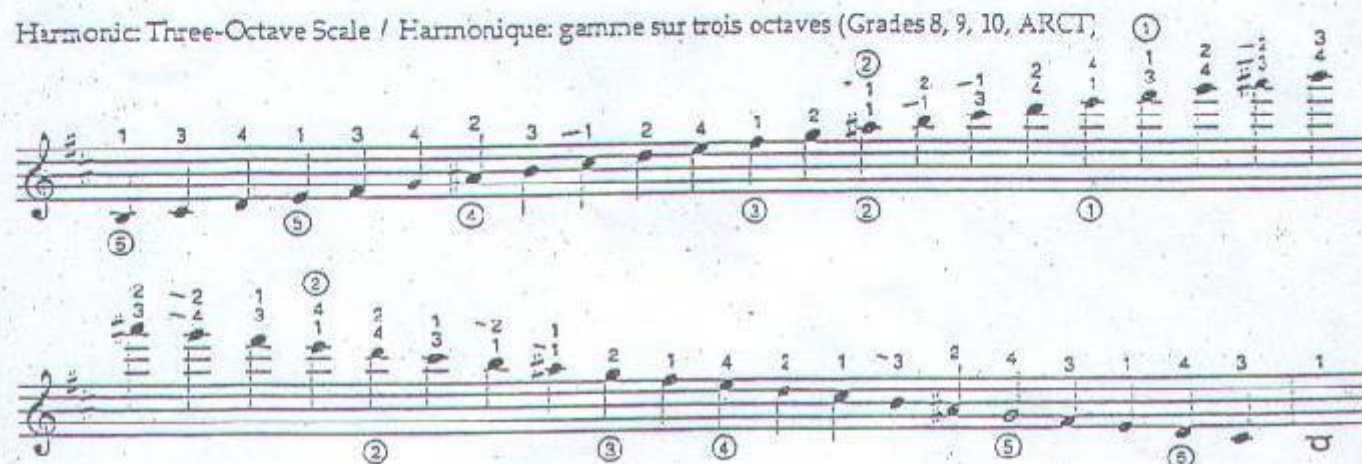
Harmonic: Two-Octave Scale / Harmonique: gamme sur deux octaves (Grades 5, 7, 8, 9, 10, ARCT)



Melodic Two-Octave Scale / Mélodique: gamme sur deux octaves (Grades 5, 7, 8, 9, 10, ARCT)



Harmonic: Three-Octave Scale / Harmonique: gamme sur trois octaves (Grades 8, 9, 10, ARCT)



Melodic: Three-Octave Scale / Mélodique: gamme sur trois octaves (Grades 8, 9, 10, ARCT)



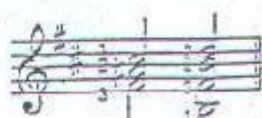
Tonic Chord and Cadences / Accord de tonique et cadences

(Grade 1)



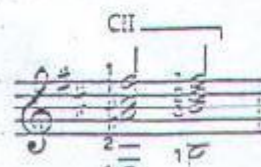
V I

(Grade 3)



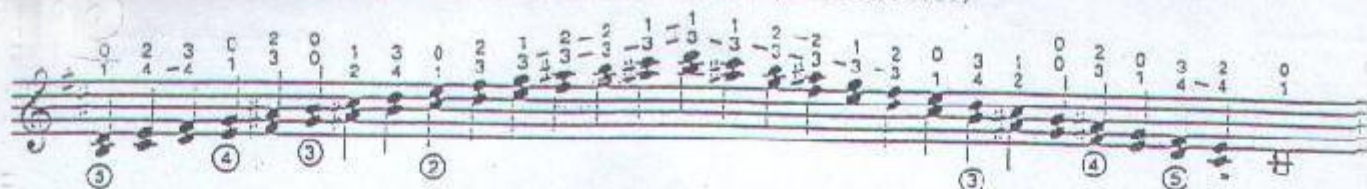
V I

(Grades 5, 7, 8, 9, 10, ARCT)



I IV V I

Two-Octave Scale in Thirds / Gamme en tierces sur deux octaves (Grade 10, ARCT)



Two-Octave Scale in Sixths / Gamme en sixtes sur deux octaves (Grade 10, ARCT)



Two-Octave Chordal Scale / Gamme en accords sur deux octaves (Grade 10, ARCT)



Triads / Accords de trois sons



Arpeggios / Arpèges



Diminished Seventh Chords / Accords de septième diminuée



A MAJOR / LA MAJEUR

One-Octave Scale / Gamme sur une octave (Grade 2)



Etude in E Minor.

Mauro Giuliani
(1783-1840)

Allegro

The musical score is written for guitar in E minor (one sharp, F#) and 3/4 time. It consists of eight staves of music. The first staff begins with the tempo marking 'Allegro' and includes the lyrics 'i m a m' above the notes. The notation includes various guitar-specific techniques: triplets (indicated by a '3' over a group of notes), slurs (curved lines over groups of notes), and specific fingering (numbers 1-4). The score is divided into sections labeled 'CIII', 'CII', and 'CII'. The final staff ends with a double bar line and a fermata. The page number '137' is located at the bottom right corner.

This page contains ten staves of musical notation for guitar, written in G major (one sharp). The notation includes various fret numbers (0, 1, 2, 3, 4) and accidentals (sharps, naturals). The music is organized into measures, with some measures containing multiple notes and others being single notes or rests.

Specific sections are labeled with Roman numerals:

- CII**: Located above the fourth staff.
- CVII**: Located above the seventh staff.
- 1/2 CXII**: Located above the tenth staff.

The notation includes various articulation marks, such as slurs, ties, and accents, indicating phrasing and fingerings. The page concludes with a double bar line and a repeat sign.

Grazioso e leggero (♩ = 115)

This musical score consists of six staves of music, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked 'Grazioso e leggero' with a quarter note equal to 115 beats per minute. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Slurs and hairpins are used to indicate phrasing and dynamics.

Measure 1: *mf* (mezzo-forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 2, 1, 4, 1, 3, 1. Dynamics: *mf* hairpin.

Measure 2: *sfz* (sforzando), *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *sfz* hairpin, *f* hairpin.

Measure 3: *mf* (mezzo-forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *mf* hairpin.

Measure 4: *sfz* (sforzando). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *sfz* hairpin.

Measure 5: *mf* (mezzo-forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *mf* hairpin.

Measure 6: *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *f* hairpin.

Measure 7: *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *f* hairpin.

Measure 8: *mf* (mezzo-forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *mf* hairpin.

Measure 9: *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *f* hairpin.

Measure 10: *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *f* hairpin.

Measure 11: *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *f* hairpin.

Measure 12: *f* (forte). Notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Fingering: 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1. Dynamics: *f* hairpin.

The musical score consists of seven staves of music, primarily in treble clef. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings.

- Staff 1:** Features a melodic line with eighth and sixteenth notes, and a bass line with chords. There are two circled numbers, 6, with dashed lines indicating a repeat or continuation.
- Staff 2:** Continues the melodic and harmonic development with similar rhythmic patterns.
- Staff 3:** Includes the marking *pochiss. rit.* (very little ritardando) towards the end of the staff.
- Staff 4:** Starts with the marking *a tempo* and ends with *sfz* (sforzando).
- Staff 5:** Continues the melodic line with a circled number 2.
- Staff 6:** Features a series of chords and a melodic line, with a *sfz* marking.
- Staff 7:** The final staff, containing dynamic markings *p sub.*, *sfz*, *ff*, and a circled number 6 at the end.

加泰罗尼亚舞曲

[西]桑 斯

G.Sanz (约1650-1710)

⑤ = D $\text{♩} = 96$

7.2

⑤ = D $\text{♩} = 96$

7.2

tr 13 tr 12 tr 2 4 C.2

tr tr tr tr a m i p a m i p a

C.3 i P a m i a 2m i a

m i a m i m 3 i p i p i

2 i P i P C.3 i P i P

m 3 i ②

This page of musical notation is for a guitar piece in D major, indicated by two sharps (F# and C#) on the treble clef. The notation is spread across six staves. It includes various guitar-specific symbols such as fret numbers (0-4), fingerings (m, i, a, p, tr), and dynamics (ff, f). The piece is divided into sections by repeat signs and includes a 'C.2' (Coda 2) section. The bottom staff ends with a double bar line and the number '77'.

MENUET / MINUET

Fernando Sor
(1778-1839)

$\text{♩} = 132-152$

The musical score is written for guitar on a single staff. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as $\text{♩} = 132-152$. The score is divided into several systems, with measure numbers 7, 14, 23, 31, 40, 48, and 56 indicated in boxes. The first system (measures 1-6) starts with a forte (*f*) dynamic. The second system (measures 7-13) includes a mezzo-piano (*mp*) dynamic and a crescendo (*cresc.*) marking. The third system (measures 14-22) features a mezzo-piano (*p*) dynamic. The fourth system (measures 23-30) continues with a mezzo-piano (*p*) dynamic. The fifth system (measures 31-39) ends with a *Fine* marking. The sixth system (measures 40-47) is labeled 'Trio' and begins with a piano (*p*) dynamic, followed by a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The seventh system (measures 48-55) includes a piano (*p*) dynamic and a *D.C. al Fine* marking. The eighth system (measures 56-57) concludes the piece. Various musical notations are present, including triplets, sixteenth notes, and slurs. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Articulation marks like accents and staccato are used throughout.