



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

KLARİNET EĞİTİMİNDE KİŞİLİK TİPLERİNE DAYALI ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ BAŞARI DÜZEYİNE ETKİSİ

Tolga YÜKSEL

Danışman
Doç. Dr. Onur GÜÇLÜ

Konya 2021

ÖN SÖZ

1994 yılında başladığım ve 10 yıl eğitim aldığım Ankara Devlet Konservatuvarı'nda, girdiğim her klarinet dersinde duvarda asılı duran bir yazı dikkatimi çekiyordu. Her gördüğümde yeniden okuyarak çocuk aklımla anlamlar bulmaya çalıştığım bu süreç uzun zaman devam etti. Yıllar sonra şimdi, aynı çatı altında, bu sefer kendi odamın duvarında başka klarinet öğrencilerinin okuduğu bu yazı, belki de kişilik özelliklerine duyduğum merakın başlangıç noktasıydı. Merak, zaman içerisinde bu araştırmayı gerçekleştirmek için duyduğum arzuya, sonra da hocalarım ve ailemin desteği ile bu araştırmanın kendisine dönüştü. Öğrencilerimle aramdaki ilişkiyi daha da kuvvetlendirerek onların başarısına katkıda bulunan bu araştırmanın, her aşamasında bilgi ve birikimi ile bana yol gösteren danışmanım Doç.Dr. Onur GÜÇLÜ 'ye, araştırmamın tez izleme kurulunda yer alan ve değerli fikirleriyle araştırmaya her zaman destek veren kıymetli hocalarım Doç.Dr. Ezgi BABACAN ve Dr.Öğr.Üyesi Güngör YUMUŞAK'a, alandaki uzmanlığı ve tecrübesiyle sorduğum tüm soruları sabırla cevaplayarak beni aydınlatan, gösterdiği manevi destek ile çalışmam boyunca her zaman yanımda olan sevgili eşim Dr.Öğr.Üyesi Gözde YÜKSEL'e, bu araştırmada ve öğrenimimin her aşamasında bana destek olan hocam Sanatçı Öğr. El. Ekrem ÖZTAN' a ve araştırma boyunca sevgisi ve enerjisini her daim hissettiren canım kızım Cemre YÜKSEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Duvardaki O Yazı;

“İnsanlar arasında iyilikten başka hiçbir üstünlük kabul etmem. Karakterin olmadığı yerde ne büyük sanatçı ne de büyük mücadele adamı vardır. Orada var olan, zamanın yok ettiği, içleri boş yaratıklardır. Bütün mesele, büyük görünmek değil, gerçekten büyük olmaktır.” Ludwig van BEETHOVEN

Tolga YÜKSEL

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	ix
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1 Hipotezler ve alt problem	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sayıtlar.....	4
1.5 Sınırlılıklar.....	4
1.6 Tanımlar.....	4
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Öğrenme Stilleri.....	6
2.2 Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı	8
2.2.1 Kişilik tutumları ve işlevleri	10
2.3 Myers-Briggs Tip Belirleyicisi	12
2.3.1 Tip Kombinasyonlarının Öğrenme Tercihleri	22
2.3.2 Araştırma kapsamında yer alan altı farklı tip kombinasyonunun öğrenme tercihleri	28
2.4 Çalgı Eğitimi.....	40
2.4.1 Mesleki çalgı eğitiminde klarinet eğitimi ve öğretimi.....	42
3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
3.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar.....	47
3.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırma ve Yayınlar	50
4 YÖNTEM	56

4.1 Araştırmanın Modeli.....	56
4.2 Çalışma Grubu	57
4.3 Uygulama Süreci	57
4.3.1 Deneysel işlem sürecinde kişilik tiplerine dayalı klarinet öğretim uygulamaları.....	58
4.4 Veri Toplama Araçları.....	67
4.4.1 Myers-Briggs Tip Belirleyicisi G-Formu	67
4.4.2 Başarı düzeyi ölçüm formu.....	70
4.4.3 Yarı yapılandırılmış görüşme formu	71
4.5 Verilerin Analizi	72
5 BULGULAR VE YORUM	74
5.1 Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	74
5.2 Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	83
5.3 Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	92
5.4 Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	98
5.4.1 Öğrenme Durumları.....	99
5.4.2 Kaygı	100
5.4.3 İletişim	101
5.4.4 Derse Hazırlık.....	102
5.4.5 Öz güven.....	103
5.4.6 Ders İçerikleri ve Materyal Seçimi.....	104
5.4.7 Ders Süreci	106
5.4.8 Motivasyon	109
5.4.9 Klarinete İlgi.....	110
5.4.10 Geribildirim Tercihleri	110
5.4.11 Ders Saatlerinin Düzenlenmesi	111
6 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	114
6.1 Sonuç ve Tartışma	114
6.2 Öneriler	118
6.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler	118
6.2.2 Eğitimcilere yönelik öneriler	119
6.2.3 Öğrencilere yönelik öneriler	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	131
EK-1. MBTI	132

EK-2.	DEĞERLENDİRME FORMU	138
EK-3.	GÖRÜŞME FORMU	139
EK-4.	VERİ TOPLANAN KURUMDAN ALINAN İZİN	142
EK-5.	ONAY RAPORU	143
EK-6.	ETİK KURUL RAPORU	143



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Analitik psikolojide psişe	9
Şekil 2.2 Kişilik tipini oluşturan boyutlar	13
Şekil 4.1. A-B Modeli.....	57
Şekil 5.1 ESFP teknik başarı grafiği.....	74
Şekil 5.2 ESFP teknik davranış grafiği.....	75
Şekil 5.3 INFJ teknik başarı grafiği.....	76
Şekil 5.4 INFJ teknik davranış grafiği.....	77
Şekil 5.5 INFP teknik başarı grafiği	77
Şekil 5.6 INFP teknik davranış grafiği	78
Şekil 5.7 ESTJ teknik başarı grafiği	79
Şekil 5.8 ESTJ teknik davranış grafiği	80
Şekil 5.9 ENFP teknik başarı grafiği	80
Şekil 5.10 ENFP teknik davranış grafiği	81
Şekil 5.11 ESTP teknik başarı grafiği	82
Şekil 5.12 ESTP teknik davranış grafiği	83
Şekil 5.13 ESFP müzikal başarı grafiği.....	83
Şekil 5.14 ESFP müzikal davranış grafiği.....	85
Şekil 5.15 INFJ müzikal başarı grafiği	85
Şekil 5.16 ESFP müzikal davranışlar grafiği.....	86
Şekil 5.17 INFP müzikal başarı grafiği	87
Şekil 5.18 INFP müzikal davranış grafiği	88
Şekil 5.19 ESTJ müzikal başarı grafiği	88
Şekil 5.20 ESTJ müzikal davranış grafiği	89
Şekil 5.21 ENFP müzikal başarı grafiği	90
Şekil 5.22 ENFP müzikal davranış grafiği	91
Şekil 5.23 ESTP müzikal başarı grafiği.....	91

Şekil 5.24 ESTP müzikal davranış grafiği.....	92
Şekil 5.25 ESFP genel başarı grafiği	93
Şekil 5.26 INFJ genel başarı grafiği	94
Şekil 5.27 INFP genel başarı grafiği	95
Şekil 5.28 ESTJ genel başarı grafiği	96
Şekil 5.29 ENFP genel başarı grafiği	97
Şekil 5.30 ESTP genel başarı grafiği.....	98



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu	14
Tablo 4.1 Başarı düzeyi ölçüm formu kapsam geçerliği çalışması.....	71



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Klarinet Eğitiminde Kişilik Tiplerine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **120** sayfalık kısmına ilişkin, 18/06/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/06/2021

Tolga YÜKSEL

Doç. Dr. Onur GÜÇLÜ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

22/06/2021

Tolga YÜKSEL

ÖZET

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

KLARİNET EĞİTİMİNDE KİŞİLİK TİPLERİNE DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ BAŞARI DÜZEYİNE ETKİSİ

Tolga YÜKSEL

Bu araştırmanın amacı, klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisini tespit etmek ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma tek-denekli yarı deneysel, etkililik araştırmaları modellerinden A-B modeline sahip, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu, sıralı dönüşümsel tasarımın kullanıldığı karma yöntem bir araştırmadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öncelikle Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı Klarinet Sanat Dalı 2020- 2021 eğitim öğretim yılı öğrencileri arasından, araştırmanın desenine uygun ve ilgili çalışmayı gerçekleştirebilecek özellikte 6 öğrenci seçilmiştir. Gerekli izinlerin sağlanmasının ardından araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kişilik tipleri Myers-Briggs Tip Belirleyicisi kullanılarak belirlenmiş ve 6 farklı tip kombinasyonuna dayalı 6 farklı öğrenme tercihi (ESTJ, ESTP, INFP, ENFP, INFJ, ESFP) ulaşılmışının ardından, farklı öğrenme tercihlerine dayalı öğretim uygulamaları tasarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları ile klarinet sanat dalı öğrencilerinin, teknik ve müzikal hedef davranışlarında ilerleme göstermeleri hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için 10 oturum olarak düzenlenen kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarında; Nefes Tekniği, Dil Tekniği, Parmak Tekniği, Üfleme Tekniği, Entonasyon, Nüanslar, Tempoya Uygunluk, Artikülasyon, Klarinet Tonu ve Yorumlama becerilerine yönelik konular yer almıştır. Uygulama öncesi Öğrencilerden ölçüm alınmış ve bir sonraki hafta uygulamaya başlanmıştır. Uygulama yapılan her bir öğrenci, bire bir ders ortamında, her biri 50 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan öğretim uygulamalarına katılmış ve oturumların video kayıtları yapılmıştır. Uygulama evresi oturumları araştırmacı tarafından hazırlanan kişilik tiplerine dayalı öğretim yaklaşımları temelinde ilerlemiştir.

Uygulama sonrasında, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan başarı düzeyi ölçüm formu, başlama düzeyi evresi (A) ve uygulama evresi (B) bulgularını toplamak amacı ile kullanılmıştır. Öğrencilerin teknik, müzikal ve genel başarı düzeylerine ilişkin veriler, biri araştırmacı olmak üzere toplam 3 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve başarı düzeyi ölçüm formu kullanılarak her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirme yapılmıştır. Bu yöntemle toplanan verilerin analizi ise grafiksel analiz yoluyla yapılmış ve her öğrenci için hazırlanan teknik, müzikal ve genel başarı düzeylerine ilişkin grafiklerle nicel bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak için ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş, elde edilen bulgular konu başlıklarında toplanarak düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler, görüşme formunun uygulandığı öğrencilerin doğrudan alıntılarıyla bulgular kısmında yer almıştır.

Araştırma sonunda, uygulama ve görüşme boyutlarının paralellik gösterdiği, klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeyini arttırdığı ve öğrencilerden alınan görüşlerin de bu başarıyı destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Klarinet Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Müzik Eğitimi, Öğrenme Stilleri, Myers-Briggs Tip Belirleyicisi.

ABSTRACT

Department of Fine Arts Education
Music Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECT OF PERSONALITY-BASED TEACHING APPLICATIONS ON STUDENT SUCCESS IN CLARINET EDUCATION

Tolga YÜKSEL

The aim of this study is to determine the effect of personality types-based teaching practices on student achievement in clarinet education and to evaluate students' views on these practices. The research is a mixed method research with a single-subject quasi-experimental A-B design and sequential transformational design in which quantitative and qualitative research methods are combined. In line with the purpose of the study, firstly, 6 students were selected from among the students of Hacettepe University Ankara State Conservatory Wind and Percussion Department, Clarinet Art Branch, 2020-2021 academic year, in accordance with the pattern of the research and capable of carrying out the relevant study. After obtaining the necessary permissions, the personality types of the students included in the study were determined using the Myers-Briggs Type Indicator, and after reaching 6 different learning preferences (ESTJ, ESTP, INFP, ENFP, INFJ, ESFP) based on 6 different type combination, teaching practices based on different learning preferences were designed.

With the teaching practices based on personality types used in the study, it is aimed that the clarinet art branch students show progress in their technical and musical target behaviors. In the teaching practices based on personality types organized as 10 meetings to achieve these goals; Subjects on Breathing Technique, Tongue Technique, Finger Technique, Blowing Technique, Intonation, Nuances, Conformity to Tempo, Articulation, Clarinet Tone and Interpretation skills were included. Measurements were taken from the students before the application and the application was started the next week. Each student to whom the application was conducted participated in the teaching practices, each of which lasted 50 minutes and consisted of 10 meetings, in a one-to-one lesson environment, and video recordings of the meetings were made. The implementation phase sessions progressed on the basis of the teaching approaches based on personality types prepared by the researcher.

After the application, the achievement level measurement form prepared by the researcher by taking expert opinions was used to collect the findings of the baseline stage (A) and the application stage (B). The data on the technical, musical and general achievement levels of the students were examined by a total of 3 field experts, one of which was a researcher, and an evaluation was made for each student separately using the achievement level measurement form. The analysis of the data collected by this method was made through graphical analysis and quantitative findings were obtained with the graphics regarding the technical, musical and general success levels prepared for each student. In order to get the opinions of the students in the study group about teaching practices based on personality types, a semi-structured interview form prepared by the researcher by taking expert opinion was used. The semi-structured interview form was analyzed with the descriptive analysis method, and the findings were organized by collecting them under subject headings. The edited data were included in the findings section with the direct quotations of the students to whom the interview form was applied.

At the end of the study, it was concluded that application and interview dimensions were parallel, teaching practices based on personality types in clarinet education increased the success level of students, and the opinions received from the students were also found to support this success.

Keywords: Clarinet Education , Instrument Education, Music Education, Learning Styles, Myers-Briggs Type Indicator.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

“Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1984, s. 12). Bu tanım, günümüzde eğitimle ilgili kaynaklarda eğitim nedir sorusunun cevabı olarak sıklıkla yer almaktadır. Eğitimin davranışları değiştirdiğini, kasıtlı olduğunu ve bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Peki, bu süreç nitelik olarak nasıl sürdürülmelidir? İnsanlığa verilen eğitimin nitelikli olması toplumların nitelik kazanmasında büyük önem taşımaktadır. Eğitimin boyutları, içerisinde bulunan çağın gereklerini karşılayabilecek şekilde geliştirilebilir, yenilenebilir olmalıdır. İşte bu noktada çağdaş bir eğitim anlayışından söz etmek mümkün olabilir. Uçan' a (1996) göre çağdaş eğitimi; bilim, sanat ve teknoloji eğitiminin bir bütünü bir bileşkesi olarak düşünmek mümkündür (s.138-139).

Yüksel'e (2013) göre; eğitim, ele alındığı alan ne olursa olsun, birbirini hem etkileyen hem de tamamlayan öğrenme ve öğretme olaylarından meydana gelir ve kişinin doğumundan ölümüne kadar sürer (s.1-2). Günümüzde bilgi ve teknolojide yaşanan değişimler, tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de daha nitelikli insan gücünü gerekli kılmış, öğrenme ve öğretme olaylarının daha verimli gerçekleşebileceği yöntemler üzerinde durulmaya başlanmıştır.

"Zekâ, yetenek, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklar uzun yıllardır eğitimcilerin ilgisini çekmektedir. Her bireyin kendine özgü olması, eğitim ortamlarında her zaman bireysel farklılıkların olacağını göstermektedir. Bu farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi, öğrenme öğretme sürecinde ve program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerekliliği birçok eğitimci tarafından vurgulanmaktadır" (Gençel, 2006, s. 27).

Daha verimli öğrenme ve öğretme yöntemlerini mesleki çalgı eğitimi alanında incelediğimizde, son yıllarda araştırmaların artmış olduğu, bununla beraber araştırmacıların öğretmen merkezli modeller yerine öğrenci merkezli modelleri tercih

ettikleri görülmektedir. Öğrenci merkezli modeller içerisinde, öğrencilerin kişilik tiplerini ve bireysel öğrenme stillerini ortaya koyan, buna ek olarak daha kolay ve etkili bir öğrenme sağlayan yöntemler kullanılmaktadır. Bu konuda akla gelen araçlardan biride “Myers Briggs Tip Belirleyicisi” dir.

İki yüzden fazla, ayrı araştırmada, öğrenciler MBTI (Myers Briggs Tip Belirleyicisi) tip kombinasyonlarına göre gruplandırılmış ve öğrenmeyi nasıl seçtikleri, neye dikkat ettikleri, bir şeyi nasıl öğrenmeye gittikleri, sorunları nasıl çözdükleri ve çözmekte ne kadar iyi oldukları, farklı tiplerdeki öğrenme görevlerini nasıl yaptıkları belirlenmiş ve öğrenme durumları içerisinde gözlemlenmişlerdir. Çalışma sonuçları çok net bir şekilde öğrenme tercihlerini göstermiştir (Lawrence, 2007, s. 3).

Bu araştırma, klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine herhangi bir etkisinin olup olmayacağının incelenmesi ve Myers Briggs Tip Belirleyicisi’nin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların konservatuvar ve klarinet eğitimini kapsamadığının görülmüş olması bakımından önemli görülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı aşağıda belirtilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Müzik eğitimi, içerisinde birebir işlenen derslerin yaygın olarak kullanıldığı pek çok boyut barındırmaktadır. Ses eğitimi ve çalgı eğitimi boyutu, bunlar arasında akla ilk gelenlerdir. Bu tür öğretim uygulamalarında öğrencinin ve öğretmenin dersi yürütme sürecinde öğretimin planlanması, öğretim yaklaşımları, kullanılan materyaller ve hatta ölçme değerlendirme aşaması dahi belirli sınırlar dâhilinde esneklik gösterebilmektedir. Bahsedilen bu sınır içi esneklik öğrencinin lehine düşünüldüğünde ve uygulamalar ilgili öğrencinin ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamının ve motivasyonun sağlanmasına yönelik inşa edildiğinde, hedef davranışların öğrenciye daha kısa sürede, kalıcı olarak, yüksek motivasyonla ve istekle kazandırılabilceği düşünülmektedir. Üstelik, birebir yürütülen derslerde bu düşünceyi uygulamaya dökmek sadece eğitmenin farkındalığını, konuya ilişkin araştırmacılığını ve yaratıcılığını gerektirmektedir. Yani düşünülen yaklaşım ve uygulamalar maddi ve manevi bir külfeti beraberinde getirmeyen işlemler olacaktır. Bu özellikler zaten çağımız eğitim anlayışının uygulayıcıları olan öğretmenlerimizin uygulamada sahip olması gereken niteliklerdir. Bu noktada yapılması gereken; öğrenciler öğrenme ortamlarında ne şekilde farklı düşünebilir? Birbirlerinden farklı olarak hangi

öğretim yaklaşımları ile karşı karşıya kalırlarsa öğrenmeleri hız kazanabilir? En çok hangi öğrenme etkinliklerine istek duyarlar? gibi sorulara cevap bulunması ve en pratik şekliyle, bireylere en uygun öğretim yaklaşımlarıyla eğitimin niteliğinin arttırılmasıdır.

Buradan hareketle, bu çalışmanın temel amacına yönelik hazırlanan araştırma sorusu; “Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisi nedir?” biçiminde oluşturulmuş, bu etkiyi tespit etmek için aşağıdaki hipotezler sınanmış, uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla ise araştırmanın alt problemine cevap aranmıştır.

1.2.1 Hipotezler ve alt problem

1. Hipotez: Öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama evresi teknik başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının etkisine bağlı olarak, başarı düzeylerinde artış olacaktır.
2. Hipotez: Öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama evresi müzikal başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının etkisine bağlı olarak, başarı düzeylerinde artış olacaktır.
3. Hipotez: Öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama evresi genel başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının etkisine bağlı olarak, başarı düzeylerinde artış olacaktır.

Alt Problem: Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

İlgili literatür taraması yapıldığında, Myers Briggs Tip Belirleyicisi'nin kullanıldığı çalışmalarda öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin belirlendiği birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çok sayıda olmamasına rağmen birkaç deneysel çalışmaya da ulaşılmıştır. Müzik eğitimi ele alındığında ise deneysel olarak sadece bir araştırmaya rastlanmıştır, bu araştırmanın da müzik eğitim bölümü flüt öğrencileri ile yapıldığı görülmüştür. Yapılan tüm taramalar sonucunda, araştırmaların hiçbirinin konservatuvar öğrencileri ile ve klarinet alanında yapılmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak yapılan araştırmanın, kişilik tiplerine dayalı olarak yürütülen araştırmaların

literatürüne ve yeni öğretim uygulamaları ile klarinet eğitimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, konservatuvar klarinet sanat dalı çalgı dersine yönelik olarak kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının geliştirildiği, uygulandığı ve uygulamanın, klarinet öğretiminde öğrenci başarı düzeyine etkilerinin araştırıldığı ilk çalışma olması nedeniyle de önem taşımaktadır.

1.4 Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, yapılan literatür taraması ve alınan uzman görüşleri kapsamında, araştırmanın içeriğine ve amacına uygun olduğu,
2. Çalışmayı etkileyecek karıştırıcı tüm değişkenlerin kontrol altına alındığı ve deneklerin birbirinden etkilenmediği,
3. Araştırma sonunda öğrencilerden istenen geri bildirimlerin, ilgili öğrenciler tarafından içtenlikle yazıldığı, varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı, Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı, Klarinet Sanat Dalı öğrencileri,
2. Araştırmaya katılan çalışma grubunun kişilik tiplerinin belirlenmesinde MBTI (Myers Briggs Tip Belirleyicisi),
3. Öğrencilerin başarı düzeyinin belirlenmesinde, araştırmacı tarafından oluşturulan, hedef davranışlardan oluşan başarı düzeyi ölçüm formu,
4. Başarı düzeyi ölçüm formunun değerlendirilmesinde, biri araştırmacı olmak üzere toplam üç alan uzmanının puanlamaları, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.6 Tanımlar

Nefes Tekniği: Öğrencinin klarinet çalarken doğru yerde, doğru zamanda, doğru şekilde nefes alması, depolaması ve vermesi.

Üfleme Tekniği: Öğrencinin dudak yapısına göre, görünüşü farklı biçimlerde gözlenebilen, doğal bir görünümle, doğru basınçlı havanın klarinetin içerisine kayıpsız gönderildiği, seslere göre farklılık göstermeyen, üfleme şekli.

Dil Tekniği: Bağ başlarının, staccato, tenuto, vb. çalım tekniklerinin belli edilmesi için; tek dil ya da çift dil olarak uygulanan dilin kamışa dokunması ile gerçekleşen durum.

Parmak Tekniği: Parmakların perdeleri ortalayacak şekilde yerleştirildiği, sol ve sağ bileğin doğal ve serbest duruşuyla parmakların, perdelere uyguladığı kuvvetin en aza indirilmesi, nota geçişlerinde parmakların rahat ve seri hareket etmesinin sağlanması.

Entonasyon: Çalınan notanın kesin ve doğru bir frekans ile seslendirilmesi.

Artikülasyon: Bağ, staccato, tenuto, marcato, trill, çarpma vb. çalım tekniklerinin anlaşılır bir biçimde duyurulması.

Nüans: Müzikal ifadeye anlam kazandırmakta kullanılan ses gürlüğü işaretleri. İnce fark, ayrıntı (Say, 2002, s. 49).

Yorumlama: Seslendiricinin öznel bireysel katkısıyla ulaşılan üst düzey müzikal anlatım değerleri (Say, 2002, s. 587).

Tempo: Müzikte, çok ağırdan çok hızlıya kadar bütün hız derecelerini kapsayan kavram ve uygulaması (Say, 2002, s. 515).

Klarinet Tonu: Klarinetten çıkan sesin niteliği, tınısı.

Myers-Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI): Jung'un psikolojik tiplerine göre içe dönüklük ve dışa dönüklük tutumlarına dayalı bir değerlendirme ölçeği (Schultz ve Schultz, 2015, s. 99).

BÖLÜM 2

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; Öğrenme Stilleri, Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı, Myers-Briggs Tip Belirleyicisi ve Çalgı Eğitimi ana başlıkları ele alınmıştır.

2.1 Öğrenme Stilleri

İnsan, davranışlarındaki değişim ve gelişimi öğrenme yolu ile sağlar. Öğrenmeyi tanımlamak davranışlardaki bu değişikliği anlamlandırmak açısından önemlidir. “Genel anlamda öğrenme, bireyin çevresi ile iletişim ve etkileşim sonucunda oluşan duygu, düşünce, tutum, inanç ve davranış değişikliğidir” (Duman, 2015, s. 46). Öğrenme, insanın daha önce yapamadığı bir işi yapabilir duruma gelmesidir (Kağan ve Yalçın, 2019, s. 28). “Önceden farkında olmadığımız bazı şeyleri anlayabilme düzeyine ulaşma şeklinde ortaya çıkabilir” (Kale, 2019, s. 8). Külahoğlu ve diğerlerine (2009) göre öğrenme; “yaşantı yoluyla bir davranışın kazanılması ya da değişmesi sürecidir” (s.17). Aydın ve Diğerleri’ne göre (2020) ise, “yaşantı veya tekrarlara bağlı olarak meydana gelen oldukça kalıcı değişkenlerdir” (s. 188). Öğrenme, strateji, bilgi, beceri, inanç, davranış ve tutumların geliştirilmesini kapsamaktadır (Schunk, 2014, s. 1). “Bireyler öğrenme sonucunda yeni bir davranış kazanabilir, var olan bir davranışını geliştirebilir veya yanlış bir davranışını düzeltebilir” (Şahin, 2019, s. 9). “Öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir” (Demirel, 2009, s. 10). Senemoğlu’na (2020) göre “özetle öğrenme; büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir” (s. 94).

Bireylerin öğrenme yetenekleri benzer özelliklere sahiptir ancak öğrenme biçimleri farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle öğrenme biçimlerindeki farklılıkların göz önüne alınmadığı durumlarda eşit eğitim olanaklarından bahsetmenin zorlaştığı bilinmektedir. “İnsanların nasıl öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmak hem eğitimcilerin hem de kişilerin daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğretmelerine ve öğrenmelerine imkân sağlamaktadır” (Bilasa, 2014, s. 206). “Her öğrenci, bilgiyi alma ve işleme sürecinde, tercih ettiği yol ve yöntemler bakımından farklıdır. Diğer bir ifadeyle, öğrenme sürecinde her öğrenci, farklı öğrenme stiline sahiptir” (Oral ve Avanoğlu, 2020, s. 280). “Öğrenme Stilleri; Öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu

çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler olarak tanımlanmaktadır” (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 2).

Genel psikolojinin öğrenme stillerine olan ilgisi Carl Jung'un psikolojik tipler teorisini önerdiği 1920'lere uzanmaktadır (Hatami, 2013, s. 488). 1960'larda ise Rita Dunn, öğrenme stil kavramının eğitim – öğretimde ilk kez kullanılmasına ve daha sonraki yıllarda alan ile ilgili çalışmaların artmasına öncelik etmiştir (Dikmen, Tuncer ve Şimşek, 2018, s. 388). Dunn ve arkadaşları öğrenme stilini kişinin imzasına benzeterek herkesin kendine has bir öğrenme stili olabileceğini ifade etmiştir (Dunn ve Diğerleri, 2019, s. 600). Dunn'a göre öğrenme stilleri “her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır” (akt: Boydak, 2017, s. 3).

Öğrenme stilini ve çeşitli tamamlayıcılarını tanımlamak için evrensel olarak kabul görmüş bir terminoloji olmamasına rağmen, insanların öğrenme ortamlarına nasıl tepki vereceği kavramın temelini oluşturmaktadır (James ve Gurdner, 1995, s. 19). Bu kapsamda araştırmacılar öğrenme stillerine farklı açıklamalar getirmişlerdir.

Öğrenme stili, bireyin davranış değişikliklerini edinmedeki tercihleri ile ilgilidir (Ferrer, 1990, s. 96). Keefe (1979)'ye göre ise öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıklarına, etkileşimde bulunduklarına ve verdikleri tepkilerine dair güçlü belirtilerin, bilişsel, duygusal ve fizyolojik özelliklerin birleşimidir (akt: Varma ve Ho, 2016, s. 94). Gregorc (1979), öğrenme stilini tarif ederken, bir insanın kendi ortamında nasıl öğrendiğine ve çevresine nasıl uyum sağladığına dair belirtiler veren ayırt edici davranışlardan oluştuğunu, aynı zamanda kişinin zihninin nasıl çalıştığına dair ip uçları verdiğini söylemektedir (akt: Torres ve Cano, 1994, s. 61). James ve Blank (1993)'e göre öğrenme stili, öğrenenlerin öğrenmeye çalıştıkları şeyi en verimli ve en etkin şekilde algıladıkları, işlediği, depoladığı ve hatırladığı karmaşık yöntem ve koşullardır (akt: James ve Gurdner, 1995, s. 20). Dunn ve arkadaşlarına göre ise öğrenme stili aynı öğretim yöntemini bazıları için etkili ve bir diğerleri için etkisiz kılan biyolojik ve gelişimsel olarak empoze edilen kişisel özellikler dizisidir (Dunn ve Diğerleri, 2002, s. 75). Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stilini, bir çocuğun yeni ve karmaşık bilgiyi işiterek, görerek, okuyarak, sözlü olarak, yazarak veya resimleyerek ezberleme biçimi olarak yorumlanabileceği şeklinde ifade etmektedir (akt: Varma ve Ho, 2016, s. 94). Kolb'a göre ise, bireylerin bilgiyi alma ve işleme esnasındaki kişisel tercihleri öğrenme stili olarak tanımlanabilir (David H. Jonassen, 1993, s. 249). Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında

araştırmacıların; bireyin kişisel tercihlerinin öğrenme sürecindeki önemine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Özetle, öğrenme stili bireyin bilgiyi toplarken, işlerken, yorumlarken ve depolarken başvurduğu kişisel tercihler kümesini tanımlamak için kullanılabilir.

Dunn ve Dunn' a göre öğrencilerin çalışma ortamlarında bazı özel tercihleri olduğu görülmüştür (akt: Aydın ve Diğerleri, 2020, s. 178). Öğrenme durumunda görülen bu tercihler, öğrenme stilleri üzerine çalışan araştırmacıların, farklı tanımlar ve modelleri ortaya çıkarmasını sağlamıştır. Given, bu model ve yaklaşımları beş kategori altında toplamış ve şu şekilde isimlendirmiştir; “a) kişilik ve duyuşsal modeller b) psikolojik, bilişsel ve bilgi işleme modelleri c) sosyal modeller d) fiziksel modeller e) çevresel ve öğretimsel modeller” (Given, 1996, s. 11). Drago ve Wagner (2004) ise öğrenme stillerinin a) bilişsel b) duyuşsal c) fizyolojik d) psikolojik olmak üzere en az dört genel kategori altında incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Othman ve Amiruddin, 2010, s. 654).

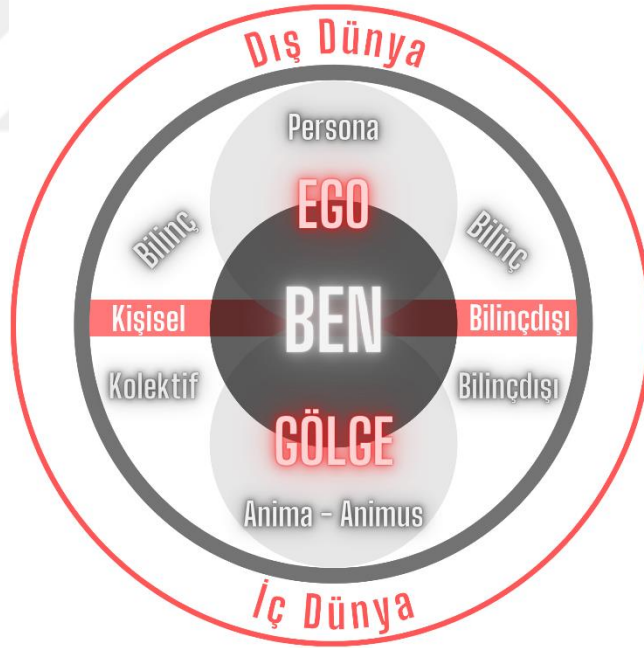
İlgili literatür tarandığında, araştırmalardan elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretim stilleri konusunu ele alan kuramcıların, farklı öğretim stili modellerini oluşturduğu görülmektedir. Bu modellerin öğrenme stillerinin farklı boyutlarına ilişkin çeşitlendirildiği ve boyutlardan birine dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Boyutlara ait öğretim stili literatürü incelendiğinde, çok sayıda model ve kuram ile karşılaşılmaktadır. Bu modellerden, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflandırması, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Carl Jung Psikolojik Tipler Kuramı, Reinert Öğrenme Stilleri, Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri, Fleming ve Mill öğrenme stilleri alan yazında en fazla karşılaşılanlardır. Bu modeller arasından Carl Gustav Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

2.2 Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı

İsviçreli psikiyatr Carl Gustav Jung (1875- 1961) Basel Üniversitesi'nde tıp okuduğu ve ünlü nörolog Krafft Ebing ile çalıştığı sırada, kariyerini psikiyatri alanında sürdürmeyi tercih etmiştir. Büyük bir Freud hayranı olan Jung mezuniyetinden sonra onunla tanışma fırsatı bulmuştur. Uzun yıllar süren bu tanışıklık sonrası Freud, Jung'u psikanalizin belirgin bir varisi olarak görse de Jung hiçbir zaman tamamen Freud'un

teorisini çalışmamıştır. (Boeree, 2006). Kendi görüşleri dışındaki görüşlere karşı kapalı olan Freud ve eleştirel bir tavra sahip olan Jung, fikirlerde ayrılmış ve sonrasında Jung Freudian ekolden ayrılarak kendi kuramını yaratma yolunu tercih etmiştir. (Gülcan, 2020, s. 287).

Jung'un kendi öğretilerini derleyerek yarattığı yaklaşım “Analitik Psikoloji” olarak adlandırılmaktadır. İnsan kişiliği üzerine ortaya konan Analitik Psikoloji’ ye göre kişilik gelişimi yaşam boyu meydana gelen ve gelişen dinamik bir süreçtir. Jung, yaklaşımında insan kişiliğinin tümünü “Psişe” olarak adlandırmıştır. Psişe veya psişik, bilinç üzerine vurgu yapmaktan kaçınan Jung’un bilinçli ya da bilinçsiz tüm süreçleri vurgulamak adına kullandığı terimlerdir. Analitik Psikoloji’ ye göre kişilik sistemi bilinç, bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı yapılarından oluşmaktadır. Bilincin merkezinde yer bulan ego duygularımız, davranışlarımız ve deneyimlerimizle ilişkili bilinçli düşünceleri içermektedir. Kişisel bilinçdışını ise eskiden bilinçli olan fakat bastırılarak veya unutulmuş içerikler oluşturmaktadır (Demirtaş, 2020, s. 67-73).



Şekil 2.1 Analitik psikolojide psişe

Bir diğer yapı olan kolektif bilinçdışı, Analitik psikoloji'nin en ayırt edici özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Jung'un kolektif bilinçdışının içeriğinde konumlandığı Arketip kavramı, anılardan ve deneyimlerden bağımsız olarak, doğuştan var olan, insan zihninin derinliklerindeki kalıtsal ve ilkel imgeleri temsil etmektedir. Bu arketiplerden kişilik oluşumuna etki eden bazıları; “persona”, “gölge”, “anima / animus” ve “ben”

olarak sıralanabilir (şekil 2.1). **Persona**; toplum karşısında kendimizi gerçekliğimizden uzak farklı biri olarak göstermek için taktığımız maskedir. “Persona, bireyle toplum arasında insanın nasıl görünmesi gerektiği konusunda bir uzlaşmadır” (Jung, 2006, s. 40). **Gölge**; bireyin ruhsal bütünlüğünün bir parçası, baskılanmış karanlık ve öteki tarafıdır. “Bu, egonun karanlık tarafıdır ve kötülük yapabilme yeteneğimiz genellikle orada saklanır” (Boeree, 2006, s. 6). Jung erkeğin içindeki kadınsı tarafı **Anima**, kadının içindeki erkeksi tarafı ise **Animus** olarak adlandırmıştır. Jung Anima için “bir erkek vücudundaki dişi genler azınlığının psişik bir suretidir herhalde” (Jung, 2006, s. 258) derken, Animus’ un bilinçdışı karanlığı sevdiğinden, kadında; amaçsızlık, kendini beğenmişlik, soğukluk ve çaresizlik olarak belirlediğinden bahsetmiştir (Jung, 2006, s. 404). **Ben (Benlik)** arketipi ise; tüm arketiplerin ortaya çıkış şeklini düzenleyip, psişenin tümünü temsil ederek, bilinç ve bilinç altının birleşmesini hedeflemektedir. Ben, bütünün merkezidir. “Bilinçdışındaki diğer arketipleri ve arketiplerin bilince erişimini düzenleyen ve örgütleyen ben arketipi, kişiliğin bütünleşmesini sağlar” (Kavut, 2020, s. 686). Ben’in görevi sağlıklı ve olgun bir kimse olabilmek için bireyselleşme sürecinin tamamlanmasını sağlamaktır (Gülcan, 2020, s. 290). Jung, bireyselleşmeyi bütün arketiplerin kusursuz bir örneği olarak düşünmektedir (Fedai, 2016, s. 164). Jung bireyselleşen kişinin farklılıklarını anlama çabası ile kendine ve çevresine dair gözlemler yaparak psikolojik tip kuramını oluşturmuştur.

2.2.1 Kişilik tutumları ve işlevleri

İlgili literatür incelendiğinde; Analitik Psikoloji’ de psikolojik tipler, içe dönüklük ve dışa dönüklük olmak üzere iki temel tutum ile düşünme, hissetme duyu ve sezgi olarak adlandırılan dört ayrı işlevin bir araya gelmesiyle tanımlanmaktadır (Demirtaş, 2020, s. 85). Jung’un kişilik algısına bakışı, her bireyin yaşantısına dışadönük ya da içe dönük bir tavır ile yaklaşım gösterdiği yönündedir (McMartin, 2020, s. 25).

İçe Dönüklük: Tutum olarak içe dönük olanlar, psişik enerjiyi içe yönlendiren, kendi iç dünyalarına ilgi duyan, içsel gözlemler yapan ve toplumsal olarak çekingenlik gösteren kişilik tipleridir (Burger, 2006, s. 190). İçe dönüklüğün baskın olduğu bireylerde, kendi iç ilişkileri ile yoğun bir meşguliyet ve içsel derin düşüncelerin yanı sıra, öznel deneyimlere yönelim de gözlemlenmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2015, s. 80). Jung’a göre içe dönükler tüm hayal, fantezi ve ön yargılarıyla, kendi iç dünyalarına

duyarlı olmalarına rağmen dış dünyayı da algılarlar ve bunu kendi içsel görüşleriyle birlikte seçici bir biçimde yaparlar (akt: Demirtaş, 2020, s. 86).

Dışa Dönüklük: Dışadönük tutuma sahip bireyin algıları, düşünceleri ve duyguları çevresinde yer alan nesnelere, insanlara, hadiseler ve durumlara doğru yönelmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2015, s. 80). Dış dünyaya ve insanlara duyulan ilgi dışa dönüklüğün bir yansımasıdır (Burger, 2006, s. 190). Jung ‘a göre dışa dönükler çabuk bağlanan, verilen olaylara kolay uyum sağlayan, çekinmeyen ve kuruntuları bir kenara bırakan tutumları sergilerler (Demirtaş A. S., 2020, s. 86).

Unutulmaması gereken şudur ki; bu iki farklı tutumu sergileyen bireylerin kişiliğinde her iki tutumun da mevcut olduğu, fakat bir tanesinin daha baskın gelerek kişiliğe yön verdiğidir. Birbirleriyle çekişme içerisinde olan bu iki tutumdan dominant olan tutum kişiliği yönlendirirken, diğer tutum bastırılarak bilinçdışı hale gelmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2015, s. 81). İster içe dönük ister dışa dönük olalım, dış dünyayla ilgilenmeye ihtiyacımız vardır. Bunu yaparken her birimizin tercih ettiği yöntemler bulunmaktadır. Jung dış dünyayı algılamak için dört tane işlev önermektedir (Boeree, 2006, s. 12). Kişiliğin bu dört ana işlevi; **Düşünme**, **Hissetme**, **Duyum** ve **Sezgi**’den oluşmaktadır.

Düşünme: Dünyayı anlamak ve ona uyum sağlamak adına, problemler karşısında düşünceleri birbiriyle bağlayarak entelektüel çözümler bulmaya çalışır (İnanç ve Yerlikaya, 2015).

Hissetme: Analitik psikoloji’ de bir düşünceyi ya da durumu değerlendirme sürecini tanımlayan bir kavramdır (Demirtaş, 2020, s. 87). Hissetme, duygusal tepkilerin ölçülmesiyle düşüncenin değerlendirilmesidir (Bilasa, 2014, s. 212).

Duyum: Duyu organlarının uyarıları ile dış dünyanın bilinçli bir şekilde algılanmasını sağlayan fiziksel bir işlevdir (İnanç ve Yerlikaya, 2015, s. 81). Bilginin algılanmasını sağlayan duyulardır, bilgiyi yargılayabilmenin yolu algılamaktır (Bilasa, 2014, s. 212).

Sezgi: Dış uyarlardan bağımsız olarak bilinç düzeyinin uzağındaki algıyı temsil eder (Demirtaş, 2020, s. 88). Sezgi, bilinçli olarak fark etmenin dışında, gerçeğin bilinçdışı olarak fark edilmesidir (İnanç ve Yerlikaya, 2015, s. 82).

Duyum işlevi, bize bir şeyin var olduğunu iletirken; düşünme, onun ne olduğunu bize söyleyendir; hissetme işlevi, ondan hoşlanıp hoşlanmadığımızı söylerken; sezgi, onun nerden gelip daha sonra nereye gideceğini söyleyen işlevdir (McMartin, 2020, s. 25). Bu iki tutum ve dört işlev her bireyde var olmasına rağmen kişinin davranışlarını etkileyen, bireyin baskın olan tutumu ve işlevidir (Demirtaş, 2020, s. 93).

2.3 Myers-Briggs Tip Belirleyicisi

Kavramsal olarak Jung' un Psikolojik Tipler Kuramı' na (1921) dayanılarak, yıllar süren çalışmalar sonucunda Amerikalı Katharine Cook Briggs ve kızı Isabel Briggs Myers tarafından 1962 yılında “Myers–Briggs Type Indicator” (MBTI) kişilik tipi belirleyicisi oluşturulmuştur. Myres' a (1998) göre “MBTI'nın geliştirme amacı, Jung'un teorisini test etmek ve geçerliği sağlanırsa insanların günlük yaşamında kullanılabilir hale getirmektir” (akt:Ağaçcı, 2019, s. 26). Bireylerin kişilik farklılıklarını ortaya koyarak dünyanın en gözde kişilik belirleyicilerinden biri haline gelen MBTI; Lawrence'a (1996) göre, “öğrencilerin bilgi edinme ve karar verme süreçlerinde baskın gelen tercihleri, dikkat ve enerji toplamadaki tercihleri ve dış dünyaya yönelme şekilleri” hakkındaki farklılıkları belirleyen yapısıyla eğitimde de kullanılması faydalı bir ölçektir (akt: Yüksel, 2020, s. 475). Myers-Briggs Tip Belirleyicisi'nde yer alan aynı zamanda kişilik tiplerini oluşturan dört boyut ve bu boyutlarda yer alan sekiz tercih şekil 2.2 'de gösterilmektedir.

Extrovert E Dışadönük Dış dünyaya yöneldiğinde enerjisi artan, insanlara ve nesnelere odaklı, deneme yanılmadan ve inisiyatif almaktan çekinmeyen. Introvert I İçedönük İç dünyasına yöneldiğinde enerjisi artan, fikirlere ve kuramlara odaklı, içsel gözlem, derin düşünce ve duygulara yönelen.	Sensing S Duyum Somut ve gerçek durumlarla ilgili, şimdiki zamana duyarlı, deneyimlerinden referans alan, pratik, net ve dikkatli karar alan. iNtuition N Sezgi Soyut ve kuramsal durumlarla ilgili, gelecek zamana duyarlı, olasılıkları ve sezgilerini referans alan, bütünü gören, hızlı karar alan.
Thinking T Düşünme Analitik ve objektif, eşitlik ve adalete duyarlı, sebep sonuç ilişkisiyle mantık arayan, eleştiren ve olayları analiz eden. Feeling F Hissetme Duygun ve empatik, çevresine ve ilişkilerine duyarlı, ortak değerlere ve uyuma önem veren, olaylara hassasiyetle yaklaşan.	Judgment J Yargılama Sorumlu ve düzenli, belirsizlik yerine planlı ve sistemli olmak, tutarlı ve titiz karar alabilen, başladığı işi bitiren, sonuç odaklı. Perception P Algılama Esnek ve spontane, sınırlılıklar yerine seçeneklere ve değişime açık, an'ı ve toleransı seven, durumları zamana yayan, süreç odaklı.

Şekil 2.2 Kişilik tipini oluşturan boyutlar

Jung'un “psikolojik tipler” olarak adlandırdığı çalışmasındaki modeller, insanların bilgi edinme ve karar verme tercihlerini ifade etmektedir. Teoriye göre bu iki boyutta, bilgiyi algılama tercihleri “Duyum” (Sensing) ve “Sezgi” (Intuition), karar verme tercihleri ise “Düşünme” (Thinking) ve “Hissetme” (Feeling) işlevleri altında gerçekleşmektedir (Lawrence, 1996, s. 7). Kuramın üçüncü boyutunu ise, insanların dikkatlerini ve enerjilerini odaklamadaki zihinsel süreçlerini baskın olarak ya “İçedönük” (Introversion) ya da “Dışadönük” (Ekstraversion) olarak kullanması oluşturmaktadır (Yüksel, 2020, s. 476). Briggs ve Myers' in, psikolojik tip kuramını ayrıntılı bir şekilde detaylandırması sonucunda, mevcut olmasına rağmen bugüne kadar altı çizilmeyen dördüncü bir boyut ortaya çıkmıştır. Dördüncü boyut, dış dünyaya yönelik tutumdur (Lawrence, 1996, s. 11). “Algılama” (Perception) ve “Yargılama” (Judging) tutumları arasındaki seçim, dış dünya ile başa çıkmanın bir yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem algıyı hem de yargıyı kullanmak zorunda kalsalar da insanlar ikisini aynı anda kullanamazlar. Birçok kişi dış dünya ile iletişim kurarken bu tutumlardan birini diğerinden daha elverişli görmektedir. İki tutum arasında temel zıtlıklar bulunmaktadır.

Bir karar vermek gerektiğinde; yargılama tutumuna sahip insanlar algılamayı bırakıp, tüm kanıtların ortada olduğunu, daha fazlasının gereksiz, önemsiz olduğunu ve karar anının geldiğini düşünürken, algılama tutumuna sahip olanlar ise yargılamayı durdurup, henüz tüm kanıtların ortada olmadığını, yeni gelişmeler olacağını ve karar vermek için çok erken olduğunu düşünmektedir (Myers ve Myers, 1995, s. 8).

MBTI kişilik tipi belirleyicisine göre ortaya çıkan 16 farklı kişilik tip kombinasyonunun, zihinsel süreçleri arasındaki açık tercihleri, Lawrence’a göre (1996) Tablo 2.1’de gösterilen şekilde açıklanmıştır (s. 7-13).

Tablo 2.1 MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

ENTJ
Analitik, sistematik, kendinden emin, Sezgisel ve yaratıcı Organize ediciler; kendilerini yeni fikirler ve meydan okumalar üzerinde eylem yapmaya iterler. En güçlü zihinsel süreçleri olarak dışadönük DÜŞÜNME ye sahip olan ENTJ'ler sorumluluk üslenebildikleri ve işleri mantıksal bir sıraya koyabildikleri zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Soyut problemleri, karmaşık durumları analiz etmek • Öngörülü; bir vizyon peşinde olmak • İşleri kendi vizyonlarına göre değiştirmek ve düzenlemek • Teoriyi pratiğe, fikirleri eyleme geçirmek • Bir plan ve programa göre çalışmak • Başlatmak ve ondan sonra görevlendirmeler yapmak • Verimlilik; engelleri ve karışıklıkları ortadan kaldırmak • Yeni olasılıkları aramak • Kendisini ve başkalarını yüksek standartlarda tutmak • İşleri yoluna koymak ve bitirmek • Katı zihinlilik, dobralık, görev odaklı davranış • Objektif ilkeler, adil olmak, doğruluk • İddialı, doğrudan eylem • Entelektüel beceriklilik • Mantıklı bir yolla büyük hedeflere ulaşmak • Yapıları ve stratejileri tasarlamak • Mantıksal kusurları araştırmak

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

ESTJ
İddialı, analitik, sistematik, gerçekçi ve pratik Organize Ediciler; işleri sorunsuz ve verimli bir şekilde halletmeye çalışırlar. En güçlü zihinsel süreçleri olarak dışa dönük DÜŞÜNMEYE sahip olan ESTJ'ler, sorumluluk üstlenibildikleri ve işleri mantıklı bir sıraya koyabildikleri zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Sonuçlar; iş yapmak, harekete geçmek • Planlı, organize edilmiş; çalışma ve icra • Sağ duyu uygulanabilirliği • Tutarlılık, standart prosedürler • Elle tutulur, günümüzde faydalı olan • Hızlı ve mantıklı bir şekilde karar vermek • İşleri yoluna koymak ve bitirmek • Kurallar, objektif standartlar, kurallara göre adalet • Görev odaklı davranış • Dobralık, katı zihinlilik • Düzenlilik; gevşek uç bırakmama • Sistematik yapı, verimlilik • Hayatlarının çeşitli yönlerini kategorize etmek • Programlama ve izleme • Çalışan (işe yarayan) şeyi korumak
ISFP
Düşünceli, gerçekçi, empati kuran, ayrıntılarda sabırlı, gözlemci ve sadık Yardımcılar; anlaşmazlıklardan kaçınan, yumuşak başlı, ağzı sıkı ve alçak gönüllüdürler. En güçlü zihinsel süreçleri olarak içe dönük HİSSETME'ye sahip olan ISFP'ler, başkalarının ihtiyaçlarına cevap verdikleri zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Kişisel sadakat; yakın ve sadık bir arkadaş • Yaşanan anda zevk bulmak • An'ı daha iyi hale getirmek için yapılması gerekeni görmek • Organizasyonel kısıtlamadan arınmak • Bireysel çalışmak • Perde arkasında barışmak • Duygulara önem vermek • Uyumlu, işbirliğine dayanan çalışma ortamları • Kendiliğinden, uygulamalı araştırma • Nazik, saygılı etkileşimler • Derinden savunulan kişisel inançlar • Ağzı sıkı düşünceli, davranış • Pratik, yararlı beceriler ve bilgi birikimi • Çalışma yaşamını derinden savunulan değerlerle tamamen tutarlı hale getirmek • Takdir etmek ve takdir edilmek

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

INFP
Düşünceli, meraklı, empati yapan, ideallere bağlı, pratik şeylerden daha çok olanaklara dönük, Yaratıcı ve bağımsız Yardımcılar; En güçlü zihinsel süreçleri olarak, İçedönük HİSSETME 'ye sahip olan INFP'ler iç idealleri, insanlara yardım etmede ifade bulduğu zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Fikirlerin iç dünyasında uyum • Uyumlu çalışma ortamları, kendi başına çalışmak • Büyük resimin olasılıklarını görmek • Yaratıcılık; merak, keşif • İnsanlara potansiyellerini bulmada yardımcı olmak • Kararlar üzerine düşünmek için bol zaman vermek • Uyarlanabilirlik ve açıklık • Merhamet, şefkat ve duyguları dikkate almak • idealizmlerini ifade etmelerini sağlayan çalışma • Kibar, saygılı etkileşimler • Benzersiz bir İçsel denge • Takdir edilmek ve takdir göstermek • Fikirler, dil ve yazı • Yakın, sadık bir arkadaş • Önemli olanı mükemmelleştirmek
ESFJ
Arkadaş canlısı, düzenli, düşünceli, vicdanlı, insanlarla birlikte çalışan, Pratik Uyumlaştırıcılar, buraya ve şimdiye tam uyumludurlar. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, dışa dönük HİSSETME'ye sahip olan ESFJ'ler, kişilerin kişisel bakım ve pratik yardımıyla işbirliği kazanmasından sorumlu oldukları zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Birçok ilişkileri olan, aktif, eğlenceli bir yaşam • Somut, yaşamla ilgili günümüzün görüşü • Günlük rutinleri güzel yaşama haline getirmek • Kişiler arası problemlerden kaçınmak için, ilişki kurduğu kişilerle yakın bir şekilde uyumlu kalmak • Sorunları işbirliği içinde, sevecen bir şekilde konuşmak • Sorunlara kurallar, yetki, ve standart prosedürler aracılığıyla yaklaşmak • Önem vermek, merhamet, zarafet • Kuruluşların üyelerine iyi hizmet etmesine yardımcı olmak • Başkalarına ve geleneklere karşı sorumluluk • Hazırlıklı olma, somut, günlük işlerde güvenilirlik • Bağlılık ve sadakat • Deneyime dayanan pratik beceri • insani bir ortamda yapılandırılmış öğrenme • Takdir

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

INTP
Düşünceli, bağımsız, meraklı ve araştırmacı Analizciler; durumlar ve kişilerden daha fazla, verileri organize etmekle ilgilidirler. En güçlü zihinsel süreçleri olarak içedönük DÜŞÜNME'ye sahip olan INTP'ler, temelde yatan mantıksal ilkeleri bulmak için, karmaşıklıkları analiz etmek suretiyle entelektüel meraklarının peşinden gittikleri zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Çekingen bir dış yaşam, mantıksal sorgulamalı bir iç yaşam • İlgi alanlarına yoğunlaşarak derinlemesine araştırmak • Rutin olmayan, merak uyandırıcı olan iş ve icra • Çalışırken, duygusal konulardan arınmak • Bağımsız sezgisel analize ve kuramsallaşmaya cevap veren problemler üzerinde çalışmak • Açık olanı yeniden çerçevelendirerek sorunlara yaklaşmak • Karmaşık entelektüel gizemler • Soyut zihinsel çalışmalara kapılmak • Organizasyonel kısıtlamalardan arınmışlık • Bağımsızlık ve uyumsuzluk • Entelektüel çabukluk, marifet, icat • Fikirler dünyasında yetkinlik • Merakı ve ilhamları izleyerek kendiliğinden öğrenme
ENFJ
Anlamlı, düzenli, düşünceli, vicdanlı, insanlarla birlikte çalışan, Yaratıcı Uyumlaştırıcılar; yeni fikirleri ve olasılıkları merak ederler. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, dışadönük HİSSETME'ye sahip olan ENFJ'ler, ihtiyaçlarına derinden önem veren kişilerin işbirliğini kazanmaktan sorumlu oldukları zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Geniş bir ilişkiler çevresine sahip olmak • Olumlu, coşkulu bir hayat görüşüne sahip olmak • İnsanlarda ve etkileşimlerde incelikleri görmek • Başkalarının ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlamak • Aktif, enerjik bir sosyal yaşam • Kişilerde olasılıkları görmek • Önemli projeleri yakından izlemek • Aynı anda birkaç proje üzerinde çalışmak • Dikkatli ve yaratıcı şekilde problem çözmek • İşlerin yürümesini sağlamak için ilişkileri sürdürmek • Üyelere daha iyi hizmet vermeleri için kuruluşları biçimlendirmek • Sosyalite ve sorumluluk • İnsani bir ortamda yapılandırılmış öğrenme • Şefkat, merhamet ve incelik • Teşvik edici ilerlemelerin doğal yolu olarak takdir etme

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

ISTP
Düşünen, havalı ve meraklı, Pratik Analizciler; durumlardan veya insanlardan ziyade verileri organize etmekle daha çok ilgilenen, yaşam gözlemcileridirler. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, içe dönük DÜŞÜNME'ye sahip olan ISTP'ler, altta yatan mantıksal ilkeleri bulmak amacıyla, deneyimler analiz edildiği zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Mesafeli bir dış yaşam • Somut, günümüze ait bir hayat görüşü • Açık, kesin gerçekler (bunların büyük bir deposu) • Deneyimlere dayanarak, verimli, en az çaba gerektiren çözümler aramak • Mekanik şeylerin nasıl çalıştığını bilmek • Hobiler gibi ilgi alanlarını, derinlemesine araştırmak • İlgi çekici şeyleri toplamak • Bağımsız, sıralı analiz ve uyarlanabilirliğe yanıt veren sorunlar üzerinde çalışmak • Organizasyonel kısıtlamalardan arınmışlık • Bağımsızlık ve özyönetim • Kendiliğinden, uygulamalı öğrenme deneyimi • Faydalı teknik uzmanlığa sahip olma • İşleri iyileştirmenin bir yolu olarak eleştirel analiz
ESTP
İyi huylu ve yumuşak başlı, maddesel şeyler dünyasındaki Gerçekçi Uygulayıcılar; bizzat deneyimleyen, işlerin detaylarında çok dikkatli bir gözlemci. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, Dışadönük DUYUSAL algılama'ya sahip olan ESTP'ler, dürtülere göre hareket etmekte özgür oldukları veya çözülmesi gereken somut sorunlara yanıt verdikleri zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Dışa dönük, anın içinde, eğlenceli aksiyon dolu bir hayat • Sorun giderici olmak • Mevcut sistemi kullanacak yollar bulmak • Açık, somut, kesin gerçekler • Mekanik şeylerin çalışma şeklini bilmek • Doğrudan konuya girmek • Spontane aktif eylem • Kelimelerden daha fazlası, pratik eylem • Yeni maceralara dalmak • Ortaya çıkan pratik ihtiyaçlara yanıt vermek • Uygun olanı görmek ve ona göre hareket etmek • Faydalı becerileri derhal takip etmek • İşlerinde eğlence bulmak ve diğerlerini de eğlenmeye sevk etmek • Verimli, en az çaba gerektiren çözümleri aramak • Coşkuya yakalanmak

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

INFJ
Ciddi, sakın güçlü ve azmeden insan odaklı yenilikçiler; Dünyaya yardım edecek ve başkalarına ilham verecek işlerle ilgilidir. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, içedönük SEZGİ'ye sahip olan INFJ'ler, kendilerini ve başkalarını daha anlamlı yaşama götürecek ilham verici yollar tasarladığı ve yarattığı zaman, en iyi durumdadırlar. Şunlara değer verirler: • Mesafeli bir dış yaşam; kendi akışında bir iç yaşam • İnsanların gelişmesine yardımcı olacak yollar planlamak • Karmaşıklıkları, gizli anlamları görmek • Başkalarının ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlamak • Birşeyler söylemenin yaratıcı yolları • Planlı, bağımsız, akademik öğrenme • Okuma, yazma, hayal etme; akademik teoriler • Dışa dönük eylemlerde sınırlı olmak; planlı • Çalışmalarını idealleriyle uyumlu hale getirmek • İdeallerinin peşinden gitmek ve onları berraklaştırmak • Geleceği dikkate almak • Takdir etmek aracılığıyla başkalarındaki en iyiyi ortaya çıkarmak • Sorunlara uyumlu çözümler bulmak • İlhamlı olmak ve başkalarına ilham vermek
ESFP
İçten ve arkadaş canlısı, İnsan ilişkilerindeki Gerçekçi Uygulayıcılar; insanların duygularına ve ihtiyaçlarına son derece dikkat eden, bizzat deneyimlemeye odaklı. En güçlü zihinsel süreçleri olarak Dışadönük DUYUSAL algılama'ya sahip olan ESFP'ler, "şimdi ve burada"nın ihtiyaçlarına cevap vererek, dürtüler üzerinde hareket etmekte özgür olduğu zaman, en iyi durumlarındadırlar Şunlara değer verirler: • Arkadaş ve eğlence dolu enerjik, sosyal bir yaşam • Gösteri yapmak, eğlendirmek, paylaşmak • Anında faydalı beceriler; pratik bilgi birikimi • Kendiliğinden, aktif eylem yoluyla öğrenme • Güven ve cömertlik, açıklık • Hayranlık duymalarından sonra kendilerini biçimlendirme • Somut, pratik bilgi; beceriklilik • Önem verme, nezaket, destek, takdir etme • Konuyla ilgisi olmayan kurallardan kurtulmak • Somut gerçekleri görme; en az çaba gerektiren çözüm • Takdir etmek ve edilmek • Anı en iyi şekilde değerlendirmek; uyarlanabilirlik • Coşkuya kapılmak • İş ve icrayı kolaylaştırmak ve aydınlatmak

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

INTJ
Mantıksal, eleştirel, kararlı fikirlerin Yenilikçileri; ciddi, hevesli, çok bağımsız, organizasyonla ilgili; kararlı, çoğunlukla inatçı. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, içedönük SEZGİ'ye sahip olan INTJ'ler, gelecekteki büyük hayalleri, insan bilgisi ve sistemini geliştirmek için fikirler ve planlara dönüştüğü zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Ölçütlü, organize bir dış yaşam; kendiliğinden, sezgisel bir iç yaşam • Kavramsal beceriler, kuramsallaştırma • Planlı, bağımsız, akademik öğrenme • Kuşkuculuk, kritik analiz, objektif ilkeler • Orijinallik, zihnin bağımsızlığı • Entelektüel hızlilik, yaratıcılık • Duygusal olmayan katı fikirlilik • Projelere karışmaktan kurtulma • Bir plan ve programa göre çalışma • Karmaşıklıkları, gizli anlamları görme • Kusurları bularak işleri iyileştirmek • Yeni olasılıkları araştırmak; uzun vadeli bakmak • Bir vizyonun peşinden gitme; öngörü; kavramsallaştırma • Sorunları yeniden şekillendirmek için içgörüler elde etmek
ENTP
Hevesli, bağımsız ve yaratıcı, analitik Değişim Planlayıcıları; dürtüsel bir enerji ile bir ilhamın peşinden giderler; anlamaya ve ilham vermeye çalışırlar. En güçlü zihinsel süreçleri olarak dışadönük SEZGİ'ye sahip ENTP'ler, yeni bir projenin coşkusunu ve faydalarını yakaladığı zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Yeni şeyler tasarlamak ve değişimi başlatmak • İlhamların dalgalanması, ortaya çıkan olanakların çekimi • Karmaşıklıkları analiz etme • Nereye giderlerse gitsinler, onların derin fikirlerini izleme • Gerçeklerin arkasındaki anlamları bulmak • Özerklik, rahatça hareket edilecek yer; açıklık • Yaratıcılık, özgünlük, yeni bir bakış açısı • Hayatı açıklayan zihinsel modeller ve kavramlar • Adil muamele • Esneklik, uyarlanabilirlik • Eylem, çeşitlilik ve keşif yoluyla öğrenme • Olayların ardındaki teorileri ve anlamları keşfetmek • Doğaçlama yapmak, yeni yollar aramak • İşleri ilhamla hafifletmek

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

ISFJ
İnsanların refahıyla ilgili olan, gerçeklerin ve ayrıntıların sempatik Yöneticileri; istikrarlı, muhafazakâr, güvenilir, titiz, sistematik. En güçlü zihinsel süreçleri olarak içedönük DUYUSAL algılamaya sahip olan ISFJ'ler, başkalarına somut bir şekilde yardımcı olmak için, akla uygun zekâ ve pratik becerilerini kullandıkları zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Koruma; değeri ispatlanmış şeylerden hoşlanmak • Güvenilir sonuçlar veren istikrarlı, sıralı çalışma • Kontrollü, düzenli dış yaşam • Sabırlı, temel ihtiyaçlara sürekli ilgi • Deneyime dayalı akla uygun bir yol izleme • Somut gerçekler için zengin bir hafıza • Sadakat, güçlü ilişkiler • Tutarlılık, aşinalık, denenmiş ve gerçek • Neyin önemli olduğuna dair ilk elden deneyim • Merhamet, kibarlık, şefkat • Bir plan ve programa göre çalışma • Planlı, sıralı öğretim yoluyla öğrenme • Rutinler dizisi, sağ duyu seçenekleri • Kurallar, yetki, prosedürler dizisi • Sıkı çalışma, azim
ENFP
Sıcak ve coşkulu Değişim Planlayıcıları; yaratıcı, bireyci; dürtüsel enerjiyle ilhamın peşinden gider; başkalarını anlamaya ve onlara ilham vermeye çalışır. En güçlü zihinsel süreçleri olarak, dışadönük SEZGİ'ye sahip ENFP'ler, bir proje hevesine yakalandıkları ve diğerlerini onun yararlarını anlamaya teşvik ettikleri zaman, en iyi durumlarında olurlar. Şunlara değer verirler: • İlhamların dalgalanması; ortaya çıkan olanakların çekişi • Çeşitlilik, insanlar, sıcak ilişkilerle dolu bir hayat • Önderlik ettikleri her yerde içgörülerini takip etmek • Gerçeklerin ardındaki anlamları bulma • Yaratıcılık, özgünlük, yeni bir bakış açısı • İyimser, pozitif, hayata coşkulu bir bakış • Esneklik ve açıklık • Yeni şeyler keşfetmek, tasarlamak ve denemek • Açık uçlu fırsatlar ve seçenekler • Pratik olma gerekliliğinden kurtulmak • Eylem, çeşitlilik ve keşif yoluyla öğrenme • Bütün engellerin aşılabileceğine olan inanç • İnsanların potansiyellerine odaklanmak • Sorunları çözmek için beyin fırtınası yapmak • Esinlenerek hafif ve eğlenceli hale getirilen işler

Tablo 2.1 (Devamı) MBTI on altı farklı kişilik kombinasyonu

ISTJ
Güvenilir, muhafazakar, sistematik, özenli, kararlı, Gerçeklerin ve Ayrıntıların Analitik Yöneticisi; En güçlü zihinsel süreçleri olarak, içedönük ALGILAMA 'ya sahip olan ISTJ'ler, başkaları ve kendileri için önemli olan verileri ve materyalleri organize etmek ve sürdürmekle görevlendirildikleri zaman, en iyi durumlarındadırlar. Şunlara değer verirler: • Güvenilir sonuçlar veren kararlı sistematik bir çalışma • Temelleri şimdide olan kontrollü bir dış yaşam • Deneyime dayalı, mantıklı bir yol izlemek • Somut, kesin, anında faydalı gerçekler, beceriler • Somut bir günlük hayat görüşü • Bir plan ve programa göre çalışmak • Kanıtlanmış değeri olan şeyleri korumak ve kullanmak • İspatlanmış sistemler, sağduyu seçenekleri • Birşeylere karar vermede duygusallıktan kurtulma • Planlı, sıralı öğretim yoluyla öğrenme • Kuşkuculuk; önce katkısız baskıyı okumak istemek • Sıkı çalışmaya odaklanma, azim • Sakin, mantıklı, objektif problem çözme • Ciddi ve odaklanmış ,çalışma ve icra

2.3.1 Tip Kombinasyonlarının Öğrenme Tercihleri

Başlangıçta, psikolojik tip kuramı, bir kişilik kuramı olarak yapılandırılmış olsa da son yıllarda yapılan araştırmalar, kuramın öğrenme stili kavramı ile ilişkilendirildiğini ve eğitim alanında kullanılabilir olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2013, s. 31). Kişilik tipi, öğrenci tepkisi açılarından öğrenme stili ve öğretme yönteminde doğal ve öngörülebilir bir fark yaratır. Tip teorisi, belli bir öğretim yöntemini bazı öğrencilerin neden anladıklarını ve sevdiklerini, diğerlerinin ise tam tersi bunu neden anlamadıklarını ve sevmediklerini açıklamaya yardımcı olabilir (Myers ve Myers, 1995, s. 139).

Bireyler, en iyi öğrendikleri farklı yolları erken yaşlardan itibaren gösterirler. Bazı çocuklar yeni bir oyuna veya göreve başlamadan önce dikkatli ve eksiksiz talimatlar almayı tercih ederken, bazıları ise kendileri denemeden önce başkalarının bir oyuncakla oynadıklarını gözlemlemeyi severler. Bazıları başkalarıyla etkileşim kurarken öğrenmeyi tercih ederken, bazıları ise hemen konuya dalmayı ve ilerledikçe öğrenmeyi tercih ederler. Bazıları kendi kendilerine odaklanmayı tercih ederler. Bazıları tüm kuralları bilmeyi ve onlara uymayı severken, bazıları ise kendi kurallarını oluşturmayı ve sık sık değiştirmeyi severler (Myers I. B., 1998, s. 37).

Lawrence’a göre (2007) “İnsanların bir işte başarılı olabilmeleri, büyük oranda o işteki motivasyonlarına bağlıdır. Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı öğrenme stillerinde motivasyonun anahtarı baskın zihinsel süreçlerle sağlanmaktadır. Buna göre baskın süreç olarak **duyularını** kullanan bir öğrenci, her şeyin üzerinde, fiziksel olarak gerçek, burada ve şimdi kullanışlı ve pratik olan deneyimler ile öğrenme etkinliğine karşı motivasyon kazanır. Baskın süreci **sezgisel** bir şekilde kullanan öğrenci, her şeyin üzerinde olanakları büyüleyici tutan ve yaratıcılığa angaje olan deneyimler ile motivasyon kazanır. **Düşünsel** süreci baskın olarak kullanan bir öğrenci, öğrenme sürecindeki mantıksal düzenlilikle motive olurken, **hissetme** (duygusal) sürecini baskın bir şekilde kullanan öğrenci motivasyonunu olumlu ve uyumlu ilişkiler yoluyla kazanmaktadır. Öğrencinin baskın zihinsel süreci, yapısal olarak verilen görevle uyumlu olduğu zaman, öğrenci, mevcut tüm zihinsel kaynaklarıyla öğrenmeye ve büyümeye açıktır “(akt: Yüksel, 2013, s. 32).

Öğrenme durumlarında baskın zihinsel sürecin gücünün farkında olmanın ötesinde, tür ve öğrenme tercihlerine bakmanın pratik yolu, E ve I, S ve N, T ve F, J ve P olmak üzere dört tercih boyutundaki zıt ikiliklere ayrı ayrı bakmaktır. Tip ve öğrenmeyle ilgili çoğu araştırma bu bakış açısıyla yapılmıştır (Lawrence, 2007, s. 13). Dunning (2008) dört boyut altındaki zıt ikiliklerin öğrenme özelliklerini aşağıda belirtildiği şekilde açıklamıştır (Dunning, 2008, s. 15-24).

Dışadönük (E) Öğrenme Özellikleri

- Fikirleri ve gerçekleri anlamak için başkalarıyla tartışmak
- Bilgileri işlerken yüksek sesle düşünmek
- Bilgi ve görüşlerini paylaşmak
- Grup ortamında öğrenmek
- Bir partner, mentor veya konunun uzmanı ile öğrenmek
- Aktif ve interaktif olmak
- Soru sormak veya cevaplamak
- Konuya dalmak ve bir şeyler yapmak
- Deneme yanılma yoluyla neyin işe yaradığını keşfetmek
- Çeşitli öğrenim faaliyetlerinde bulunmak
- Öğrenim konularını, görevlerini ve etkinliklerini nispeten sıklıkla değiştirmek
- Çeşitli insanlarla ilişki kurmak

- Bir konuyu araştırırken iletişim ağlarını kullanmak
- Çok çeşitli konular veya fikirler hakkında biraz da olsa bilgi edinmek
- Birkaç konuyu daha detaylı araştırmak

İçedönük (I) Öğrenme Özellikleri

- Dikkat dağıtıcı unsurları ve rahatsız edici bölünmeleri en aza indirmek
- Bir konu hakkında cevap vermeden önce, düşünmek için zaman ayırmak
- Kişisel ortamında iyice düşünülmüş fikirleri başkalarıyla paylaşmak
- Üretmek için sessiz ve sakin etkileşimlere sahip olmak
- Bire bir yardım veya geri bildirim almak
- Bir görev üzerinde sessiz bir alanda çalışmak
- Yeni bilgileri işlemek için zamana sahip olmak
- Konuyu üzerinde düşünerek anlamak
- Bilgi toplamak için; okumak, dinlemek ve gözlemlemek
- Bahsedilmesini beklemeden bilgiye çok daha önce erişmek
- Bireysel veya küçük grup projelerinde çalışmak
- Bir seferde bir konuyla ilgilenmek
- Nispeten uzun bir süre bir konuya odaklanmak
- Ödevlere belirli bir yolla yaklaşım için bağımsız olarak karar vermek
- Derinlemesine çalışmak için ek bilgilere erişim sahibi olmak

Duyusal (S) Öğrenme Özellikleri

- Pratik ve faydalı konular
- Belirli olgular ve gerçek ayrıntılar
- Mevcut durumla alakalı bilgiler
- Deneyimlere dayanan yeni bilgiler
- Somut ve doğrudan öğrenme hedefleri ile ilgili içerik
- Uygulamalı öğrenimle ilgilenmek
- Somut sonuçlarla pratik faaliyetlere katılmak
- Bilgi veya becerileri şu an burada uygulamak
- Bilgi ve öğrenme süreçlerini sırayla organize etmek
- Gerçek hayattaki örneklerle ulaşmak ve bunlardan öğrenmek

- İşlerin nasıl yürüdüğünü anlamak için akliselim bir yaklaşım kullanmak
- Duyuları harekete geçirmek
- Renkle vurgulama, video ve grafik gibi görsel yardımcılarını kullanmak
- Önce, öğrenilecek materyalin belirli gerçeklerini ve ayrıntılarını ezberlemeye odaklanmak
- Sonra, gerçekleri organize ve kategorize ederek teoriyi anlamak

Sezgisel (N) Öğrenme Özellikleri

- Teoriler, fikirler ve modeller
- Olasılıklar ve önsezi
- Birkaç kaynaktan alınan bilgiler
- Farklı fikirler arasındaki ilişkiler
- Küresel ve geniş kapsamlı öğrenme hedefleri ile ilgili içerik
- Fikir üretmek, kavramak ve paylaşmak
- Kavramları araştırmak, verileri tahmin etmek ve modeller bulmak
- Eğilimleri ve uzun vadeli sonuçları ön görmek
- Doğrusal olmayan bir yapıda materyalin kavramsal olarak organize edilmesi
- Fikirleri simgelemek için semboller, metaforlar, çağrışımlar veya soyutlamalar kullanmak
- Yeni fikirlerden ilham almak ve teşvik edilmek
- Kavramların haritasını çıkarmak veya teorik yollar oluşturmak
- Yeni bilgileri diğer fikirler, olasılıklar ve teorilerle bütünleştirmek
- Önce, öğrenilecek materyale genel bir bakış yapmaya odaklanmak
- Sonra, fikirlere destek oluşturmak için gerçekleri ve ayrıntıları öğrenmek

Düşünsel (T) Öğrenme Özellikleri

- Materyali öğrenmek için mantıklı bir nedene sahip olmak
- Neyin öğrenildiğini analiz etmek ve değerlendirmek
- Öğrendikleri bilgilerin güvenilir, doğru ve doğrulanabilir olduğunu bilmek
- Nedenini anlamak için sorular sormak
- Kısa ve öz bir iletişime sahip olmak
- Sebep-sonuç ilişkilerini bularak bilgiyi anlamlandırmak

- Mantıksal sonuçları ve çıkarımları keşfetmek
- Fikirlerin, bilgilerin ve görüşlerin, artılarını ve eksilerini değerlendirmek
- Açık bir değerlendirme ve performans kriterine sahip olmak
- Nelerin nasıl geliştirilebileceğine dair, net ve düzeltici geri bildirim almak
- Gruplar halinde göreve devam etmek ve becerikli gruplarla çalışmak
- Bilgiyi tartışmak, sorgulamak ve eleştirmek
- Önyargıları ve varsayımları tespit etmek
- Zorlu görevleri üstlenmek veya diğer öğrencilerle rekabet etmek
- Konuyu son derece ehil bir alan uzmanından öğrenmek

Duygusal (F) Öğrenme Özellikleri

- Öğrenmek için kişisel bir neden bulmak
- Öğrenmeyi kişisel ihtiyaçlar, inançlar, değerler, durumlar ve deneyimlerle ilişkilendirmek
- Öğrenmenin insanlara nasıl fayda sağlayacağını belirlemek
- Teşvik eden ve destekleyen bir öğretmenden öğrenmek
- Katkı ve çabaya değer veren bir ortamda olmak
- Fikir ve bilginin insanlar üzerindeki etkilerine odaklanmak
- Bilgilerin arkasındaki ilgili geçmişe ve kişisel hikayelere ulaşmak
- Diğer öğrencilerle bağlantı kurmak
- Samimi bir eğitmenle ilişki kurmak
- Olumlu geri bildirim ve destek almak
- Özgün, kişisel bir katkı yapmak
- Düşünceleri, inançları, deneyimleri duymak ve tartışmak
- Başkalarının bakış açılarını kabul etmek ve onaylamak
- Keyifli ve ahenkli bir ortamda olmak
- Mentorluk yapmak, yardımcı olmak, iş birliği yapmak veya ortak çalışmak

Yargısal (J) Öğrenme Özellikleri

- Sorumluluk almak, eylemleri planlamak ve sonuçlara ulaşarak sona erdirmek
- Hangi sonuçların gerekli olduğuna dair açık yönergeler almak
- İyi organize edilmiş ve yapılandırılmış bir eğitim ortamında öğrenmek

- Öğrenme amaçlarını açıkça belirlemek
- Neyin öğrenileceğini ve başarının kriterlerini tanımlamak
- Öğrenme etkinliklerini betimlemek ve düzenlemek
- Zamanı ve görevleri, yapılandırmak ve planlamak
- Son teslim tarihleri oluşturmak ve takip etmek
- Başkalarının beklentilerini açıklığa kavuşturmak
- Zamanı ve imkanları verimli kullanmak
- Ara vermeden önce bir görevi veya hedefi tamamlamak
- Bir şeyi bitirmeden diğerine başlamamak
- Öğrenme alanının ve materyallerinin düzenlenmesi

Algısal (P) Öğrenme Özellikleri

- Zaman çizelgelerini ve son teslim tarihlerini gidişata göre ayarlamak
- Çeşitli ve farklı öğrenme aktivitelerine katılmak
- Seçeneklere sahip olmak
- Öğrenmeye karşı gayri resmi bir yaklaşım benimsemek
- Esnek bir program dahilinde çalışmak
- Öğrenmeye açık uçlu, esnek bir şekilde yaklaşmak
- Meraklı ve araştırmacı olmak
- Daha fazla bilgi toplamak
- İşleri son dakikada başlatmak
- Çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmak
- Planlarda değişiklik yapmak ve buna uyum sağlamak
- Spontane ve yapılandırılmamış olmak
- İhtiyaçlarını karşılamak için öğrenme durumunun değiştirilmesi ve uyarlanması
- Son dakikalardan veya beklenmedik fırsatlardan yararlanmak
- Zaman baskısı altında çalışmak

2.3.2 Araştırma kapsamında yer alan altı farklı tip kombinasyonunun öğrenme tercihleri

En iyi nasıl öğrendiğimizi amaçlayarak ve MBTI envanterini temel alarak, 16 tip kombinasyonun öğrenmeyi nasıl seçtiklerini, problemleri nasıl çözdüklerini ve öğrenme durumlarını, iki yüze yakın araştırma ile inceleyen Gordon Lawrence, öğrenme tercihlerini bu kapsamda gruplandırmış ve açıklamıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmaya konu olan 6 tip kombinasyonunun (ESFP, ESTJ, INFP, ESTP, ENFP, INFJ) öğrenme tercihleri hakkındaki ayrıntılı bilgilere (Lawrence, 2007, s. 26-49) bu bölümde yer verilmiştir.

ESFP öğrenme tercihi

ESFP'ler için, en iyi öğrenme, duyuşal olarak zengin fiziksel faaliyetlere yoğunlaştıkları zaman oluşur. Özellikle insanlar olmak üzere, duyu organlarını meşgul eden neredeyse her şey hakkında doğal olarak meraklıdırlar. Çocukken; her şeye dokunmak isterler. Merakları, sık sık onları, en azından kısaca, öğretmen veya ebeveynin hiç akıllarında olmayan, zihinsel bir araştırmaya götürür. Yumuşak başlı ve uyumlu olmalarına rağmen, çocukların sessizce oturmalarını bekleyen ve öğretimi esas olarak ders kitaplarıyla, yazılı kâğıtlarıyla ve ezberlemeyle sınırlayan öğretmenlerle çalışmayı çok zor bulurlar. Okulun dışında, birçok ilginin kendilerini çektiğini hissederler. Yaşam boyunca, farklı işleri denemek, yeni deneyimlere sahip olmak ve yeni materyallere gitmek isterler.

Duyusal öğrenme. Duyularına çok fazla güvendikleri için, televizyon, filmler, sesli görüntüler, elle tutulabilen malzemeler ve özellikle, öğrenilecek beceriler ve kavramlarda pratik kazandıran ilk elden deneyimler aracılığıyla öğrenmeyi severler. Yalnızca görme duygusunu harekete geçiren okuma, yeni şeyler hakkında öğrenmek için tercih ettikleri bir yol değildir, ancak okumada ustalaşabilir ve özellikle çok duyuşal, sosyal yollarla ve kırılması gereken ilginç bir kod olarak öğretilirse, okumadan zevk alabilirler. Onların öğrenme konusunda gidecekleri doğal yol, fiziksel, tüm beden aracılığıyla öğrenmedir.

Kişisel Öğrenme. ESFP'ler ilişkiler aracılığıyla öğrenmeyi severler; sözelimi, öğretmenle bire bir tartışmalar, bir arkadaşla çalışmak, insanların katıldığı sınıf dışındaki faaliyetler, öğrenci öncülüğündeki sunumlar ve bir öğrenciye özel ders vermek gibi

örnekler verilebilir. ESFP’ler, konuşmayı severler ve bu tür “yüksek sesle düşünme” fırsatlarına değer verirler. Konuştukları zaman, en iyi düşüncelerini yaptıklarını söylerler ve konuştukça düşünceleri berraklaşır. Cana yakın, çalışmaya (araştırmaya) değer veren arkadaşlara sahip olmaktan çok hoşlanırlar. Sorunları, kişisel olmayan analizler yerine, değer konularını eleterek çözmeyi tercih ederler. Analitik akıl yürütme için başkalarına bakarlar ve başkalarının kişisel ilişki sorunları hakkındaki gelişmiş farkındalıklarına katkıda bulunurlar.

Çalışma stili. ESFP’ler, ayrıntıları gözlemleme ve hatırlama yeteneklerini kullanan öğrenme işlerinde en iyisini yaparlar. Ezberleme hünelerine çok güvenirlir. Önem verdikleri konuları incelerken, anlayışlarının sağlam ve doğru olmasını isteyerek materyali dikkatlice ve derinlemesine incelerler. İlgileri ve enerjileri kararlı bir akıştan daha çok düşüncesizce hareket etmesine rağmen, zihinleri, bilgiyi adım adım inşa etmekten hoşlanırlar. Sadece soyut fikirlere değinerek ve düşünceden düşünceye atlayarak, materyal yoluyla çok hızlı hareket eden, öğretmenlerden sıkılırlar. Ödevleri şimdiki yaşamlarının pratik gerçekleriyle açıkça bağlantılı olduğunda en iyi işlerini yaparlar, ilkeleri ve teorileri kendi somut deneyimlerinden çıkararak öğrenirler. Gelecekte kendilerini çok uzaklarda tasavvur etmezler, böylece “bir gün ona ihtiyaç duyacağın” için çalışmak, anlamlı bir neden değildir. Mevcut merakları için faydalı olan şeyi öğrenirler.

Spontane öğrenme. ESFP çalışma tarzı spontane olup, meraklarını çeken her şeye doğru dürtüsel enerji dalgalanmalarıyla akarlar. Öğrenmeye yönelik açık ve araştırıcı yaklaşımları, belirlenen planlara ve programlara kolayca uyum sağlamaz. Çalışma dürtüsünün ne zaman geleceğini tahmin etmekte zorlanırlar, ancak bazı ilgi alanlarına derinlemesine gitmeyi, diğer ilgi alanlarını ertelemeyi ve dikkat dağıtıcı şeyleri engellemeyi öğrenebilirler. Bu tür bir iç disiplin geliştirmek suretiyle, ESFP’ler kurumsal programlara nasıl uyum sağlayacaklarını kendi kendilerine öğrenirler. Pratik değerleri olan ödevler olduğu ve onlara önem verdikleri zaman, işlerine en iyi şekilde enerjilerini ve yeteneklerini verebilirler. Bu ödevleri bitiş çizgisine taşımaları çok daha olasıdır.

ESFP’ler, birçok ders kitabı ve öğretim yönteminin önceden planlanmış yapısının aksine, biçimsel olmayan ve problem çözmeyi vurgulayan öğretime değer verirler. Eğitimle ilgili bazı oyunlar ve atölye çalışmalarında olduğu gibi, öğretim onları ortaya çıkan sorunları yönetmeye teşvik ettiğinde, ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Açık uçlu tümevarımsal keşfin aksine, yapılandırılmış, aktif, araştırma gözlemi sağlayan

ödevleri en iyi şekilde yaparlar. Kendi problem çözme yollarını bulmayı severler. ESFP'lerin ödevlerini yerine getirme yöntemlerinde birkaç sahici seçimi yoksa, kendilerini hapsedilmiş gibi hissedebilirler. Öğrencilerin bazı faaliyetleri müzakere edebilecekleri, öğretmenle öğrenci arasındaki kişisel bir anlaşma sistemi, ESFP'lerin destekleyebileceği ve hoşlanabileceği bir plandır. Oyun oynuyormuş gibi hissettiklerinde, ellerinden gelen en iyi şekilde işlerini yaparlar.

Öğretmenlerle bireysel ilişkilerden hoşlanırlar ve onlardan kişisel geri bildirim isterler. ESFP'ler onaylanmadıkları zaman tükenmiş hissederler, ancak destekleyici geri bildirimlerle enerji kazanırlar. Öğretmeni sevmeyi veya ona saygı duymayı beklerler, eğer öğretmenin öğrencilere adil davranmadığına inanırlarsa, öğretmen hızla onların saygısını kaybeder. Öğretmene saygı ve sevgileri yoksa, o sınıfta iyi öğrenmeleri çok zordur.

ESTJ Öğrenme Tercihi

ESTJ'ler için, en iyi öğrenme, hesap verebilir ve sorumlu olduklarını bildikleri pratik, net bir görevi yönetmekten mesul olduklarında gerçekleşir. Sorumluluk sahibi olmak ve diğer insanları organize etmek onlara ekstra enerji ve yeni bir şeyler öğrenme amacı verir. Amaç açık ve önemli olduğunda, okulda öğrenmeyi ciddi bir iş olarak görürler. Yetişkin dünyasının spesifik becerilere ve ustalaşmalarının gerekli olduğu gerçeklere sahip olduğuna inanırlar ve öğretmenin bu somut gerçekleri öğretmeye ilişkin bilgiye odaklanmasını isterler. Kendilerinden ne beklendiğinin açıkça gösterilmesini isterler ve kendileri için keşfederek zaman kaybetmek istemezler.

Mantıksal düzen ve eylem: ESTJ'ler düzene çok değer verirler. Mantıksal ve verimli bir şekilde organize edilmiş ortamlarda en iyi şekilde çalışırlar, bu tür bir sınıf ortamını sağlayamayan öğretmene darılıp direnebilirler. Düşüncelerini işlemenin bir yolu olarak, konuşmak da dahil olmak üzere fiziksel olarak aktif yollarla öğrenme fırsatlarını isterler. Özellikle çocukken, oturmak ve dinlemek onlar için rahat ve etkili bir öğrenme yolu değildir. ESTJ'ler, yaşamlarının, mantıksal analiz ve ilk elden deneyim aracılığıyla benimsedikleri ilkeler tarafından düzenlenmesini isterler. Zihinlerinin, objektif ve duygusal kaygılardan uzak hissettiklerinde, en iyi şekilde çalıştığını söylerler. Bu şekilde çalışmalarına izin veren öğrenme durumlarını isterler.

Açık amaçlar: ESTJ'ler öğrenmelerini en iyi şekilde yapmak için, önce eğitimin ne hakkında olduğuna dair net bir açıklama yapılmasını; neyin öğrenileceğinin bir örneğini ve gösterimini görmeyi (mümkünse duymayı ve dokunmayı); daha fazla yardıma gerek kalmayana kadar mevcut yardımla pratik yapmayı isterler. Çoğunlukla; ilgili, kaliteli görsel-işitsel sunumlar, atölyeler, işlenebilecek materyaller ve bilgisayarlı eğitimlerle desteklenirler, ancak ilk elden ve somut deneyim onlar için en iyisidir.

Hedef odaklı: ESTJ'ler, çalışırken hedeflerini açıkça akılda tutmak isterler. Başlangıçta planlanan hedefler ve programlar, görevin özelliklerine konsantre olma konusunda kendilerini özgür hissetmelerine yardımcı olur. İşin sonuna doğru ilerlerken her küçük tamamlamadan zevk alarak, istikrarlı, düzenli çalışma sürecinden enerji alırlar. Tamamlanmaları gösteren dönüm noktalarını severler. Bazen bitirme dürtüsü, dikkatlerini çekmesi gereken fikirleri ve verileri engeller. ESTJ'ler planları için önemli olabilecek diğer gerçekleri anlayabilene kadar, bitiş bekletmenin faydasını görmek, etkili bir öğretmene yardımcı olabilir.

Okumak, yeni şeyler öğrenmenin ilk yolu olmayabilir. Ancak ESTJ çocukları, eğer kendilerine adım adım ve kırılması ilginç bir şifre olarak öğretilirse, okumaktan zevk alabilir ve hoşlanabilirler. Doğru bir şekilde öğretilmezse, ESTJ'ler gibi algılama tercihi dışadönük olanlar okumayı ihmal edebilir veya buna direnebilir. Çünkü okumak yalnızca görme duyusunu meşgul eden ve genellikle sessizce yapılan bir etkinliktir. Ancak, okuma yeteneklerine güvendiklerinde, bunun bir öğrenme aracı olarak getirdiği verimliliği anlayabilirler. Okuma materyallerinin net, canlı, eylem odaklı ve kanıtlanmış temellere dayalı olmasını isterler.

Sağlam ve Pratik: ESTJ'ler, ayrıntıları gözlemleme ve düzenleme yeteneklerini kullandıkları öğrenme görevlerinde başarılı olurlar. Ezberleme becerilerine çok güvenirler. Ancak ezberlenen şeyler, pratik kullanım yoluyla anlamlı hale gelmedikçe, muhtemelen kaybolacaktır. Önem verdikleri konularda, anlayışlarının sağlam ve doğru olduğunu düşünerek, olguyu dikkatlice ve derinlemesine incelerler. Kendi gerçeklerini açık ve mantıklı bir şekilde organize etmek isterler.

Burada ve hemen faydalı: ESTJ'ler, bilgiyi adım adım edinmeyi severler. Konu içinde çok hızlı ilerleyen, sadece soyut fikirlere değinen veya düşünceden düşünceye atlayan öğretmenle hayal kırıklığına uğrarlar. Ödevleri mevcut yaşamlarının pratik

gerçekleriyle açıkça bağlantılı olduğunda onları en iyi şekilde yaparlar, ilkeleri ve teorileri ise kendi somut eylemlerinden çıkararak en iyi şekilde öğrenebilirler. Yalnızca, “bir gün ona ihtiyacı olacağı için” çalışmaya değil, özellikle gelecekteki bir kariyer için çalışmaya inanırlar. Görev ve sorumluluk duygusuyla bir şeyler öğrenecek olsalar da o anki ilgi alanlarıyla alakalı yararlı bir şeyle uğraşırken en iyi şekilde öğrenirler.

Somuttan Soyuta: ESTJ'ler, öğretimin biçimlendirilmesini ve somuttan soyuta mantıklı ve düzenli bir şekilde akmasını tercih eder. Özellikle, ilk okul düzeyinin ötesindeki birçok ders kitabı, önce soyutlamalar sunar, ardından (bazen) somut örnekler gelir. Bu sıralama, ESTJ'lerin düşünce süreçlerine aykırıdır. Öğretmenleri, ders kitabını kullanmadan önce, öğrenme sırasındaki somut öğrenme deneyimlerini düzenleyerek bir köprü sağlayabilir.

INFP Öğrenme Tercihi

INFP'ler için, en iyi öğrenme, sessiz bir şekilde önem verdikleri fikirlerin peşinden gitmeye yoğunlaştıkları zaman ortaya çıkar. Onlar, yaratıcılıklarını meşgul eden neredeyse her şey hakkında doğal olarak meraklıdırlar. Merakları, onları çoğunlukla kendi bireysel ve özel yollarıyla araştırdıkları geniş bir ilgi alanına götürür. Çevrelerine karşı çok duyarlıdırlar ve kendilerini o çevre içinde güvende hissedinceye kadar onu deneysel bir biçimde araştırırlar. Bu, sınıf ortamında destek hissettikleri zaman bir hayli canlı olabilecekleri aksi halde boşlayabilecekleri anlamına gelebilir. Açık fikirli ve uyumlu olmalarına rağmen, öğrencilere haksızlık yapan veya umursamaz görünen herhangi bir öğretmenle iş birliği yapmakta çok zorlanacaklardır.

Bireysel ve özel: INFP'ler için, öğrenme, bireysel ve özel bir konudur. Genellikle, bilmeyi ihtiyaç duydukları şey ne olursa olsun her zaman ona ulaşmayı tercih etmekle birlikte, öğretmenin de katkıda bulunmasını isterler. Bireysel öğrenmenin bir aracı olarak, okuma ve yazma INFP'ler için önemlidir. Meraklı okuyucular olarak sözcüklerden hoşlanırlar. Kendi inisiyatiflerini ortaya koyan, kendi kendilerine öğrenmeleri ve kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar veren, bireysel öğrenme ödevlerini severler. Ayrıca yaratıcı ve özgün olma fırsatları da ararlar. Yazılarında mecazi dili ve zihin haritalamayı severler.

Öğretmenlerle ilişki: INFP'ler, öğretmenlerinin hoşuna gidecek şekilde davranmaya dikkat ederler ve kendilerini başkalarının önünde tek başına kalmış gibi

hissetmedikleri sürece, öğretmenlerin onlara verdiği bireysel koçluğu takdirle karşılarlar. Doğal olarak kendi kendini eleştiren INFP'ler, onlara daha da fazla eleştiri getiriyormuş gibi görünen öğretmen görüşleri karşısında incinmiş hissederler. Öğretmen, INFP'nin ne yapmaya çalıştığını araştırmak ve öğrenmek için onu dikkatli bir şekilde dinleyip, ondan sonra somut önerilerle koçluk yaptığı daha başarılı olacaktır. INFP'ler için öğretmenin verebileceği notlar ve ödüller, öğretmenle olan ilişkinin kalitesinden ya da çalışmalarından duydukları memnuniyetten önemli değildir.

Zihinsel İşlem: INFP'ler zihinlerini, deneyimlerle ilgili sürekli bir fikir ve hayal akışı hali olarak tanımlarlar. Bu fikirler özellikle insani değer meseleleri hakkındaki karmaşık şekillerde birbiriyle ilişkilidir. Zihinleri, satır aralarındaki anlamları görmek ve genel kavramları kavramak konusunda hızlıdır. Ayrıntılara girmeksizin geniş anlamlar bulmaktan hoşlanırlar. Genel anlamlara yoğunlaşmak suretiyle, ayrıntıları ve pratik meseleleri gözden kaçırma riskiyle karşı karşıyadırlar. Ayrıntıların dikkatli gözleminden daha çok içgörülerine, gerçek durumlarla ilgili hafızalarından daha çok ise dil becerilerine güvenirlir. Kendileriyle ilgili kişisel anlamlar varsa, gerçek durumlardan hoşlanacaklar ve unutmayacaklardır. Zihin türleri kişisel değerler ve öncelik dizileri halinde organize edilmiştir. Bu kişisel sistem için önemli olarak gördüklerinden yeni şeyler öğrenirler. Muhakeme süreçleri kişi odaklı değerlere dayandığından, derin inançları ve kişisel öncelikleri bağlamında konuları tartarak sorunları çözmeyi tercih ederler. Duygulara ve temel insani değerlere yeterince bağlı ve kişisel olmayan akıl yürütme ve argümanlara karşı ihtiyatlıdırlar. INFP'ler kendileri ve diğerleri için ideallerin peşinde koşarlar ve bu şekilde çalışmalarına odaklanırlar. Yazmayı genellikle ideallerini ifade etmenin bir yolu olarak kullanırlar.

Kavramsal Öğrenme: INFP'ler, herhangi bir öğrenme görevine, doğal olarak büyük resmi bulmaya çalışarak, önemli değerleriyle bağlantılar arayarak başlarlar. Öğretmenler, beceriler, gerçekler ve spesifik konular üzerinde odaklanmaya başlamadan önce, bağlama ve geniş anlamlara dikkat çektikleri zaman, onlarla en etkili şekilde verimli olacaklardır. Öğretmen veya ders kitapları tarafından sağlanan doğrusal, adım adım önceden planlanmış süreçleri izlemenin aksine, yeni materyal aracılığıyla kendi yollarını bulmaktan hoşlanırlar.

Çalışma stili: INFP çalışma usulü, meraklandıkları yere doğru giderek, spontanedir. Öğrenmeye yönelik açık ve araştırıcı yaklaşımları, belirlenen planlara ve

programlara kolayca uymaz. Menfaatleriyle rekabet eden birçok ilgileri vardır. Belirli bir ödevde odaklanmak için dürtünün ne zaman geleceğini tahmin etmekte zorlanırlar. Kendilerini ilgilendiren şeylere derinlemesine girmek istedikleri için, ödevleri ilgi alanlarıyla örtüştüğünde büyük bir enerji ve konsantrasyonla çalışacaklardır. Yabancı veya daha az önemliymiş gibi görünen materyali öğrenmeleri gerektiği zaman, bunu öncelik değerlerinden birini zenginleştiren bir açı bularak ele alabilirler. Bu tür bir öz-disiplini geliştirebildikleri zaman, INFP'ler, kurumsal programlara uymayı kendi kendilerine öğrenirler.

Öğretim: INFP'ler sistematik olarak organize edilmiş öğretimden hoşlanmakla beraber, kendi başlarına yapabilecekleri bireysel çalışmaları da hesaba katmak isterler. Lise ve ilerisinde, genellikle, saygı duydukları öğretmenlerin iyi organize edilmiş derslerini severler. Genellikle düşük yapıda ve tümevarımsal araştırma sağlayan ödevleri iyi yaparlar. Problemleri çözmek için kendi yollarını bulmayı ve bağımsız çalışmanın tadını çıkarmayı severler. INFP'ler ödevlerini başarma şekillerinde birkaç etkin seçeneği yoksa, kendilerini oldukça sıkışık hissedebilirler.

Öğrencilerin bazı faaliyetleri görüşebilecekleri, öğretmenle öğrenci arasındaki bireysel bir uyum sistemi, INFP'lerin destekleyebilecekleri ve sevebilecekleri bir plandır. Oyun oynamak gibi hissettiklerinde ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Fakat öğrenme onlar için özel bir mesele olduğundan, bu oyun diğer kişilerin bulunmadığı zihinsel bir oyun olabilir.

ESTP Öğrenme Tercihi

ESTP'ler için, en iyi öğrenme duyuşal yönden zengin fiziksel aktivitelerde yoğunlaştıklarında ortaya çıkmaktadır. Duyularını harekete geçiren hemen hemen her şeyi doğal olarak merak ederler. Çocukken her şeye dokunmak isterler. Merakları, onları genellikle öğretmen veya ebeveynin onlar için akıllarında olmayan pek çok şeye, yani fiziksel olarak keşfetmeye götürür. Kolay anlaşılır ve uyumlu olmalarına rağmen, çocukların sessizce oturmasını bekleyen ve eğitimi esas olarak ders kitapları, yazılı kağıtları ve anlatımla sınırlayan bir öğretmenle çalışmayı zor bulurlar. Okul dışındaki birçok şeyin ilgilerini çektiğini hissederler. Yaşam boyunca bir şeyler denemek, yeni deneyimler yaşamak, yeni materyallerin içine girmek isterler.

Duyusal aktif öğrenme; Duyularına çok güvendikleri için, televizyon, filmler, görsel-işitsel sunumlar, işlenebilecek materyaller ve özellikle öğrenilecek beceri ve kavramlarda pratik sağlayan, ilk elden deneyim yoluyla öğrenmeyi severler. Yalnızca görme duyusunu harekete geçiren okumak, onların yeni şeyler öğrenmeyle ilgili tercih ettikleri bir yol olmasa da özellikle, çoklu duyularını kullanarak ve sosyal yollarla kırılabilecek ilginç bir şifre olarak öğretilirse, okumada ustalaşabilir ve okumayı sevebilirler. Onlar için öğrenmeye devam etmenin doğal yolu fiziksel, tüm vücut aktivitesidir. Bir arkadaşla çalışmak, “işlerin gerçekte nasıl oluştuğunu” gösteren okul dışındaki faaliyetler ve öğrenci liderliğindeki sunumlar gibi aktif öğrenme fırsatlarından hoşlanırlar. ESTP'ler konuşmayı, "yüksek sesle düşünmeyi" severler. Çoğunlukla, konuştukları zaman en iyi düşünmeyi yaptıklarını söylerler ve konuştukça düşünceleri berraklaşır.

Mantıksal Sorgulama: ESTP'ler, ayrıntıları gözlemleme ve onları hatırlama becerisini kullandıran öğrenme işlerini en iyi şekilde yaparlar. Ezberleme becerilerine çok güvenirlir. Doğuştan, hayata analitik bir problem çözme yaklaşımıyla bakarlar. Duygusal kaygılardan kurtulduklarında ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını ve bu şekilde çalışmalarını sağlayan öğrenme durumlarını sevdiklerini söylerler. İşlerin mantıklı olmasını, mantıklı bir şekilde anlam ifade etmesini isterler ve mantıklı olmayan açıklamalara veya ödevlere direnirler.

Çalışma stili; Önem verdikleri konuları incelerken, sağlam ve doğru anlaşılmayı isteyerek, materyali dikkatlice ve derinlemesine araştırırlar. Olguları açık ve mantıklı bir şekilde organize etmek isterler. İlgileri ve enerjileri, sağlam bir akıştan ziyade dürtüsel olarak hareket etse bile, zihinleri, bilgiyi adım adım oluşturmaya sever. Konu içinde çok hızlı ilerleyen, sadece soyut fikirlere değinen veya düşünceden düşünceye atlayan öğretmenlerden sıkılırlar. Ödevleri, mevcut yaşamlarının pratik gerçekleriyle açıkça bağlantılı olduğunda en iyi şekilde yaparlar, ilkeleri ve teorileri ise kendi somut eylemlerinden çıkararak en iyi şekilde öğrenebilirler. Gelecekte kendilerini çok uzaklarda tasavvur etmezler, böylece “bir gün ona ihtiyaç duyacağın” için çalışmak, anlamlı bir neden değildir. Mevcut ilgileri için faydalı olan şeyi öğrenirler.

Kendiliğinden öğrenme. ESTP çalışma tarzı, meraklarını çeken her şeye doğru dürtüsel enerji dalgalanmalarıyla ilerler ve spontanedir. Onların öğrenmeye yönelik açık ve araştırmacı yaklaşımları, belirlenmiş plan ve programlara kolaylıkla uyum sağlamaz. Çalışma dürtüsünün ne zaman geleceğini tahmin etmekte zorlanırlar, ancak kimi ilgi

alanlarına derinlemesine gitmeyi, diğer ilgi alanlarını ertelemeyi ve dikkat dağıtıcı şeyleri engellemeyi öğrenebilirler. Bu tür bir iç disiplin geliştirerek, ESTP'ler kurumsal programlara nasıl uyum sağlayacaklarını kendilerine öğretirler. Bazen, hangi ilgi alanının en yüksek önceliğe konulması gerektiğini dikte edecek, ciddi bir harici zaman sınırlamasına ihtiyaç duyarlar. Kendilerine anlamlı gelen ödevleri olduğunda, enerjilerini ve yeteneklerini en iyi şekilde uygulayabilirler.

Uygun olan öğretim: ESTP'ler, çoğu ders kitabının ve öğretim yönteminin önceden planlanmış yapısının aksine, biçimsel olmayan problem çözmeyi vurgulayan öğretime değer verirler. Bazı eğitici oyunlarda ve atölye çalışmalarında olduğu gibi, öğretim onları ortaya çıkan sorunları yönetmeye çağırdığında, ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Bir şeyler imal ederek ve süreçte ortaya çıkan sorunlara yanıt vererek öğrenmeyi severler. ESTP'ler becerikli, uyumlu bir problem çözücü rolüne sahiptir. Açık uçlu tümevarımsal keşfin aksine, yapılandırılmış, uygulamalı araştırma gözlemi sağlayan ödevlerde başarılı olurlar. Kendi sorun çözme yollarını kullanmayı severler. ESTP'lerin ödevlerini yerine getirme yöntemlerinde bazı etkin seçenekler olmadıkça, kendilerini hapsedilmiş gibi hissedebilirler. Öğretmenle öğrenci arasında, öğrencilerin bazı faaliyetleri görüşebildikleri bireysel bir anlaşma sistemi, ESTP'lerin hoşlanabileceği bir plandır. İşlerine neşeli bir yaklaşım getirmek isterler ve oyun oynar gibi hissettikleri zaman, en iyi şekilde işlerini yaparlar.

ENFP Öğrenme Tercihi

ENFP'ler için en iyi öğrenme, heyecanla yeni bir ilginin peşinde koşarken gerçekleşir. Kendilerini ilham almış hissetmek onları geliştirir. Önemli bir öğrenmeye doğru gidişlerini ve yaratıcılıklarını ilgilendiren hemen hemen her şeyi doğal olarak merak ederler. Çocuklar olarak her yerde olmak ve her şeyi yapmak isterler. Çoğu zaman merak ettikleri şeyler, onları öğretmenin veya ebeveynin aklında olmayan birçok şeyi araştırmaya götürür. Kolay anlaşılır ve uyumlu olmalarına rağmen, çocukların sessizce oturmasını bekleyen ve eğitimi esas olarak ders kitapları, yazılı kağıtları ve anlatımla sınırlayan bir öğretmenle çalışmayı çok zor bulurlar. Okul hayatının yanı sıra birçok ilginin kendilerini çektiğini hissederler. Yaşam boyunca bir şeyler denemek ve yeni deneyimler yaşamak isterler.

İnteraktif Öğrenme: ENFP'ler kişisel ilişkiler yoluyla öğrenmeyi severler; öğretmenle bire bir çalışmak, öğrenciler ve öğretmen arasındaki sınıf tartışmaları, bir arkadaşla çalışmak, insanları içeren eylem projeleri, bir grup içinde fikir tartışmaları, sözlü sunumlar yapmak ve diğer öğrencilere ders vermek gibi örnekler verilebilir. Yetişkinler olarak, genellikle öğrenmelerine rehberlik edecek bir danışmana sahip olmaktan zevk alırlar. ENFP'ler konuşmayı sever ve bu tür fırsatlara “yüksek sesle düşünmek” için değer verirler. Düşünceleri konuşurken netleşir ve genellikle konuşurken en iyi şekilde düşündüklerini söylerler.

Zihinsel işlem. ENFP'ler zihinlerini, özellikle insanlarla ilişkiler ve deneyimler hakkında sürekli bir fikir ve hayal akışı olarak tanımlarlar. Zihin yapıları, çağrışımları ve anlamları görmede, satır aralarını okumada ve genel kavramları anlamada hızlıdır. Genel anlamlara yoğunlaşarak, ayrıntıları ve pratik konuları gözden kaçırabilirler. Dikkatli gözlemden çok içgörüye ve gerçek durumlarla ilgili hafızadan daha çok ise dil becerilerine güvenirlir. Kendileriyle ilgili kişisel anlamları varsa, gerçek durumlardan hoşlanacaklar ve unutmayacaklardır. Bir fikri birine satmak amacıyla yeterli bilgiye sahip olmak amacıyla gerçekler toplanır. Onların zihinleri, kişisel değerler ve öncelikler halinde düzenlenmiştir. Bu kişisel sistemde yeni şeyler önemli görüldükçe öğrenilir.

Kavramsal Öğrenme: ENFP'ler, herhangi bir öğrenme görevine, doğal olarak büyük resmi ve temel kavramları bulmaya çalışarak başlar. Öğretmenler, becerilere, gerçeklere ve ayrıntılara odaklanmaya başlamadan önce ilk olarak bağlama ve geniş anlamlara dikkat çektiklerinde onlarla en etkili şekilde verimli olacaklardır. Öğretmen veya ders kitapları tarafından sağlanan doğrusal, adım adım önceden planlanmış süreçleri izlemenin aksine, yeni materyal aracılığıyla kendi yollarını bulmaktan hoşlanırlar. Okuma ve yazma, ENFP'ler için önemli öğrenme yollarıdır. Kelimelerden hoşlanırlar. Meraklı okuyucular olarak, kendi inisiyatiflerini ortaya koyan ve onlara kendi kendine eğitim ve kendini ifade etme fırsatları veren öğrenim ödevlerini severler. Ayrıca, yaratıcı ve özgün olmak için fırsatlar ararlar. Yazılarında mecazi dili ve zihin haritalamayı severler.

Çalışma Stili: ENFP çalışma tarzı spontane olup, meraklarını çeken her şeye doğru dürtüsel enerji dalgalanmalarıyla ilerler. Öğrenmeye yönelik açık ve araştırmacı yaklaşımları, belirlenen planlara ve programlara kolaylıkla uyum sağlamaz. Gerekli ödevlerle başa çıkma yolları, "Ertele- Sıkıştır" olarak tanımlanmaktadır. Belirli bir ödevle

odaklanma dürtüsünün ne zaman geleceğini tahmin etmekte zorlanırlar, ancak kimi ilgi alanlarına derinlemesine gitmeyi, diğer ilgi alanlarını ertelemeyi ve dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmeyi öğrenebilirler. Bu tür bir iç disiplin geliştirmek suretiyle, ENFP'ler, kendilerine kurumsal programlara nasıl uyacaklarını öğretir. Başlangıçları sonlardan daha çok severler, çünkü başlangıçlar yeni olasılıkların büyüyle ateşlenir. Kendilerini hevesli hissedebilecekleri ödevleri olduğunda, onları bitiş çizgisine taşıma olasılıkları çok daha yüksektir.

Biçimsel olmayan problem çözme: ENFP'ler, çoğu ders kitabının ve öğretim yöntemlerinin önceden planlanmış yapısının aksine, biçimsel olmayan problem çözme ve beyin fırtınası, başkalarıyla olasılıkları paylaşma, sorunun bir yolunu bulma veya icat etme gibi durumlarla öğretime değer verirler. Lise ve ötesinde, genellikle iyi organize edilmiş dersleri sevseler de diğer öğrenme türlerine de zaman ayırırlar. Fikirler konusunda heyecanlandıklarında ve ortaya çıkan sorunlarla uğraşırken ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Genellikle sorunları çözmek için kendi yollarını icat etmeyi severler. ENFP'lerin ödevlerini yerine getirme yöntemlerinde bazı sahici seçimleri olmadıkça, kendilerini sıkışık hissedebilirler. Öğretmenle öğrenci arasında, öğrencilerin bazı faaliyetleri görüşebildikleri kişisel bir anlaşma sisteminden hoşlanırlar. İşlerini eğlenceli gördüklerinde ellerinden gelenin en iyisini yaparlar.

Öğretmenden öğrenmek: Öğretmenlerle bireysel ilişkilerini sürdürmeyi önemserler ve onlardan çokça kişisel geri bildirim isterler. ENFP'ler onaylanmadıkları için bitkin hissetseler de destekleyici geri bildirimlerle enerji kazanırlar. Öğretmeni sevmeyi veya ona hürmet etmeyi umarlar, ancak öğretmenin öğrencilere adil davranmadığına inanırlarsa, öğretmen hızla onların saygısızlığını kazanabilir. Öğretmene saygı duymazlar veya sevmezlerse, o sınıfta iyi öğrenme olasılıkları azalır.

INFJ öğrenme tercihi

INFJ'ler için en iyi öğrenme, sessizce yeni fikirlerin ve olasılıkların peşine düştükleri zaman ortaya çıkar. Yeni fikir veya ilgi ile gelen ilham dalgasıyla gelişirler. Hayal güçlerini harekete geçiren hemen hemen her şeyi doğal olarak merak ederler, ilgi alanlarını kendi kişisel ve özel yollarıyla araştırırlar. İlgi alanları, çoğunlukla insanların yaşamlarını iyileştirmeye yardımcı olacak yollar planlamaktır. Gelecekte olabilecekleri dikkate alırlar ve geleceğe odaklanırlar.

Bireysel ve Özel: Son derece bağımsızdırlar, genellikle bilmeleri gerektiğine inandıkları her şeyi kendilerine öğretmeyi tercih ederler, ancak öğretmenin de katkıda bulunmasını isterler. Öğretmenleriyle iyi ilişkiler sürdürmeyi önemserler, öğretmenlerin onlar hakkındaki geri bildirimlerine çok değer verirler ancak her zaman kendi bağımsızlıklarını korurlar. Öğrenmeleri kişisel bir meseledir. Hevesli okuyucular olarak, kendi kendilerini eğitmeyi, bağımsız çalışmayı ve kendi inisiyatiflerini ortaya koyan öğrenim ödevlerini severler. Yeni materyallerle kendi yollarını bulmayı severler. Görevleri için yüksek standartlar belirlerler ve kendilerini zorlarlar. Sonuçların yenilikçi ve farklı olmasını severler.

Zihinsel işlem: INFJ'ler zihinlerini, hepsi birbirleriyle karmaşık bir şekilde bağlantılı olan sürekli bir fikir akışı olarak tarif eder. Zihinleri; çağrışımları ve anlamları görmede, satır aralarını okumada ve genel fikirleri kavramada hızlıdır. Bilinçli zihinleri başka bir şeye odaklandığında bu onlara birçok mana anlamına gelir. En iyi problem çözme yöntemlerinden bazıları, bilinç dışı işleme zaman tanıdıklarında ve “geri plana atmak” fikrine sahip olduklarında ortaya çıkar.

Anlayış. INFJ'ler içgörüye yüksek bir değer verirler. Sezgileri tarafından kavranan içgörü, aynı anda kesin, açık, basit ve karmaşık görünür. Elbette, INFJ'lerin içgörülerinin sağlamlığını dış etkenlerle test etmesi önemlidir. Bunu yapmak genellikle zordur çünkü içgörünün çekiciliği olayları kıyaslamada önemsiz veya alakasızmış gibi görünür. Ayrıntıların dikkatli gözleminden daha çok içgörülerine, gerçek durumlarla ilgili hafızadan daha çok ise dil becerilerine güvenirlir. Genel anlamlara odaklanarak, ayrıntıları ve pratik konuları gözden kaçırma riskiyle karşı karşıyadırlar.

Problem çözme: Muhakeme süreçleri kişi odaklı değerlere dayanır. Değer konularını derin inançlar ve kişisel öncelikler bağlamında tartarak çözmeyi tercih ederler. Başkalarının ihtiyaçlarını ve endişelerini dikkate alan kararlar almak isterler, kişisel olmayan muhakeme ve duygularla yeterince ilgilenmeyen tartışmalara karşı ihtiyatlıdırlar. Sorunlara uyumlu çözümler bulmak, takdir ve ilgi göstererek insanları bir araya getirmek isterler.

İdealist: INFJ'ler, kendileri ve başkaları için ideallerin peşindedir. Sezgileri onların çalışmalarına biçim ve yön verebilecek idealleri gösterdiğinde çok enerjik olurlar. Yazmayı genellikle ideallerini ifade etmenin bir yolu olarak kullanırlar. Saygı duydukları

ve değer verdikleri insanları idealize edebilirler. İdealize ettikleri bir öğretmen için daha çok çalışırlar, böyle bir öğretmen ideale ulaşamadığında ise motivasyonları kırılabilir. Bir INFJ olarak olgunlaşmak, kısmen, bu tür hayal kırıklıklarından nasıl kurtulacağınızı öğrenmek ve önemli olan şeylere yeniden motive olmak anlamına gelir.

Hedef odaklı: INFJ'ler, çalışırken hedeflerini açıkça akılda tutmak isterler. Başlangıçta planlanan hedefler, konsantre olmada özgür hissetmelerine ve yaratıcı enerjilerini etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Fırsatların yaratıcı ve özgün olmasını isterler ve bunu en iyi, hedeflerine yönelik çalışma şekillerinde seçenekleri olduğunda yapabilirler. Ayrıca işlerini düzenli bir şekilde yapma sürecinden enerji alırlar, işin sonuna doğru ilerlerken her küçük tamamlamadan zevk alırlar. Bazen yaratıcı olmak düzenli değildir ve programa uyulmasını engeller. İkisi arasındaki çatışma INFJ'de strese neden olabilir.

Tercih edilen öğretim; INFJ'ler, tarafsız ve öğrencilerine saygılı olan bir öğretmene en iyi şekilde yanıt verirler. Lise ve devamında, konferans tarzı bir sunumdan hoşlanırlar çünkü grupla öğrenme etkinlikleri, ilişkileri sürdürme endişesi duymadan konuya konsantre olmalarına izin verir. Sezgi tarafından yönetilen zihinleri, bilgiyi ayrıntılı, adım adım almaz. Bazı adımları veya detayları kaçırmak onları daha sonra engellese bile, büyük resmi ve geniş beklentileri sunan ve daha sonra standart yolların etrafından dolaşmalarına veya ötesine geçmelerine izin veren öğretmeni severler. Kendileri için yüksek beklentilerle, INFJ'ler genellikle çok öz eleştireldir. Kendi özeleştirilerinden dolayı, onlara daha da fazla eleştiri getiren öğretmen geri bildirimlerinde çok incinmiş hissedebilirler. Öğretmen, INFJ'lerin ne yapmaya çalıştığını anlamaya özen göstererek sonrasında önerilerde bulunduğunda daha başarılı olacaktır.

2.4 Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi; önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ve programlı bir şekilde, yüz yüze eğitim yaklaşımı esas alınarak, bireye özgü niteliklere uygun olarak düzenlenen, çalgı öğretim süreci olarak tanımlanırken, bu süreç ise öğrencin, çalgı hakkında bilişsel, devinışsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında temel bilgi ve beceriler ile tüm teknik davranışları kazandığı ve belirlenen hedefleri çalgısı aracılığıyla gerçekleştirdiği şeklinde tanımlanmaktadır (Yalçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014, s. 1584). Çalgı eğitiminin başlıca amaçları arasında öğrencinin çalgısını doğru bir teknikle

çalmasının sağlanması, müzikal becerilerinin arttırılmaya çalışılması, çalışma süresini verimli kullanabilmesi ve müzik kültürlerini çalgısı yoluyla kavrayabilmesi yer almaktadır (Parasız, 2009, s. 19).

Çalgı eğitimi ülkemizde ve Dünyada okul öncesinden başlayarak yüksek öğretim kurumlarına kadar uzanan geniş bir alanda amatör ve mesleki olarak sürdürülmektedir. Mesleki çalgı eğitiminin gerektirdiği geniş kapsamlı ve nitelikli yaklaşım ülkemizdeki yüksek öğretim kurumlarına bağlı müzik fakülteleri, müzik eğitimi bölümleri ve konservatuvarlarda gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın da gerçekleştirildiği Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet konservatuvarı, ülkemize yetiştirdiği önemli sanatçılarla ve Cumhuriyet'in ilk konservatuvarı olmasıyla çalgı eğitimi alanının en önemli kurumları arasında yer almaktadır.

Çalgı eğitimi, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı müzik bölümü çatısı altında ilk öğretim, lise, lisans ve lisans üstü düzeyinde sürdürülmektedir. Çalgı eğitimi dersleri piyano, yaylı çalgılar, üflemeli ve vurmali çalgılar ve caz anasanat dallarında arp- piyano – gitar – keman – viyola – viyolonsel – kontrabas – flüt – obua – klarinet – fagot – korno – trompet – trombon ve vurmali çalgılar sanat dallarında gerçekleştirilmektedir. Dersler ilk öğretim ve lise düzeyinde haftada iki gün toplam iki saat, lisans düzeyinde ise haftada iki gün toplam üç saat bire bir olarak yapılmaktadır. Özel yetenek sınavı ile ilk öğretim 5. Sınıfta başlayan çalgı eğitimi, lisans son sınıfa kadar 12 yıllık uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte çalgı eğitmeni ve öğrencinin beraber geçirdiği zaman dilimi göz önünde bulundurulduğunda, çalgı eğitimi sürecinin başarısında öğretmenin kullandığı yöntem ve yaklaşımların son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrenci ilişkisinden söz edildiğinde akla gelen ilk yaklaşım usta- çırak ilişkisi olmaktadır. Bu ilişkide, kendi öğrendiği yöntemlerden yola çıkan çalgı öğretmeni, çalgıdaki becerilerini sergileyerek konu hakkındaki deneyimlerini öğrencisine aktarmayı hedefler. Young ve diğerlerine (2003) göre özellikle bire bir ders ortamında yaygın olan bu ilişkide, öğrencilerin öğretmenlerinin müzikal ve profesyonel yaşamlarını taklit etmek istemeleri kaçınılmaz olmaktadır. İlişkideki iletişim öğretmenden öğrenciye doğru tek taraflı olarak sürdürülmekte ve genellikle öğretmenin doğrudan kopyalanmasıyla sonuçlanmaktadır (s.152). Jorgensen (2000) ise çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrenci arasındaki geleneksel ve baskın ilişkiyi usta-çırak ilişkisi

olarak tanımlanmaktadır. Burada ustanın genellikle öğrenci için bir rol modeli ve kimlik kaynağı olarak görüldüğü ve öğrenimin baskın tarafının taklit olduğunu belirterek, bu yaklaşıma sahip geleneksel öğretmen profilini; tam itaat talep eden, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmesine sıcak bakmayan, derste anlatılanları düşünmeleri için zaman tanımayan etkileyici ve baskın bir karakter olarak tarif etmektedir (s. 68). Öğretmen - öğrenci ilişkisindeki aksi yaklaşım ise rehber-arkadaş ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. Lehmann ve diğerlerine (2007) göre öğretmen ve öğrenci arasındaki büyük alışverişi yansıtan bu ilişkide öğretmenler, öğrenci deneyimini kolaylaştırmak ve öğrencinin, müzikal fikirleri dikkate almasını sağlamak için çalışmaktadır. Öğretim, öğrencilerin kendi müzikal deneyimlerinin artmasına rehberlik etmek anlamına gelmektedir. Böylece öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları sağlanabilmektedir. Rehber- arkadaş modelinin unsurları, öğrencilerin daha fazla katkı sağlamasına ve sonuç olarak daha güçlü özerklik duygularına izin verir. Bu da müzik öğrenimi için içsel motivasyon olasılığını arttırmaktadır (s.187). Usta öğretmen modelinin bazı görüşlerinin aksine yaklaşımlarda öğretmen, bir ustanın "otoriter rolü" yerine öğrencileriyle "aynı gemide" görülmektedir. Öğretmen, öğretimini farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına ve onların farklı yeterlilik aşamalarına uyacak şekilde ayarlamaktadır. Öğrenciler bilgi ve beceriler öğrenmenin yanı sıra bu alandaki kültür ve uygulamalara yönlendirilmektedir (Hyry-Beihammer, 2010, s. 161).

Mesleki çalgı eğitiminde gelenekselleşen, öğretmen ve öğrenci arasındaki usta-çırak ilişkisi, bu araştırmanın gerçekleştirildiği klarinet eğitiminde de karşımıza çıkmaktadır. Klarinet eğitiminde önem taşıyan teknik ve müzikal davranışların öğretiminde kullanılan bu yaklaşım ile yetişen profesyonel klarinet sanatçıların, araştırmalarda belirtilen usta öğretmeni taklit etme ve kopyalama eğilimini gösterdikleri düşünülmektedir. Mesleki klarinet eğitiminde kazanılması gereken davranışların neler olduğu ve öğretimde hangi noktaların dikkat çektiği aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

2.4.1 Mesleki çalgı eğitiminde klarinet eğitimi ve öğretimi

Mesleki çalgı eğitimi uzun zaman süren ve profesyonel sanatçıları yetiştirmeyi hedefleyen zorlu bir süreçtir. Klarinet eğitimi de bu zorlu mesleki eğitim sürecinin alt boyutları arasında yer almaktadır. Diğer çalgılarda olduğu gibi mesleki klarinet eğitiminde de konservatuvarlar bu sürecin lokomotif konumundadır. İlk okul sonrasında başlayan konservatuvar eğitiminde, öğrenciler küçük yaşlarından itibaren uzun yıllar

sürecek bir mesleki yaşantının ilk adımını atmış olurlar. Orta okul, lise ve lisans olmak üzere toplam 12 yılı bulan bu uzun eğitim sürecinin, başlangıcından itibaren hafta da en az iki gün klarinet eğitimi gören öğrenciler, bu süreçte en fazla vakti klarinet sınıfında ve klarinet öğretmeni ile geçirmektedirler. Bu noktada geleneksel anlamda anladığımız öğrenci – öğretmen ilişkisinden çok daha fazlasını içeren bir durumdan, yani sadece akademik değil aynı zamanda sosyal bir ilişkiden de söz etmek mümkündür. Günümüzde bu ilişki eskiye nazaran daha azalmış olarak gözüktüğü de özünde usta – çırak ilişkisinin temeline dayalı şekilde ilerlemektedir. Öğrencinin yakalayacağı akademik başarının daha ön planda tutulduğu ancak sosyal ve özel yaşantısının bu başarıdan daha az önemsendiği bir ilişki süreci günümüz konservatuvarlarında hala süre gelen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Klarinet eğitiminde de süre gelen bu usta – çırak ilişkisinin günümüzde bir parça değişime uğradığı düşünülmektedir. Bu değişimle beraber öğretmenler öğrencileriyle olan sosyal ilişkilerinde rehber – arkadaş ilişkisini sürdürmeye özen gösterirken, akademik konuların öğretiminde ise usta- çırak ilişkisinden faydalanmaktadırlar. Akademik anlamda tercih edilen bu ilişkinin taklit etme ve kopyalama üzerinden yürüdüğü göz önüne alındığında, klarinet eğitiminde hedeflenen teknik ve müzikal davranışları kazandırmada daha etkisiz olduğu düşünülmektedir. Örneğin, bir piyano eğitmeni teknik bir davranışı demonstrasyon yöntemi ile rahatlıkla görsel olarak öğretebilmektedir, çünkü yapılan çoğu teknik davranışın gözle görülebilir bir karşılığı bulunmaktadır. Ancak aynı yöntemin, mesela klarinet üfleme tekniğinde, işlevsel olması mümkün değildir, çünkü ağızınızın içinde oluşan bir davranışı gösterebilmeniz imkansızdır. Aldığınız nefesi nereye depoladığınız, ne kadar basınçla üflediğiniz, dilinizi kamışa nasıl dokundurduğunuz gösteremeyeceğiniz davranışlar arasında sayılabilir. Bu noktadan hareketle klarinet eğitiminde istendik davranış değişikliklerini oluşturmak için yeni yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Klarinet eğitiminde teknik davranışlar öğretilirken yaşanan zorluklar arasında öğrencinin yaşıyla ilişkili olarak taşıdığı fiziksel özellikler de dikkat çekmektedir. Çalgıyı tutabilmesi, nefes kontrolü ve gerekli basıncı üretebilmesi fiziksel özelliklerin etkilediği davranışlar arasındadır. Vücudun İlk defa deneyimlediği bu davranışlar başlangıç klarinet eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bu davranışların usta- çırak ilişkisinden yola çıkarak gösterilip kopyalanması istendiğinde, başlangıç seviyesindeki yeni bir öğrencinin kaygı ve panik yaşaması olağan bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bir başka önemli davranış ise üfleme tekniğidir. Üfleme tekniği öğretilmesi gereken en hassas

konuların başında gelmektedir. “İyi klarinet çalmanın özünde, sağlam ve tutarlı bir üfleme tekniği gerekmektedir” (Seidner, 2019, s. 31). Yanlış öğretilen ya da öğrenilen üfleme tekniği, öğrencinin mesleki hayatı boyunca yaşayacağı bazı önemli icra problemlerinin ana kaynağı haline dönüşebilmektedir. İyi bir klarinet tınısı ve müzikal beceriler için önem taşıyan üfleme tekniği, nefes tekniğinden bağımsız düşünülememektedir. Nefes tekniği öğretiminde karşımıza çıkan sorun da benzer şekilde taklit veya kopyalama yoluyla kazandırılmayacak olmasıdır. Jevtic-Somlai’ye (2019) göre nefes tekniği, öğretilmesi gereken karmaşık bir konudur ve karşılaşılabilecek her soru ya da endişeye kesin bir cevap verilemez (s. 20). Klarinet çalmak için nefesin iyi kontrol edilmesi gerekir, ancak nefes alma teknikleri oldukça tartışmalıdır ve öğretmenden öğretmene büyük ölçüde değişim göstermektedir (Powell, 2020, s. 28). Literatür tarandığında karşımıza çıkan “diyaframa nefes almak” ya da “karın bölgesini havayla doldurmak” gibi anlatımlar, geleneksel klarinet eğitiminde kullanılan yaklaşımların nefes tekniği konusundaki noksanlarını ortaya koymaktadır. Vücudumuzdaki yegâne hava depolama organın akciğerler olduğu ve diyaframın organ değil kas olduğu bilgilerine sahip olamayan öğrencilerin nefes tekniği konusunda ilerleme göstermeleri oldukça zorlu bir durumdur. Üfleme ve nefes tekniklerinin tam olarak anlatılmadığı bir klarinet öğrencisinden dil tekniği konusunda büyük ilerlemeler beklemek de mümkün değildir. Sıralı olarak öğrenilmesi gereken bu davranışlarda ki eksik bilgiler iyi bir dil tekniğinin oluşmasına imkân vermemektedir. Amerikalı klarinet pedagogu Norman Heim, klarinet eğitiminde, dil tekniğinin öğretilmesindeki en büyük sorunun, öğrenci çalarken öğretmenin öğrencinin ağzının içini görememesi olduğundan, çoğu zaman öğrencinin içeride neler olduğunu tarif edemediğinden, çünkü dilin dokunma hissinin kişiden kişiye büyük farklılıklar gösterdiğinden ve bazı insanların klarinet çalarken dilinin ne yaptığı hakkında hiçbir fikre sahip olmadığından söz etmektedir (Heim, 1990, s. 49). Bu üç teknik davranış (nefes, üfleme, dil) hakkında donanımlı bilgiye sahip olmadıkları sürece, öğrencilerin yaptığı uzun, sürekli ve yorucu çalışmaların teknik gelişme için yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin taklit ederek veya kopyalayarak nispeten ilerleme gösterebildikleri yegâne teknik davranışın parmak tekniği olduğu düşünülmektedir. Hızlı parmaklar ve akademik başarı ilişkisi, alışla gelmiş bir değerlendirme ölçeği olarak karşımıza çıksa da günümüzde teknik olarak süratli ve çok hızlı çalmanın, her zaman müzikal ifadenin gerçekleşebildiği bir yoruma işaret etmediği, ayrıca akademik başarı için tek başına yeterli bir değerlendirme unsuru olarak kabul edilemeyeceği düşünülmektedir. Tüm bu teknik davranışların kombinasyonu ise

artikülasyon tekniğini ortaya çıkarmaktadır. Etkileyici üflemleri performansları için müzisyenler, notaların sıralarını şekillendirmek için çeşitli artikülasyon tekniklerini kullanırlar (Pàmies-Vilà ve diğerleri, 2018, s. 1). Artikülasyon teknikleri genel olarak şu şekilde sınıflandırılabilir: dil dokunuşu olmaksızın notalar arasında sabit hava desteği ile ortaya çıkan legato, notalar arasında hızlı bir dil hareketi ile kamışa vuruşla ortaya çıkan portato ve ayrık- kısa seslendirilen staccato (Ellsworth, 2014, s. 110). Şüphesiz tüm bu davranışlar iyi bir klarinet tonu olmaksızın eksik ve etkisiz olmaktadır. Klarinet tonu, insanların duyduğu ilk şey ve çalmanızla ilgili sahip oldukları son izlenimdir. Klarinet tonunu daha iyi hale getirmek, yanlış notaların bile daha iyi tınlamasını sağlamaktadır (Pavlovski, 2012, s. 35). Klarinet tonu, usta – çırak ilişkisinde öğrencinin etki altında kaldığı davranışlardan biridir. Öğrencinin, klarinet sınıfı ve öğretmeni dışındaki dış dünyadan uzak kalarak kopyalayacağı klarinet tonu, onu sınırlandırarak evrensel anlamda kabul gören bir klarinet tonuna ulaşmasını zorlaştırabilir.

Tüm bu davranışlar müzisyenin kendisini daha iyi ifade edebilmesi için gerekli araçlardır. Bu araçlar her ne kadar müzikal davranışlar üzerinde etkili olsa da müzikal yorumlama becerisini etkileyen asıl unsurlar kişilik, deneyim, kültür ve vizyonla ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yaklaşımda, öğrenciyi yaşından ötürü deneyimsiz ve müzik kültürüne uzak gören öğretmen, kendi deneyim ve vizyonundan yola çıkarak öğrenciye kendi müzikal düşüncelerini empoze etmeyi tercih etmektedir. Karlsson ve Juslin’e (2008) göre öğretmenler genel olarak, derslerde öğrenciden çalıştığı parçayı çalmasını ister ve öğretmen bu performansın farklı yönlerini "anlık" bir şekilde yorumlar. Öğretmenlerin nadiren dersleri önceden planladıkları, öğretimlerinin yapısından ziyade repertuarı planladıkları söylenebilir (s. 328). Halbuki müzikal ifade kişinin kendini ifade etme yollarından biridir. Bir denetime ve sınırlara alışan öğrencinin bir süre sonra “direktifler” olmadan müzikal cümle yapılarını algılayamadığı ve “doğru olanı” yapmaya çalışarak zaman kaybettiği bir duruma sürüklenmesi olağandır. “Müzisyenin bu kötü durumu, geleneksel ve müzikal pedagojinin teknik inanılmaz olana kadar duygu ve kişisel yorumu dışarıda bırakma eğiliminin sonucudur” (Kaplan, 2003, s. 31). Bir insan, konuşarak kendisini ifade etmek istediğinde, araç olarak kullandığı ağzının ya da dilinin konuşurken aldığı şekilleri düşünmemektedir. Kendisini çalgısında ifade etmek isteyen bir müzisyen de, araç olarak kullandığı çalgısında yaptığı teknik davranışları düşünerek müzik yaptığında, ortaya çıkan ifadenin doğruluğu tartışılacaktır. Bu ifadenin ortaya çıkmasına yardımcı olmak isteyen öğretmenin, öğrencisinin kişilik özelliklerine hâkim

olması ve bu yolla öğrencinin zihninde müzikle ilgili belirli imgeler yaratabilmesi önem taşımaktadır. Derslerde kurulan bu yöndeki ilişkinin, müzikal ifade için öğrenciye alan sağlayacağı ve başarıya ulaştırabileceği düşünülmektedir. Kaplan (2003) bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir; öğrenciye "Çaldığınız müzik bir filmin müziği olsa, hangi senaryo uygun olabilir?" diye sorulur. Bu soruyu cevaplamak için öğrenci, notadan çıkarımlar yaparak, zihninde duygusunu ifade edecek bir tını ve zamanlama görüntüsü oluşturmaktadır. Öğrenciden senaryoyu giderek artan ayrıntıyla detaylandırması istenir. Örneğin, bu müzik bir şarkı olsaydı, kim söylüyor olurdu? Şarkıcı hangi cinsiyette? Kaç yaşında? Kendilerine mi yoksa başkalarına mı şarkı söylüyorlar? Şarkıları ne hakkında? Öğrenci bu kararları verdikçe, zihnindeki işitsel görüntü giderek daha spesifik hale gelmektedir. Bir ressam için görselleştirme ne ise, bir müzik öğrencisi için sesin görüntüsü odur. Zihinsel görüntü var olana kadar, istediği etkiyi yaratacak özgün hareket ortaya çıkamaz. Netleşen bu görüntü, kendisini ifade edebildiği müzikal bir fikri çalarken öğrenciye rehberlik edecektir. Müzisyenin zihnindeki bu görüntü, duygusal öğeler yerine, enstrümanın nasıl çalınacağına dair yalnızca teknik öğeler içeriyorsa, sonuç izleyicinin dikkatini çekmeyecektir (s.31).

Yukarıda bahsedilen tüm teknik ve müzikal davranışların, Kime? ve Nasıl? Öğretilmesi gerektiğinin, günümüz mesleki klarinet eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir konu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, klarinet derslerinde öğrencilerin kişilik tiplerine göre şekil değiştiren, teknik ve müzikal davranışların anlatım ve uygulanmasında kullanılan yaklaşımların detaylarını ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın, geleneksel yaklaşımlar dışındaki seçenekler arasında yer alabileceği ve çalgı eğitimi alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümümde, araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırma ve yayınlar yer almaktadır.

3.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar

Yurt içinde yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde; çalgı eğitiminde öğrenci odaklı öğretime yönelik olarak uygulanan program, yöntem ve metot gibi işlemlerle öğrenci tutum, motivasyon ve başarı düzeylerini ele alan, aynı zamanda uzman ve öğrenci görüşlerini içeren çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Babacan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, başlangıç piyano eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve öğrenme performansına olan etkisi incelenmiş ve öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farka yol açmadığı görülmüştür. Ancak öğrenme stillerine dayalı bu etkinliklerin öğrencilerin performanslarını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiş ve uygulamayı yapan öğretim elemanlarından alınan görüşlere dayanarak, öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin mevcut piyano öğretim programında kullanılabileceği belirtilmiştir. Demirtaş (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrenme stilleriyle piyano öğrencilerinin akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanmamış, ancak öğrenme stilleri arasındaki en yüksek ilişki düzeyinin bağımsız öğrenme stiline olduğu belirtilmiştir. Piyano öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri ile deşifre çalma becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran Kurtuldu' ya (2015) göre öğrencilerin hem deşifre çalma becerilerine hem de genel başarılarına bakıldığında öğrenme stiline etkili olduğu görülmektedir. Tuzcu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ise piyano öğrencilerinin iş birliği ve bağımlı öğrenme stillerine sahip oldukları belirtilmiş ve öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Gökber'in (2020) konservatuvar piyano derslerinin, öğrenme stratejileriyle bütünleştirilerek daha verimli hale gelmesini amaçladığı araştırması sonucunda, öğrenme stratejileri ile bütünleşen piyano eğitiminde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak gelişim gösterdiği, bu nedenle öğrenme stratejilerinin kullanılmasının çalgı eğitiminde nitelik ve verimliliği arttırabileceği belirtilmiştir. Kaleli (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 5E modeli ve öğrenme stillerine dayalı etkinlikler piyano

öğrencilerinde başarı, beceri, tutum ve görüşlere olan etkisi açısından incelenmiş, araştırma sonucunda öğrencilerin beceri, başarı ve tutumlarında olumlu farklar bulunmuş, ek olarak uygulamaların faydalı ve olumlu olduğuna dair öğrenci görüşlerine ulaşılmıştır.

Müzik öğretmeni adayları üzerinde Altun, Yurga, Zahal ve Gürpınar (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenme stilleri ve alan başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla “özümseme” ve “değiştirme” stillerine sahip oldukları tespit edilmiş, bununla birlikte “özümseme ve ayırıştırma” stiline sahip olanların “değiştirme” stiline sahip olanlara nazaran daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Kolb'un öğrenme stilleri envanteri kullanılarak müzik öğretmenleri adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Deniz (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise; müzik öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak “özümseme” öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiş ve öğrenme stillerinin müzik öğretmeni adaylarında cinsiyet, sınıf ve akademik başarı açısından farklılık göstermediği belirtilmiştir. Müzik öğretmenliği alanında özel yetenek sınavına giren adaylar üzerinde Zahal (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ise, adayların Kolb'un öğrenme stilleri envanteri kullanılarak belirlenen öğrenme stillerinin dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği, “değiştirme” stiline sahip olanların çoğunlukta olduğu ve sınav başarısı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin bireysel farklılıklarının öğretim sürecine etkisi hakkındaki nitel bir çalışmada, Salar ve diğerlerine (2016) göre öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını algıladıklarını ve bu farklılıkları önemsediklerini belirtmiş, ancak program yetiştirme kaygısı ve çeşitli noktalardaki bilgi eksiklikleri sebebi ile bu farklılıklara yeterince cevap veremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihlerini ve öğretim stratejilerini kullanma durumlarını kişilik profilleri açısından ele alan ve Akdeniz (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, kişilik tiplerinin tespitinde Myers – Briggs Tip Belirleyici (MBTI) G formu kullanılmış ve araştırma sonucunda; öğretmenlerin ağırlıklı olarak Dışadönük, Duyusal ve Yargısal özelliklere sahip oldukları, öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerine uygun öğretim stratejilerinin anlamlandırma ve anlamayı izleme olarak tespit edildiği, bu stratejilerin kişilik tiplerine göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Akdeniz (2016) gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada ise; ilköğretim okulu öğretmenlerinin MBTI

Profillerini, cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik alanı ve görev yaptıkları okul türleri gibi çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayarak, Myers Briggs Tip Belirleyicisi'ni (MBTI) kullanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin MBTI profillerinin bazı alanlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin genelde “dışadönük” kişilik özelliğine sahip oldukları, öğretmenlerin MBTI profillerinin çalışmada amaçlanan değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Myers – Briggs Tip Belirleyicisi'nin (MBTI) kullanıldığı bir başka çalışma ise, Per (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Resim- İş Eğitimi öğrencilerinin, resimlerinde tercih ettikleri renkler ile kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonucunda; öğrencilerin resimlerinde tercih ettikleri renkler ile MBTI kişilik özelliklerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Balkanay (2020) tarafından Kişilik tipleri ve oyun içi karar verme durumlarını tespit etmek amacı ile yapılan bir çalışmada ise, Myers – Briggs Tip Belirleyici kullanılarak belirlenen kişilik tiplerine sahip katılımcılar aynı bilgisayar oyununu oynamış, araştırma sonucunda; aynı kişilik tiplerine sahip katılımcıların oyun içinde benzer kararları aldıkları görülmüş ancak toplanan verilerin kişilik tipleri ve oyun içinde aldıkları kararlar arasında bir ilişki kurmak için yeterli olmadığı belirtilmiştir. Lise öğrencilerinin sahip oldukları üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıyı etkileyen etmenlerin incelenmesi amaçlanarak, Ertem (2015) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da öğrencilerin kişilik tiplerinin tespitinde Myers – Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI) kullanılmıştır. Araştırma bulgularında; öğrencilerin üniversite kavramı metaforik algılarının, MBTI profilleri ve okul türüne göre farklılaştığı, öğretim elemanı kavramı metaforik algılarının ise MBTI profilleri, kişilik tipleri, okul türü ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı belirtilmiştir. Myers – Briggs Tip Belirleyicisi'nin (MBTI) kullanıldığı bir diğer çalışma ise, Güneş ve Gökçek (2012) tarafından yapılmıştır. Farklı alanlardan mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme stilleri ile cinsiyet ve mezun oldukları alanlar arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çoğunlukla içedönük, sezgisel, düşünsel ve yargısal özelliklere sahip oldukları belirlenmiş, ayrıca öğrenme stillerinin alanlara ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bir diğer araştırma ise çalgı eğitimi alt boyutlarından flüt eğitimi alanında Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Flüt öğretiminde psikolojik tip kuramına dayalı öğrenme stili odaklı öğretim uygulamalarının, öğrenci başarı düzeyine etkilerini

araştırmak amacı ile yapılan çalışmada öğrencilerin kişilik tipleri Myers – Briggs Tip Belirleyici (MBTI) G formu kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan psikolojik tip kuramına dayalı öğrenme stili odaklı flüt öğretim uygulamaları ile yapılan deneysel işlemin sonucunda, öğrenme stili odaklı öğretim uygulamalarının olağan (geleneksel) öğretim uygulamalarına göre pozitif yönde daha etkili olduğu, ayrıca uygulamanın öğrencilerin başarı düzeyini ve öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yine Yüksel (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmanın sonucunda ise; kuram’a dayalı uygulamaların öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine, öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilmesine, çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine, öz değerlendirme becerisi ve özgüven kazanmalarına ve geçmiş başarısızlık algılarının üstesinden gelmelerine fayda sağladığı tespit edilmiştir. Yine flüt eğitimi alanında gerçekleşen bir başka çalışma da ise Yıldız (2017) ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve performansları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamış ve çalışma sonucunda uygulanan ters-yüz öğrenme modeli uygulamalarının da geleneksel öğretime kıyasla daha etkili ve geliştirici olduğu belirtilmiştir. Gelenekselleşmiş çalgı öğretim yöntemleri ile öğrenci motivasyonu ve kişiye özel öğretim yöntemi gibi unsurların gerçekleşmesini mümkün göremediğini ve eğitimdeki yeni yönelimlerin öğrenci ve öğretmen için birçok yönden kolaylıklar sağladığını belirten Kalaycıoğlu (2019) ise yaptığı araştırmada; viyola eğitiminde aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrenci başarı, motivasyon ve derse yönelik görüşlerine olan etkisini tespit etmeği amaçlamıştır. Araştırma sonucunda aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin viyola performans başarılarını arttırdığı, viyola dersine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve viyola dersine yönelik görüşlerinde olumlu değişiklikler oluşturduğu tespit edilmiştir.

3.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırma ve Yayınlar

Yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde; müzik ve müzik eğitimi alanlarında akademisyen ve öğrencilerin tutum, motivasyon, görüş ve başarılarına ilişkin psikolojik tip kuramını da içeren çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin; Pearson ve Dollinger (2004) Myers Briggs Tip Belirleyicisi’ni kullanarak kişilik ve müzik tercihleri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçladıkları ve ABD’de gerçekleştirdikleri araştırmanın

hipotezinde; Algısal ve sezgisel boyutun genel müzik zevki ile ilişkili olacağını belirtmişlerdir. Psikolojiye giriş dersi alan 104 lisans öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışma sonucunda, sezgisel öğrencilerin çoğunlukla klasik müzikten hoşlanacaklarını öngören araştırmacılar bu sonuca ulaşmış ayrıca dışadönük öğrencilerin özellikle rock/popüler müzikten, düşünsel ve hissetme boyutundaki öğrencilerin ise country müzikten hoşlandıklarını belirtmişlerdir. ABD’de gerçekleşen bir diğer çalışmada ise Wübbenhorst (1991) müzik eğitimcileri arasında belirli bir kişilik tipinin tutarlı bir şekilde ortaya çıkıp çıkmadığını ve müzik eğitimi alan bireylerin belirli bir MBTI profili sergileyip sergilemediğini incelemek amacıyla Myers-Briggs Tip Göstergesini (MBTI) kullanmıştır. Müzik eğitimcileri ve müzik eğitim fakültesi lisans ve yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleşen çalışma; Dışadönük (E) ve İçedönük (I) boyutlarının neredeyse eşit tercih edildiği, (E / I) NFJ'nin modal bir tip olarak ortaya çıktığı ve bu özel türün, müzik eğitimiyle ilgili diğer MBTI araştırmalarının sonuçlarıyla tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Steele ve Young (2008) ise Myers Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI) ile ölçülen müzik eğitimi ve müzik terapisi dallarının kişilik türleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları incelemiştir. Toplam 382 öğrenci üzerinde yapılan çalışma sonucunda hem müzik eğitimi hem de müzik terapisi öğrencilerinin baskın birinci boyutu Dışadönük (E) olarak bulunmuş, ikinci boyutta çoğunlukla Sezgisel (N) tercihin rastlanmış, baskın üçüncü boyut Hissetme (F) olarak belirtilmiş, dördüncü boyutta ise Algısal (P) ve Yargısal (J) tercihlerde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Steele ve Young (2011) beraber gerçekleştirdiği bir diğer çalışmasında ise bu defa profesyonel müzik eğitimcileri ve müzik terapistlerinin kişilik tiplerini belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam 253 kişi üzerinde gerçekleşen bu araştırmanın sonucunda ise müzik eğitimcileri için en yüksek tercih Dışadönük – Sezgisel – Hissetme- Yargısal (ENFJ) iken müzik terapistleri için ise İçedönük – Sezgisel – Hissetme- Yargısal (INFJ) olarak belirtilmiştir. Her grubun kolektif tipindeki fark "hayata bakış açıları" boyutundaki Dışadönük veya İçedönük tercihleri olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte, her iki grup da "NFJ" tercihlerinin aynı olduğu belirtilmiştir. Steele ve Young’a (2011) göre bu çalışma Steele ve Young’ın (2008) çalışmasıyla elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında zaman içinde kişilik tipinde küçük değişiklikler olduğunu göstermektedir.

MacLellan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada lise bandosu, yaylı çalgılar orkestrası ve koro öğrencileri arasındaki kişilik tipi farklılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Toplam 355 katılımcının kişilik tipini belirlemek için Myers-Briggs Tip

Göstergesi (MBTI) uygulanmıştır ve bu üç topluluk arasında da kişilik türleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda topluluklar arasında kişilik tipi farklılıklarının olduğu ve MBTI normları ile karşılaştırmalarda önemli farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Dışadönüklük-İçedönüklük boyutunda orkestra ve koro öğrencileri arasında önemli bir kişilik tipi farklılığı bulunmuş, koro öğrencilerinin orkestra öğrencilerine göre Dışadönük olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiş, topluluklar arasında Algılama-Sezgi, Düşünme-Hissetme veya Yargısal-Algısal boyutlarda önemli bir farka rastlanmamıştır. Ward-Steinman (2014) tarafından Avustralya'dan (n = 15) ve Amerika Birleşik Devletleri'nden (n = 15) olmak üzere toplam otuz vokal doğaçlamacı-eğitimci ile yapılan ve birçok unsuru inceleyen bir başka araştırmada ise, kişilik belirleme aracı olarak yine Myers-Briggs Tip Belirleyicisi'nin (MBTI) kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda doğaçlamacı-eğitimcilerin kişilik türlerinin Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI) hakkındaki mevcut literatürle tutarlı görüldüğü ve deneklerin yarısından fazlasının NFP “yaratıcı” tipler olarak kategorize edildiği, INFP (içedönük, sezgisel, hissetme, algısal) ve ENFP (dışadönük, sezgisel, hissetme, algısal) tiplerinin eşit olarak dengelendiği ve NF kombinasyonunun tutarlı bir şekilde müzisyenlerin kişiliğiyle bağlantılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Lesiuk (2019) ise MBTI tiplerinin üniversite müzik öğrencilerindeki yaygınlığını incelemek amacı ile altı farklı müzik dalında (Müzik İşletmeciliği, Müzik Besteciliği, Müzik Eğitimi, Müzik Mühendisliği, Müzik Performansı ve Müzik Terapisi) toplam 217 kişiyle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; NF tercihinin baskın olarak ortaya çıktığı, Müzik işletmeciliği'nde ENFP, Müzik Besteciliği'nde ENFP, Müzik Eğitimi'nde INFJ, Müzik Mühendisliği'nde ENTP, Müzik Performansı'nda ENFJ ve Müzik Terapisi'nde E / I-NFJ kombinasyonlarının yoğunlukta olduğu, Dışadönük (E) tercihin en yüksek oranda Müzik İşletmeciliği'nde, İçedönük (I) tercihin ise Müzik Eğitimi'nde, Duyusal (S) tercihin en yüksek oranda müzik işletmeciliği'nde, Sezgisel (N) tercihin ise müzik performansı'nda, Düşünme (T) tercihinin en yüksek oranda Müzik Besteciliği'nde, Hissetme (F) tercihinin ise Müzik Terapisi'nde ve Yargısal (J) tercihin en yüksek oranda Müzik eğitimi'nde, Algısal (P) tercihin ise Müzik Mühendisliği'nde bulunduğu belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada ise Welborn (2012) Kuzey Georgia'daki yetişkin amatör müzik topluluklarında belirli kişilik tiplerinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayarak toplam 186 katılımcı ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; Myers-Briggs kişilik tipi dağılımlarının, MBTI Ulusal Temsilci örneğinde bulunanlardan istatistiksel olarak farklı olduğu, çalışma popülasyonundaki bireylerin, yaklaşık üçte ikisinde üç farklı kişilik

tipinin ortaya çıktığı ve bunların baskın içedönük, algısal (IS -J), baskın dışadönük, düşünme (ET-J) ve baskın içedönük, sezgisel (IN-J) türler olarak tespit edildiği belirtilmiştir.

Snyder (2013) yapmış olduğu çalışmada; müzik öğrencilerini müzik öğretmeni olmaya çeken temel kişilik özellikleri nelerdir? Bu kişilik özelliklerini tanımlamanın bir yolu var mı? Bu özelliklere sahip daha fazla öğrenci mesleğe katılmaya teşvik edilebilir mi? Müzik eğitimi alanından kaçınan veya müzik eğitimi programlarını bırakma eğiliminde olan kişilik türleri var mı? Gibi araştırmaya rehberlik eden soruların cevaplarını araştırmıştır. Bu sebeple Midwestern üniversitesine kayıtlı altı farklı müzik eğitimi dalından toplam 285 öğrenciye çevrimiçi olarak MBTI anketi uygulanmış ve bunu takiben 2006- 2011 yılları arasında mezun olana kadar gözlemlenmişlerdir. Müzik eğitimi dallarında tanımlanan en yaygın kişilik tipleri, yoğunluk sırasıyla ENFJ, ESFJ, INFJ, ENTJ, INTJ, ISFJ ve ISTJ olarak belirlenmiş ve öğrencilerin yüzde 87’ sinin (J) olarak sınıflandırılması dikkat çekmiştir. İçedönüklerin yüzde 55’ inin, Dışadönüklerin ise yüzde 31’ inin okulu bıraktıkları ya da bölüm değiştirdikleri gözlemlenmiştir. İncelenen müzik eğitimi dallarının yüzde 62'sini oluşturan ENFJ, ESFJ ve INFJ tip kombinasyonuna sahip olanların öğretmeye diğerlerinden daha fazla ilgi duydukları ve bu mesleğe yöneldikleri belirtilmiştir. Shenandoah Konservatuarı vokal Doçenti Matt Edwards (2016) yayınladığı yazısında; sınıfına kabul ettiği öğrencilerinden MBTI testi talep ettiğinden, bu sayede öğrencileriyle daha güçlü bağlar kurabildiğinden ve öğretimini onların ihtiyaçlarına göre uyarladığından söz etmektedir. Edwards Dışadönük öğrencilerle gürültülü, canlı ve enerjik dersler yapılabildiğini ancak çoğu İçedönük öğrencinin bu enerjiden bunaldığını söylemektedir. Dolayısıyla derslerde kendini daha geriye çekerek, onlara kendilerini değerlendirmeleri için daha fazla zaman tanımayı öğrendiğini belirtmiştir. “Duyusal” öğrencilerin, şarkı söylerken hissettikleri şeyleri çok iyi idare ettiklerini ve onlarla teknik olarak vokal üretimi hakkında konuşabildiğinden, bununla beraber daha “Sezgisel” olanlarla, belirli bir ses kalitesinin nasıl üretileceği konusundaki soyut kavramlarla daha başarılı olunduğundan söz etmektedir. “Düşünme” tercihinin sahip olan öğrencilerin mantıklı açıklamalardan ve bir şarkıyı yorumlama yaklaşımlarından hoşlandığını, “Hissetme” tercihinin sahip olanların ise bir parçanın arkasındaki duygulara daha çok ilgi duyduklarını belirtmektedir.

Phillips (1997) tarafından yapılan bir çalışmada Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI) G formu kullanılarak, seçilmiş Afro-Amerikan kolej ve üniversitelerindeki lisans müzik bölümlerinin kişilik özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. 18 ila 24 yaş arasındaki 145 tam zamanlı lisans müzik öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda; çoğunluk olarak Bakır üflemeliler bölümü ESTJ, Vokal bölümü düşünme (T) ve hissetme (F) olarak eşit olarak dağıtılmış ESJ, Klavye bölümü ISTJ, Tahta üflemeliler dışadönük (E) ve içedönük (I) olarak eşit olarak dağıtılmış STJ ve Vurmalı çalgılar bölümü ise yargısal (J) ve algısal (P) olarak eşit olarak dağıtılmış IST olarak tespit edilmiştir. Reardon (2009) ise çalınan enstrümandan ziyade topluluk üyeliğine göre lise bandosu, orkestra ve koro öğrencileri arasındaki kişilik farklılıklarını araştırmıştır. Okullarının orkestrasına veya korosuna bir yıl veya daha uzun süre katılan 355 lise müzik öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda; Dışadönük-İçe Dönük (E-I) olarak orkestra ve koro öğrencileri arasında önemli bir kişilik farklılığı bulunduğu ve koro öğrencilerinin orkestra öğrencilerine göre Dışadönük olma olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kayda değer bir bulgu olarak görülmesi de bando ve koro öğrencileri arasında da E-I ölçeğinin farklılık gösterdiğinden; koro öğrencilerinin bando öğrencilerine göre Dışadönüklüğü daha çok tercih ettiklerinden söz edilmektedir. Bando ve orkestra öğrencileri arasında önemli bir fark gözlemlenmediği, topluluklar arasında Duyusal-Sezgisel (S-N), Düşünme-Hissetme (T-F) veya Yargısal-Algısal (J-P) ölçeklerinde de önemli farklılıklar bulunmadığı belirtilmiştir. Donovan (1994) ise uygulamalı müzik öğretiminde kişilik özelliklerinin başarıyı etkileyip etkilemediğini belirlemek için öğrenci ve öğretmen kişiliklerinin etkileşimini araştırmıştır. Bu sebeple Myers-Briggs Tip Göstergesi, yedi öğretmene ve altmış bir öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmenler öğrencilerini yedi başarı parametresi kullanarak değerlendirmiştir: (1) perde doğruluğu, (2) ton üretimi, (3) ritmik duyu ve doğruluk, (4) teknik kolaylık, (5) deşifre yeteneği, (6) canlılık ve yoğunluk ve (7) müzikalite ve yorum. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, analiz için dört kişilik gruplara ayrılmıştır ve bunlar; (1) benzer dışa dönük türlere sahip öğretmenler / öğrenciler, (2) farklı türlere sahip öğretmenler / öğrenciler, dışa dönük öğretmenler / içe dönük öğrenciler, (3) farklı türde öğretmenler / öğrenciler, içe dönük öğretmenler / dışa dönük öğrenciler ve (4) benzer içe dönük tiplere sahip öğretmenler / öğrenciler olarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre Dışadönük tipe sahip öğretmenleri olan öğrencilerin, içe dönük tipe sahip öğretmenlere göre daha fazla ilerleme kaydettikleri, Düşünme özelliklerine sahip öğrencilerin, Hissetme özelliklerine sahip öğretmenlerle eşleştğinde diğer kombinasyonlara göre daha fazla başarı elde ettikleri ve

Yargısal-Algısal boyutta anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Kim (1993) tarafından yapılan piyano eğitiminde öğretim stillerinin öğretmen ve öğrencilerin kişilikleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu incelemeyi amaçlayan bir başka çalışmada daha kişilik ölçeği olarak Myers-Briggs Tip Göstergesi testi kullanılmıştır. Araştırmada Boston Üniversitesi'nden yedi piyano öğretmeni ve 18 sınıftan 110 öğrenci yer almıştır. Öğretmenin kişilik türü, performans seviyeleri ve öğretim hedefleri açısından öğretim stillerinin karşılaştırılması için, her sınıftan üç video kaydı alınarak veriler toplanmıştır. Bir anket kullanılarak değerlendirilen öğrenci memnuniyeti bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucu, Dışadönük, Düşünme ve Yargısal (E, T ve J) öğretmenler ile İçedönük, Hissetme ve Algısal (I, F ve P) öğretmenlerin öğretim stilli kullarımlarında benzer olduklarını göstermektedir. E, T ve J özelliklerine sahip öğretmenlerin daha çok sözel olmayan davranış, grup odaklı öğretim ve analitik öğretim yaklaşımlarından yararlandığı, I, F ve P özelliklerine sahip öğretmenlerin ise daha çok sözlü davranış, bireysel temelli öğretim ve küresel öğretim yaklaşımlarını kullandığı belirtilmiştir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki kişilik uyumu derecesinin öğrenci memnuniyetini etkilemediğinden, ayrıca öğrencilerin I, F ve P özelliklerine sahip öğretmenlerden çok, Dışadönük, Düşünen ve Yargısal öğretmenlerden memnun olduklarından söz edilmiştir.

BÖLÜM 4

4 YÖNTEM

Bu bölümde, Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Uygulama Süreci, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi ana başlıkları yer almaktadır.

4.1 Araştırmanın Modeli

Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem; nicel ve nitel veri setlerinin bütünleştirildiği, daha sonra bu verilerden sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021, s. 2). Araştırmada, karma yöntem araştırma tasarımlarından sıralı dönüşümsel tasarım kullanılmıştır. Sıralı dönüşümsel tasarımda önce birinci aşama verileri (nicel veya nitel) ardından birinci aşamaya dayanan ikinci aşama verileri (nitel veya nicel) analiz edilir (Creswell, 2009, s. 212). Araştırma ayrıca tek-denekli yarı deneysel etkililik araştırmaları modellerinden A-B modeline sahiptir.

“Tek denekli terimi, deneysel kontrolün, birbirinden bağımsız tekil katılımcılar üzerinde kurulmasından kaynaklanmıştır. Daha açık bir ifadeyle, tek denekli araştırmalarda her bir katılımcıdan hem deney hem de kontrol amaçlı veri toplanmaktadır. Bununla beraber, tek-denekli araştırmalarda genellikle bir tek değil, üç ile sekiz arasında değişen sayıda katılımcı yer almaktadır. Böylece, bir katılımcıdan elde edilen bulgular diğer katılımcılarda yinelenmiş olmaktadır. Öte yandan, deneklerin doğrudan birbirleriyle karşılaştırılmaları hedeflenmemektedir” (Kırcaali-İftar, 2018, s. 7).

Araştırmada tek-denekli yarı deneysel, etkililik araştırmaları modellerinden A-B modeli kullanılmıştır. A-B modelinin tercih edilme sebepleri olarak; sadece bir denek ve bir bağımlı değişken kullanılarak, bağımsız değişkenin etkililiğini belirlemekte kolaylık sağlanması, öğretim yönteminin uygulanması bitinceye kadar yinelenen ölçümlerin alınması ve başlangıç verileri ile öğretim sonu verilerinin karşılaştırılmasında kolaylık sağlanması gösterilebilir.

Eğitim ve klinik ortamlarda, öğretim ve davranış değişikliği sağlama sırasında kullanılan A-B modeli, en temel tek denekli araştırma modelidir ve başlama düzeyi verileri ile uygulama sırasında toplanan verilerin karşılaştırılmasını amaçlar. Başlama

düzeyi evresinde (A evresi) bağımlı değişken gözlenir ve elde edilen performans değerlendirilir. Ardından uygulama evresine (B evresi) geçilir. Bu evrede bağımsız değişken uygulanmaya başlanır ve gözlem yapılarak veri toplanır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla bağımlı değişkende meydana gelen değişim incelenir ve başlama düzeyi evresi ile karşılaştırılır (Tekin – İftar, 2018, s. 159). A-B modelinin şeması şekil 4.1 ‘de verilmiştir.



Şekil 4.1. A-B Modeli

4.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Üfleme ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı Klarinet Sanat Dalı 2020-2021 eğitim öğretim yılı öğrencileri arasındaki, araştırmanın yarı deneysel desenine uygun ve ilgili çalışmayı gerçekleştirebilecek özellikte 6 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler Myers-Briggs Tip Belirleyicisi’nin uygulanabilirlik esaslarında yer alan en az 15 yaş kriteri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmaya dahil edilen öğrenciler, başlama düzeyleri ve kişilik tipleri bakımından deneysel işleme hazır hale getirilmiştir.

4.3 Uygulama Süreci

Araştırmada kullanılan kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları ile klarinet sanat dalı öğrencilerinin, teknik ve müzikal hedef davranışlarında ilerleme göstermeleri hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için 10 oturum olarak gerçekleşen kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarında; Nefes Tekniği, Dil Tekniği, Parmak Tekniği, Üfleme Tekniği, Entonasyon, Nüanslar, Tempoya Uygunluk, Artikülasyon, Klarinet Tonu ve Yorumlama becerilerine yönelik konular yer almıştır. Klarinet eğitiminde gerçekleştirilen bu uygulamanın Psikolojik Tip Kuramına uygunluğu ise kuramın çalgı eğitiminde kullanımında uzmanlaşmış bir müzik eğitimcisi tarafından değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, uygulama yapılan her bir ğrenci, bire bir ders ortamında, her biri 50 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan ğretim uygulamalarına katılmıştır ve oturumların video kayıtları yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişilik tiplerine dayalı ğretim uygulamaları temelinde, uygulama evresi oturumları ilerlemiştir. Öğrencilerden uygulama öncesi ölçüm alınmış ve bir sonraki hafta uygulamaya başlanmıştır. Uygulama aşamasına geçildiğinde 10 oturum boyunca her oturumdan sonra ölçüm almaya devam edilmiştir.

4.3.1 Deneysel işlem sürecinde kişilik tiplerine dayalı klarinet ğretim uygulamaları

Araştırmanın bu alt bölümünde, çalışmada yer alan 6 farklı öğrenme tercihine (ESTJ, ESTP, INFP, ENFP, INFJ, ESFP) göre tasarlanmış, teknik ve müzikal hedef davranışları kazandırmaya yönelik uygulamalar açıklanmaktadır.

ESTJ kişilik tipine dayalı ğretim uygulaması

Uygulama evresi sürecinde, klarinet eğitiminde kazandırılması hedeflenen davranışlıların listesi ve bu davranışların kullanıldığı egzersiz, etüt ve eserler ğretmen tarafından öğrenciye verilmiştir. Kullanıma hazır ve pratik yazılı materyaller ile çalışılarak, konular ve uygulanacak davranışlar ayrıntılı ve adım adım anlatılmıştır. Bu yöntem duyuşal (S) ğrencilerin bilgi edinme ile ilgili zihinsel sürecini hızlandırmaktadır. Eksik ya da yanlış teknik ve müzikal davranışları değiştirmenin veya bu davranışları kazanmanın, neden önemli olduğuna dair mantıksal dayanaklar, kendilerinden ne beklendiği açıkça ifade edilerek ğretmen tarafından açıklanmıştır. ğrenilmesi gereken her yeni davranış sıralı ve açık bir şekilde gösterilmiş, bununla birlikte neden bu şekilde tercih edilmesi gerektiğinin mantıksal bir açıklaması ile öğrencinin beklentilerine cevap verilmiştir. Bu hedef davranışların daha uzun vadeli hedefler için araç olduğu açıklanmıştır. Ders saatlerinin düzenli ve organize edilmiş olmasına özen gösterilmiştir.

Sorumlu oldukları sınırları açıkça belirterek, çalışmalarını planlı bir şekilde organize edebilmelerini sağlamak, öğrenciye elverişli bir çalgı öğrenme ortamı yaratmıştır. Teknik davranışların açık ve net bir şekilde gösterildiği, ğretmen tarafından hazırlanan ya da araştırılarak temin edilen kısa video kayıtları öğrenciye verilmiştir, Kayıtlar verilmeden önce, öğretmenle beraber ders ortamında tartışılarak incelenmiştir. Davranışların anlaşıldığından emin olununcaya kadar deneme – yanılma yoluyla sınıf içi deneyim kazandırılmaya çalışılmıştır. Sınıf içi deneyim kazandırma süresince, öğrenciye

yakın durularak, nota sehpasının başında öğrenciyle beraber uygulamaya aktif bir şekilde eşlik edilmiştir. Bu uygulama sırasında öğrencinin çaldığı materyaldeki ton, ölçü birimi, müzik terimleri, armonik yapı, çalım tekniği vb. bilgilerin üzerinde birlikte sesli düşünülmesi sağlanmıştır. Böylece bilgiyi alma ve karar verme sürecini dışadönük (E) kullanan öğrenci için verimli bir öğrenme etkinliği gerçekleşmiştir. Soyut kavramlar içeren yeni bir müzikal davranış kazandırılmak istendiğinde, gerçek - somut ve pratik örneklerden yola çıkarak, kolay ve anlaşılabilir bir dil kullanmaya özen gösterilmiş, davranışın anlaşıldığından emin oluncaya kadar açıklama yapılmaya çalışılmıştır.

Düşünsel (T) öğrencilerin, teknik ve müzikal davranışları öğrenme ile ilgili kararlarında rahatlıkla kurabildikleri neden sonuç bağlantısını ve analiz becerilerini kullanarak, ihtiyaç duyulduğunda derslerin video kaydı incelemesi için öğrenciye verilmiştir. Bu uygulama ile hem duyuşal yardımcı bir materyal ortaya çıkarılmış hem de öğrenilmeye çalışılan davranışın bir sonraki derse kadar pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenilen yeni davranışlar için belirli zaman hedefleri konulmuş ve öğrenciden kayıt göndermesi istenerek bu hedeflerin ders dışında dahi kontrol edilebilmesi sağlanmıştır.

Yargısal (J) öğrencilerin bir özelliği olarak, öğrencinin bireysel çalışmayı gerektiren egzersiz, etüt, eser vb. öğrenme görevlerini tamamladıkça öğrenmekten keyif aldığı görülmüştür. Hedef davranışlar anlaşıldıktan sonra öğrenciden, daha önceden çaldığı ve kendinden emin olduğu bir gam, egzersiz ya da etüdü doğru davranışlarla çalması istenmiş ve bu yolla tamamlanan davranışın öğretmen tarafından onaylanması için gereken ortam sağlanmıştır. Öğretmeninden aldığı açık ve net geri bildirimden sonra; öğrenilen her hedef davranış için uygulama evresi öncesinde öğrenciye verilen hedef davranışlar listesine, davranışa ilişkin bitirme işareti koyması istenmiştir. Bu yolla öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma ve görevini tamamlama bilinci ile öğrenmeyi gerçekleştirme duygusundan keyif alması sağlanmıştır.

ESTP kişilik tipine dayalı öğretim uygulaması

Uygulama evresi sürecinde klarinet eğitiminde kazandırılması hedeflenen davranışlıları, başarıyla gerçekleştirmenin önemi, faydası ve pratikte kazandıracağı avantajlar mantıklı bir açıklamayla öğrenciye aktarılmıştır. Derslerin önceden planlandığı öğrenciye hissettirilmeden spontane bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Duyusal (S)

öğrencilerin bilgi edinme ile ilgili zihinsel sürecini hızlandıran kullanıma hazır ve pratik yazılı materyaller ile çalışılarak, konular ve uygulanacak davranışlar ayrıntılı ve adım adım anlatılmıştır. Bu materyaller arasından çalışılacak eser ve etütlerin belirlenmesinde öğrenciye alternatif seçenekler sunulmuş ve öğrenme görevlerini daha rahat yerine getirebilmesine katkı sağlamıştır. Bu yolla Algısal (P) öğrencinin belirlenmiş keskin hatlar ile köşeye sıkışmış hissini yaşamasının önüne geçmek hedeflenmiştir. Öğrenilmesi gereken yeni davranışın sıralı bir şekilde "nasıl?" yapıldığı gösterilmiş, "neden?" bu şekilde yapıldığı açık ve net bir şekilde açıklanmıştır. Böylece düşünsel (T) öğrencilerin, teknik ve müzikal davranışları öğrenme ile ilgili kararlarında rahatlıkla kurabildikleri neden sonuç bağlantısı kullanılarak öğrencinin mantıksal sebeplere ulaşabilmesi sağlanmıştır.

Davranışların anlaşıldığından emin olununcaya kadar deneme-yanılma yoluyla sınıf içi deneyim kazandırılması amaçlanmıştır. Sınıf içi deneyimler öğrencinin yakınında onunla birlikte uygulanarak gerçekleştirilmiştir ve öğrencinin onayı sonrasında kayıt altına alınarak, kayıtların ders içerisinde sesli düşünülerek öğretmenle tartışılması sağlanmıştır. Sınıf içi deneyim kazandırma süresince, öğrenciye yakın durularak, nota sehpasının başında öğrenciyle beraber uygulamaya aktif bir şekilde eşlik edilmiştir. Bu uygulama sırasında öğrencinin çaldığı materyaldeki ton, müzik terimleri, nüanslar, artikülasyon vb. bilgilerin üzerinde birlikte sesli düşünülmesi sağlanmıştır. Böylece bilgiyi alma ve karar verme sürecini dışadönük (E) kullanan öğrenci için verimli bir öğrenme etkinliği gerçekleşmiştir. Dışadönük bu öğrenci ile teknik ve müzikal davranışları başkasına nasıl öğretebileceği hakkında sesli düşünülmüş, öğrencinin alt sınıflarına aynı hedef davranışları aktarması teşvik edilmiş ve öğretirken öğrenme yoluyla davranışların pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciye verilen öğrenme görevleri için seçilecek materyal hakkında sesli düşünülmüş, alternatif seçenekleri sunulmuş ve kendi seçimi olan görev mantıklı ve sıralı bir şekilde açıklanmıştır. Görevlerin kontrolü kayıtlar izlenerek öğretmenle birlikte yapılmıştır. Algısal öğrenciler için temel öğrenme kaynaklarından biri olan oyun oynamak isteği nedeniyle öğrenciye sıkıcı gelen ancak öğretim süreci için önem taşıyan bireysel çalışmaları oyuna dönüştürecek etkinlikler üzerine düşünülmüştür. Öğretmen, teknik davranışlarla ilgili bilinçli hatalar yapmış ve öğrenciden hataları bulup, yüksek sesle düşünerek hataların düzeltilmesi istenmiştir. Bu uygulama ile hedef davranış

oyunlaştırılarak pekiştirilmeye çalışılmıştır. İhtiyaç duyulduğunda, duyuşal yardımcı bir materyal olarak, derslerin video kaydı öğrenciye verilmiştir, bu uygulama ile öğrenilmeye çalışılan davranışın bir sonraki derse kadar pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

INFP kişilik tipine dayalı öğretim uygulaması

Uygulama evresi sürecinde, derslerden önce öğrenciyle gündelik ve sosyal yaşam ile ilgili kısaca sohbet edilmiştir. Kendisini rahat ve güvende hissetmesi amaçlanarak iletişim sağlanmış, öğretmenin öğrenciye olan desteğı hissettirilmeye çalışılmıştır. Sakin, bireysel bir öğrenme ortamı yaratmak ve ders ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurların, rahatsız edici bölünmelerin önüne geçmek için grup ve atölye çalışmalarından kaçınılmıştır. Öğretmen derslerin alçak ses ve yumuşak bir tonlamayla yürütölmesine ve sınıf içi uygulamalar süresince öğrencinin özel alanına girilmemesine, nazik ve saygılı davranışlara fazlasıyla özen göstermiştir. Öğrenci çalarken nota sehpası başında durulmamış, kendisini rahat hissedebileceğı bir mesafeden hitap edilmiştir. Konu ile ilgili etkileşimlerde acele edilmemiş ve beklenen doğru davranış üzerinde düşünerek anlaması için öğrenciye zaman tanınmıştır. Tüm bu uygulamalar ile bilgiyi alma ve karar verme sürecini içedönük (I) olarak kullanan öğrenci için kendisini rahat hissettiğı verimli öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek hedeflenmiştir.

Dersler önceden öğretmen tarafından organize edilmiştir ancak bu durum öğrenciye hissettirilmeden, spontane bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Doğru öğretebilme yolunun doğru davranışları bilmek olduğı anlatılmış ve nasıl öğretilceğini öğreterek davranış kazandırma yoluna gidilmiştir. Bu yol duyuşal (F) kombinasyona sahip öğrencinin öğretirken en iyi öğrenme durumunda olma özelliğini kullanarak davranışları öğrenmesine katkı vermiştir. Dersler sırasında konular üzerinde odaklanmaya başlamadan önce, bağlama ve geniş anlamlara dikkat çeken açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra yeni davranışlar öğretmen tarafından sınıfta gösterilmiş, önemli noktalar fazla ayrıntı vermeden özetle ve metaforlar kullanılarak açıklanmıştır. Sınıf içi deneyim için ısrarcı olunmamış ve öğrencinin tercihine bırakılmıştır. Öğrencinin kendini hazır ve güvende hissetmesi için zaman verilmiş, bundan sonra sınıf içi deneyim gerçekleşmiştir. Sınıf içi deneyimler öğrencinin izni alındıktan sonra kayıt altına alınmış ve sonrasında sesli düşünerek öğretmenle tartışılmıştır. Klarinet eğitiminde önceki derste öğretilen yeni teknik ve müzikal davranışların kontrolünün bir sonraki derste yapıldığı bilinmektedir. İçedönük bu öğrencinin davranışlarla ilgili kontrolü yapılmadan önce,

derslerin başlangıcında, kendini kontrol etmesi ve sağlama yapabilmesi için verilen 10 - 15 dakikalık periyotlar, öğrencide zihinsel bir rahatlama ve güven duygusu sağlamıştır.

Alışla gelmiş yazılı materyaller yerine, yeni ve öğrencinin kendisini ifade edebileceği fırsatlar olarak yaratıcılığını kullanabileceği materyaller kullanılmıştır. Çalışılacak eser, etüt ve egzersiz görevleri verilirken öğrenciye alternatif seçenekler sunulmuş ve seçim yapabileceği anlatılmıştır. Bu uygulama Algısal (P) öğrencinin görevleri daha rahat ve istekle yerine getirebilmesine katkı sağlamıştır. Öğrenciye verilen öğrenme görevleri adım adım ve sıralı bir şekilde aktarılmıştır. Öğrenciye verilen görevlerle ilgili fikirleri sıklıkla sorulmuş, öğrencinin sıkıldığı veya materyalin anlamsızlaştığı anlaşıldığında, aynı teknik ve müzikal davranışları içeren başka bir materyal (etüt, egzersiz, eser) kullanılmaya başlanmıştır. Sezgisel (N) olan öğrencilerin öğrenme tercihi olarak öğrenilen bilgiyi anlamlı bulmaları önem taşımaktadır ve materyal değişiklikleri yolu ile aradıkları anlamı bulmalarını sağlayacak ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Derslerin sonunda öğrenciden öğretilen davranışlarla ilgili öz eleştiri yapması istenmiş, buna ek olarak içedönük (I) öğrenciler için kırııcı olabilecek öğretmen eleştirilerinden kaçınılmıştır. Öğrenilen ve doğru yapılan davranışlardan sonra muhakkak öğrenci takdir edilmiştir. Öğrenciye önemsendiği ve takdir edildiği her zaman hissettirilmeye çalışılmış, bu yolla öğretmen ile arasındaki güven duygusunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

ENFP kişilik tipine dayalı öğretim uygulaması

Uygulama evresi sürecinde, derslerin önceden planlandığı öğrenciye hissettirilmeden spontane bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Bu uygulama ile algısal (P) öğrencinin spontane ve yapılandırılmamış olma özelliğinden faydalanmak hedeflenmiştir. Ayrıntılara odaklanmaya başlamadan önce ilk olarak bağlama ve geniş anlamlara dikkat çekilerek, klarinet eğitiminde hedeflenen teknik ve müzikal davranışları, başarıyla gerçekleştirmenin önemi, faydası ve pratikte kazandıracağı avantajlar öğrenciye aktarılmış, öğrencinin konu hakkındaki düşünceleri ve yeni fikirleri dikkate alınarak tartışılmıştır. Öğretilen hedef davranışlar hakkında; öğretmenle bire bir tartışmalara, bir arkadaş ile çalışmasına, öğrenci öncülüğündeki sunumlara ve başka bir öğrenciye hedef davranışları öğretmeye çalışmasına teşvik edilerek, kişisel ilişkiler aracılığı ile interaktif bir öğrenme amaçlanmıştır. Bu yolla konuşmayı seven ve bu tür fırsatlara “yüksek sesle düşünmek” için değer veren, düşünceleri konuşurken netleşen ve

genellikle konuşurken en iyi şekilde düşündüklerini söyleyen ENFP kişilik tipi özelliklerinden faydalanarak, teknik ve müzikal davranışların öğrenilmesi çabuklaştırılmaya çalışılmıştır.

Uygulama evresinde öğrenciden, çalıştığı bir eseri çalması istenmiş ve çalarken izni alınarak performansın kayıt altına alınması sağlanmıştır. Sonrasında, aynı eser öğrenci ile beraber video barındırma sitelerinde taranmış ve öğrenciden iki performans kaydı arasında hedef davranışlar ile ilgili farkları, sesli düşünerek belirtmesi istenmiştir. Bu yolla, kendi inisiyatiflerini ortaya koyan ve kendini ifade etme fırsatları veren durumlardan hoşlanan kişilik tipi özelliklerinden faydalanarak, davranış farklılıklarını kendisinin keşfetmesine olanak sağlanmış ve önceden öğrenilen yanlış davranışların değiştirilmesi gerekliliği açıklanmıştır. Öğrencinin davranışları kavradığından emin olana kadar deneme – başarıma yolu ile sınıf içi deneyim kazandırılmış ve başarıları muhakkak takdir edilmiştir. Öğretmen tarafından öğrenciye sıklıkla kişisel geri bildirimler verilmiş ve üzerine tartışılmıştır.

Hedef davranışlarını pekiştirebileceği, yeni ve birden fazla yazılı materyal, uygulama evresinde öğrencinin tercihine bırakılarak öğrenme görevi olarak verilmiştir. Verilen görevler derste çaldırılmış ve kaydedilmiştir, kayıtlar öğretilen hedef davranışlar ile ilgili olarak, öğretmen ile sesli düşünülerek kontrol edilmiş ve başarıyla gerçekleştirilen görevler takdir edilmiştir. Hedef davranışları kendi yöntemleri ile ele alması ve literatüre kazandırılması hedeflenerek; öğrenciden yeni ve özgün egzersiz-etütler yazması istenmiştir. Öğretmen tarafından kontrol edilerek onaylanan bu yeni materyaller, öğrenciye öğrenme görevi olarak verilmiş ve bunların çalışılması istenmiştir. Bu yolla, ENFP öğrenme tercihleri arasında yer alan; genellikle sorunları çözmek için kendi yollarını icat etmeyi seven yapılarından, yeni deneyimler yaşama isteklerinden ve de yaratıcılıklarını ilgilendiren hemen hemen her şeyi doğal olarak merak edişlerinden faydalanılmıştır. Böylece öğrencinin ödevlerini yerine getirme yöntemlerinde bazı sahici seçimleri olmadıkça, kendisini sıkışmış hissetmesinin önüne geçilmeye çalışılmış ve bilgiyi farklı şekillerde tasarlamasına izin verilerek hedef davranışları pekiştirmesi sağlanmıştır.

Uygulama evresinde öğretmen, derste hedef davranışları uygularken bilinçli hatalar yapmış ve öğrenciden hataları bulup, yüksek sesle düşünerek hataların düzeltilmesi istenmiştir. Öğrencinin fark edemediği ve düzeltemediği davranışları

bulması ve düzeltilmesi için ip uçları verilmiştir. Bu uygulama ile hedef davranışlar oyunlaştırılarak pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bazı hedef davranışları kazanmaya yönelik beyin fırtınası yapılmış, olasılıklar hakkında tartışılmış ve bu bağlamda pratik çözümler üretmesi için öğrenciye izin verilmiştir. Bulunan çözümler öğrenciyle değerlendirilerek, uygun olanları kullanmasına olanak tanınmıştır. Tüm uygulamaların sonunda öğrenciye sıklıkla geri bildirimlerde bulunulmuş ve kişilik tipinin bir özelliği olarak destekleyici geri bildirimlerle verilen onaydan enerji kazanmaları hedeflenmiştir.

INFJ kişilik tipine dayalı öğretim uygulaması

Uygulama evresi sürecinde, kazandırılması hedeflenen davranışlıların listesi ve bu davranışların kullanıldığı egzersiz, etüt ve eserler öğretmen tarafından öğrenciye verilmiştir. Eksik ya da yanlış davranışları değiştirmenin veya bu davranışları kazanmanın, gelecekte olabilecekleri nasıl değiştirebileceğini hayal etmesini sağlayacak açıklamalarda bulunulmuştur. Hedef davranışlarla ilgili mevcut durumunun bireysel değerlendirmesini ve gelecek ile ilgili planlarını, yazılı olarak ifade etmesi istenmiştir. Böylece INFJ kişilik tipinin yazmayı ideallerini ifade etmenin bir yolu olarak kullanma özelliklerinden yararlanılmıştır. Sakin, bireysel bir öğrenme ortamı yaratmak, ders ortamındaki dikkat dağınık unsurların ve rahatsız edici bölünmelerin önüne geçmek için grup ve atölye çalışmalarından kaçınılmıştır. Öğretmen, derslerin alçak ses ve yumuşak bir tonlamayla yürütülmesine, sınıf içi uygulamalar süresince öğrencinin özel alanına girilmemesine, ayrıca nazik ve saygılı davranışlara fazlasıyla özen göstermiştir. Öğrenci çalarken nota sehpası başında durulmamış kendisini rahat hissedebileceği bir mesafeden hitap edilmiştir. Konu ile ilgili etkileşimlerde acele edilmemiş ve beklenen doğru davranışın üzerinde düşünerek anlaması için öğrenciye zaman tanınmıştır. Tüm bu uygulamalar ile bilgiyi alma ve karar verme sürecini içedönük (I) olarak kullanan öğrenci için kendisini rahat hissettiği verimli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmek hedeflenmiştir.

Öğrenciden, çalıştığı bir eseri çalması istenmiş ve çalarken izni alınarak performansın kayıt altına alınması sağlanmıştır. Sonrasında, aynı eser öğrenci ile beraber video barındırma sitelerinde taranmış ve öğrenciden, bulunan kayıt ile kendi performans kaydı arasındaki hedef davranışlarla ilgili farkları, sesli düşünerek belirtmesi istenmiştir. Bu yolla, davranış farklılıklarını kendisinin keşfetmesine olanak sağlanmış ve önceden öğrenilen yanlış davranışların değiştirilmesinin gelecekteki faydaları açıklanmıştır.

Davranış farklılıklarını, kendisinin keşfetmesine imkân sağladıktan sonra, önceden öğrenilen yanlış ya da eksik davranışların, başkalarına doğru öğretebilmek adına değiştirilmesinin önemi açıklanmıştır. Gelecekte bu davranışları, yaratıcılığını kullanarak ve bilgiyi farklı şekillerde tasarlayarak aktarabilmesi için, yeterince çok ve doğru bilgiye sahip olması gerektiği sohbet ortamı yaratılarak anlatılmıştır. Böylece hayal gücünü harekete geçiren geleceğe odaklı kişilik özelliklerinden faydalanılmaya çalışılmıştır.

Yeni davranışlar öğretmen tarafından sınıfta gösterilmiş, önemli noktalar fazla ayrıntı vermeden özetle açıklanmıştır. Sınıf içi deneyim için ısrarcı olunmamış ve öğrencinin tercihinin bırakılmıştır. Öğrencinin kendini hazır hissetmesi için zaman verilmiş ve bundan sonra sınıf içi deneyim gerçekleşmiştir. Klarinet eğitiminde önceki derste öğretilen yeni teknik ve müzikal davranışların kontrolünün bir sonraki derste yapıldığı bilinmektedir. İçedönük bu öğrencinin davranışlarla ilgili kontrolü yapılmadan önce, derslerin başlangıcında, kendini kontrol etmesi ve sağlama yapabilmesi için verilen 10 -15 dakikalık periyotlar, öğrencide zihinsel bir rahatlama ve güven duygusu sağlamıştır. Öğrenciden bu davranışlarla ilgili öz eleştiri yapması istenmiş, buna ek olarak öğretmen eleştirilerinden kaçınılmıştır. Öğrencinin yapmaya çalıştığı şeyleri anlamaya özen göstererek sonrasında önerilerde bulunulmuştur.

Yargısal (J) öğrencilerin bir özelliği olarak, öğrencinin bireysel çalışmayı gerektiren egzersiz, etüt, eser vb. öğrenme görevlerini tamamladıkça öğrenmekten keyif aldığı görülmüştür. Hedef davranışlar anlaşıldıktan sonra öğrenciden, daha önceden çaldığı ve kendinden emin olduğu bir gam, egzersiz ya da etüdü doğru davranışlarla çalması istenmiş ve bu yolla tamamlanan davranışın öğretmen tarafından onaylanması için gereken ortam sağlanmıştır. Öğretmenden aldığı açık ve net geri bildirimden sonra; öğrenilen her hedef davranış için uygulama evresi öncesinde öğrenciye verilen hedef davranışlar listesine, davranışa ilişkin bitirme işareti koyması istenmiştir. Bu yolla öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma ve görevini tamamlama bilinci ile öğrenmeyi gerçekleştirme duygusundan keyif alması sağlanmıştır.

ESFP kişilik tipine dayalı öğretim uygulaması

Uygulama evresi sürecinde, derslerin önceden planlandığı öğrenciye hissettirilmeden spontane bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Bu uygulama ile Algısal (P) öğrencinin spontane ve yapılandırılmamış olma özelliğinden faydalanmak

hedeflenmiştir. Ayrıntılara odaklanmaya başlamadan önce, öğrencide merak ve zihinsel bir araştırma isteği uyandıracak cana yakın bir üslup ile, hedeflenen davranışlıları başarıyla gerçekleştirmenin önemi, faydası ve pratikte kazandıracak avantajlar öğrenciye sohbet ortamı yaratılarak aktarılmıştır. Öğretmenle bire bir tartışmalara, bir arkadaş ile çalışmasına, öğrenci öncülüğündeki sunumlara ve başka bir öğrenciye hedef davranışları öğretmeye çalışmasına teşvik edilerek, kişisel ilişkiler aracılığı ile öğrenme amaçlanmıştır. Bu yolla konuşmayı seven ve bu tür fırsatlara “yüksek sesle düşünmek” için değer veren, düşünceleri konuşurken netleşen ve genellikle konuşurken en iyi şekilde düşündüklerini söyleyen ESFP kişilik tipi özelliklerinden faydalanan, teknik ve müzikal davranışların öğrenilmesi çabuklaştırılmaya çalışılmıştır.

Davranışların anlaşıldığından emin oluncaya kadar deneme-yanılma yoluyla sınıf içi deneyim kazandırılması amaçlanmıştır. Sınıf içi deneyimler öğrencinin yakınında onunla birlikte uygulanarak gerçekleştirilmiştir ve öğrencinin onayı sonrasında kayıt altına alınarak, kayıtların ders içerisinde sesli düşünülerek öğretmenle tartışılması sağlanmıştır. Sınıf içi deneyim kazandırma süresince, öğrenciye yakın durularak, nota sehпасının başında öğrenciyle beraber uygulamaya aktif bir şekilde eşlik edilmiştir. Bu uygulama sırasında öğrencinin çaldığı materyaldeki ton, müzik terimleri, nüanslar, artikülasyon vb. bilgilerin üzerinde birlikte sesli düşünülmesi sağlanmıştır. Böylece bilgiyi alma ve karar verme sürecini Dışadönük (E) kullanan öğrenci için verimli bir öğrenme etkinliği gerçekleşmiştir. Dışadönük bu öğrenci ile teknik ve müzikal davranışları başkasına nasıl öğretebileceği hakkında sesli düşünülmüş, öğrencinin alt sınıflarına aynı hedef davranışları aktarması teşvik edilmiş ve öğretirken öğrenme yoluyla davranışların pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Hedef davranışları pekiştirebileceği yazılı materyaller (etüt, egzersiz vb.) öğretmen tarafından seçilerek öğrenme görevi olarak verilmiştir. Verilen görevler derste çaldırılmış ve kaydedilmiştir, kayıtlar öğretilen hedef davranışlar ile ilgili olarak, öğretmen ile sesli düşünülerek kontrol edilmiş ve başarıyla gerçekleştirilen görevler takdir edilmiştir. Hedef davranışların pekiştirilmesinde, öğretmenin önerdiği görsel ve işitsel materyal alternatifleri öğrenciye sunulmuş, kendi seçtiği duysal materyalin hedefe ulaşılmasında yardımcı olması sağlanmıştır. Öğrenme özelliklerinde yer alan; verilen görevlerde aradıkları şimdiki yaşamlarının pratik gerçekleriyle kurmak istedikleri bağlantı amaçlanarak, öğrencinin çaldığı eserleri, sosyal medya ve video barındırma

sitelerinde paylaşması teşvik edilmiştir. Bu videolar öğretmen tarafından da paylaşılmış ve bu yolla öğrencinin takdir edildiğinin farkına varması hedeflenmiştir.

Uygulama evresinde öğretmen, derste hedef davranışları uygularken bilinçli hatalar yapmış ve öğrenciden hataları bulup, yüksek sesle düşünerek hataların düzeltilmesi istenmiştir. Öğrencinin fark edemediği ve düzeltilmediği davranışları bulması ve düzeltmesi için ip uçları verilmiştir. Bu uygulama ile hedef davranışlar oyunlaştırılarak pekiştirilmeye çalışılmıştır. Tüm uygulamaların sonunda sıklıkla geri bildirimlerde bulunulmuş ve öğrenciye kişilik tipinin bir özelliği olarak, destekleyici geri bildirimlerle verilen onaydan enerji kazandırılması hedeflenmiştir.

4.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, klarinet öğrencilerinin kişilik tiplerinin belirlenmesinde; Myers-Briggs Tip Belirleyicisi G-Formu, başarı düzeylerinin ölçülmesinde; uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan başarı düzeyi ölçüm formu, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak üzere; uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

4.4.1 Myers-Briggs Tip Belirleyicisi G-Formu

Myers-Briggs Tip Belirleyicisi aracı, Jung'un psikolojik tipler teorisini günlük yaşamda anlaşılır ve kullanışlı kılmak için tasarlanmış bir öz bildirim anketidir. MBTI sonuçları sağlıklı insanlar arasındaki değerli farklılıkları ve birçok yanlış anlamının kaynağı olabilecek farklılıkları tanımlar (Myers, 1998, s. 5). 94 maddeden oluşan Myers-Briggs Tip Belirleyicisi G-Formu, Isabel Myers ve Katharine Briggs tarafından geliştirilmiştir. 94 madde, 49 davranışsal ifadeden (3 seçenekli üç ifade dışında hepsi iki seçeneğe sahiptir) ve 45 çift kendini tanımlayıcı sıfattan oluşmaktadır.

“MBTI-G İngilizce formu için yapılan güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık güvenilirliği eşdeğer yarılar yöntemi kullanılarak hesaplanmış, test tekrar test güvenilirliği ise hem sürekli puanlar hem de kişilik tiplerinin kararlılığı açısından incelenmiştir. Myers ve McCaulley (1993) tarafından CAPT veri bankasındaki 32.671 kişinin “sürekli” puanları üzerinde yapılan iki yarı güvenilirliği çalışmasında Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı E-I boyutunda .82, S-N boyutunda .84, TF boyutunda .83 ve J-P boyutunda .86

olarak bulunmuştur. Carskadon (1979) tarafından 32 erkek ve 24 kadından oluşan ve yedi hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliği çalışmasında, sürekli puanlar için Pearson katsayısı (erkeklerde) E-I boyutunda .79, S-N boyutunda .84, T-F boyutunda .48, J-P boyutunda .63; kadınlarda EI boyutunda .86, S-N boyutunda .87, T-F boyutunda .87 ve J-P boyutunda .80 olarak bulunmuştur. Carskadon (1982) tarafından 24 erkek ve 36 kadınla beş hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliği çalışmasında, sürekli puanlar için Pearson katsayısı (erkeklerde) E-I boyutunda .77, S-N boyutunda .93, T-F boyutunda .91, J-P boyutunda .87; kadınlarda E-I boyutunda .89, S-N boyutunda .85, T-F boyutunda .56 ve J-P boyutunda .89 olarak saptanmıştır. Parham, Miller ve Carskadon (1984) tarafından 128 kişiden oluşan üç grupta bir ay arayla yapılan test tekrar test güvenirliği çalışmasında sürekli puanlar için Pearson korelasyon katsayısı E-I boyutunda .87 ile .93, S-N boyutunda .78 ile .85, T-F boyutunda .79 ile .89 ve J-P boyutunda .83 ile .88 arasında bulunmuştur. Salter, Evans ve Forney (1997) tarafından 99 katılımcıyla ve 20 ay arayla yapılan test tekrar test güvenirliği çalışmasında, sürekli puanlar için Pearson korelasyon katsayısı E-I boyutunda .77, S-N boyutunda .75, T-F boyutunda .69 ve J-P boyutunda .77 olarak saptanmıştır.” (Ağaçcı, 2019, s. 89)

Ölçeğin MBTI-G İngilizce formu için yapılan geçerlilik çalışmalarda; “Tzeng, Outcalt, Boyer, Ware ve Landis (1984) tarafından 444 üniversite öğrencisinin verileriyle yapılan faktör analizi sonucunda, maddeler arasındaki korelasyonlar MBTI’nın teorik yapısıyla eşleşen dört boyutlu yapıyı desteklemiştir. Dört MBTI boyutunun birbirine zıt olan kutupları arasında, negatif yönde güçlü ve önemli ilişkiler gözlenirken ($r < -.84$), farklı boyutlardaki kutuplar arasında orta düzeyde ilişkiler ($r < \pm .38$) bulunmuştur. Tip puanlarına ek olarak, her bir boyutun iki kutbu arasında hesaplanan fark puanları ile dört MBTI boyutu arasında istatistiksel bakımdan önemsiz korelasyonlar ($r < \pm .28$) bulunurken, her bir boyuttan elde edilen fark ve tip puanları arasında yüksek korelasyonlar ($r = 1.0$) elde edilmiştir. Tzeng, Ware ve Chen (1989) tarafından 125 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışmasında MBTI G formunun dört faktörlü yapıya sahip olduğu (E-I, S-N, T-F, J-P) ve bu dört faktörün toplam varyansın %50’sini açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca E-I ölçeğindeki maddelerin %98’inin, S-N ölçeğindeki maddelerin %100’ünün, T-F ölçeğindeki maddelerin %95’inin ve J-P ölçeğindeki maddelerin 91’inin faktör yükleri .30’un üzerinde bulunmuştur. Ayrıca korelasyon katsayıları dışadönüklük ile içedönüklük arasında $r = -.62$, duyumsama ve sezgi arasında $r = -.66$, düşünme ve hissetme arasında $r = -$

56 ve yargılama ve algılama arasında $r=-.56$ olarak hesaplanmıştır. Tischler (1994) tarafından yapılan çalışmada ise MBTI formunun E-I, S-N, T-F ve J-P olmak üzere dört faktörlü yapıdan oluştuğu ve bu dört faktörün toplam varyansın %25,4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca E-I boyutundaki maddelerin .24 ile .72 arasında, S-N boyutundaki maddelerin .27 ile .59, T-F boyutundaki maddelerin .22 ile .61 ve J-P boyutundaki maddelerin .21 ile .63 arasında korelasyon gösterdiği bulunmuştur. McCrae ve Costa (1989) tarafından 267 erkek ve 201 kadın katılımcıyla yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında MBTI G formu ile NEO-Kişilik Envanteri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda MBTI G formunun E-I boyutunda yer alan içedönüklük puanları ile NEO-PI'nın dışadönüklük boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (erkekler için $r=-.74$, kadınlar için $r=-.69$). MBTI G formunun S-N boyutunda yer alan sezgi puanları ile NEO-PI'nın deneyime açıklık puanları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (erkekler için $r=.72$, kadınlar için $r=.69$). Yine, MBTI G formunun T-F boyutunda yer alan hissetme puanları ile NEO-PI'nın uyumluluk puanları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (erkekler için $r=.44$, kadınlar için $r=.46$). Son olarak MBTI G formunun J-P boyutunda yer alan algılama puanları ile NEO-PI'nın sorumluluk puanları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (erkekler için $r=-.49$, kadınlar için $r=-.49$). Bununla birlikte, MBTI G formunda yer alan E-I, S-N, T-F ve J-P ölçekleri ile NEO-PI envanterinde yer alan Nevrotizm ölçeği arasında anlamlı korelasyonlar elde edilememiştir” (Ağaçcı, 2019, s. 91).

Bu çalışmada öğrencilerin kişilik tiplerini belirlemekte kullanılan Myers-Briggs Tip Belirleyicisi G- Forumu'nun dilsel eş değerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, Tuzcuoğlu (1996) tarafından yapılmıştır. 307 kişilik bir çalışma grubu ile yapılan iç tutarlılık güvenilirliği çalışmasında E-I boyutunda 0.96, S-N boyutunda 0.88, T-F boyutunda 0.92 ve J-P boyutunda 0.96 Cronbach Alfa katsayısı olarak hesaplanmıştır. Dört hafta sonra gerçekleştirilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise E-I boyutunda 0.84, S-N boyutunda 0.90, T-F boyutunda 0.69 ve J-P boyutunda 0,82 olarak bulunmuştur (Tuzcuoğlu, 1996, s. 96). Geçerlik çalışmasında ise MBTI- MMPI arasındaki ilişki ve ACL- STAI arasındaki ilişki incelenmiştir. Kişilerin MBTI-ACL, MBTI-MMPI ve MBTI-STAI ölçeklerinden elde ettikleri puanların ilişki katsayısı hesaplanmış ve bu ilişki katsayısı Uyum Geçerliliği ve Kriter Geçerliliği olarak tanımlanmıştır. MBTI'nın kriter geçerliliğini tespit etmek amacıyla; seçilmiş örneklem grubuna MMPI-MBTI, başka bir

örneklem grubuna da MBTI-ACL ve MBTI-STAI uygulanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı formülü ile de elde edilen puanlar arasındaki ilişki hesaplanmıştır. MBTI'nın yapı geçerliliği hesaplanırken alt ölçek puanlarının birbiri ile olan ilişkileri incelenmiş ve bu yöntem aracılığı ile alt ölçeklerin birbirleriyle ne kadar yakın veya bağımsız olduklarına bakılmıştır (Tuzcuoğlu, 1996, s. 64).

Bu araştırmanın, 197 kişilik bir çalışma grubu ile yapılan iç tutarlılık güvenirliği çalışmasında; E-I boyutunda 0.79, S-N boyutunda 0.75, T-F boyutunda 0.76 ve J-P boyutunda 0.80 Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

4.4.2 Başarı düzeyi ölçüm formu

Araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan başarı düzeyi ölçüm formu, başlama düzeyi evresi (A) ve uygulama evresi (B) bulgularını toplamak amacı ile kullanılmıştır. İlk olarak araştırmanın amacına uygun bir şekilde değerlendirme ölçütleri belirlenmiş daha sonra Hacettepe Üniversitesi Ön lisans, Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği (2012) 24. Maddesi'nde yer alan “Ders başarı notu” tablosu esas alınarak puan dilimlerine ve harf karşılıklarına ayrılmıştır. Buna göre puanlar; 0-49 = F3, 50-54 = D, 55-59 = C3, 60-64 = C2, 65-69 = C1, 70-74 = B3, 75-79 = B2, 80-84 = B1, 85-89 = A3, 90-94 = A2, 95-100 = A1 şeklinde ayrılmaktadır. Başarı düzeyi ölçüm formunda yer alan ölçütler ise; Nefes Tekniği (20), Dil Tekniği (20), Parmak Tekniği (20), Üfleme Tekniği (20) ve Entonasyon (20) toplam puanı = Teknik Başarı Puanı (100), Nüanslar (20), Tempoya Uygunluk (20), Yorumlama (20), Artikülasyon (20) ve Klarinet Tonu (20) toplam puanı = Müzikal Başarı Puanı (100) şeklinde değerlendirilmiştir. Teknik başarı ve Müzikal başarı puanlarının ortalaması alınarak Genel Başarı Puanı (100) hesaplanmıştır.

“Başarı düzeyi ölçüm formu” nun kapsam geçerliği için konservatuvar ve müzik eğitimi alanında çalışan toplam 3 uzmandan görüş alınmış ve kapsam geçerliliği Davis tekniği ile hesaplanmıştır. Davis tekniğinde aday madde için uzman görüşleri (a) uygun, (b) madde hafifçe gözden geçirilmeli, (c) madde ciddi olarak gözden geçirilmeli ve (d) madde uygun değil şeklinde derecelendirilmektedir. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik indeksi, (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısını, toplam uzman sayısına bölerek elde edilmektedir. Kapsam geçerlik indeksi 0,80 olarak kabul edilmektedir (Davis, 1992). Formun kapsam geçerliliği çalışması sonucunda tüm maddelerin indeksi 1 olarak hesaplanmıştır ve Tablo 4.1’ de gösterilmektedir.

Tablo 4.1 Başarı düzeyi ölçüm formu kapsam geçerliği çalışması

Madde No	Teknik ve Müzikal Ölçütler	Toplam Uzman Sayısı	Madde Uygun	Maddenin Hafifçe Düzeltilmeye İhtiyacı Var	Maddenin Oldukça Düzeltilmeye İhtiyacı Var	Madde Uygun Değil	Kapsam Geçerliği İndeksi
1	Nefes Tekniği	3	3	-	-	-	1
2	Dil Tekniği	3	3	-	-	-	1
3	Parmak Tekniği	3	3	-	-	-	1
4	Üfleme Tekniği	3	3	-	-	-	1
5	Entonasyon	3	3	-	-	-	1
6	Nüanslar	3	3	-	-	-	1
7	Tempoya Uygunluk	3	3	-	-	-	1
8	Yorumlama	3	3	-	-	-	1
9	Artikülasyon	3	3	-	-	-	1
10	Klarinet Tonu	3	3	-	-	-	1

4.4.3 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak üzere, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayabilen görüşmelerdir (Büyüköztürk, ve Diğerleri, 2009, s. 163). Benzer konulara yönelerek, değişik kişilerden benzer bilgilerin alınması için hazırlanan görüşme formunda, görüşmeci önceden hazırladığı alan ve konulara sadık kalarak hem bu soruları sorma hem de bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi almak amacı ile ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 132). Araştırmacı tarafından kolay anlaşılabilen, konu odaklı ve yönlendirmeden kaçınılarak hazırlanan sorular, 2 uzmanın görüşlerine sunulmuş ve alınan onay ile kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu asıl uygulamaya geçmeden önce, geçerlik ve güvenirlik için pilot çalışma grubuna uygulanmış böylece ortaya çıkabilecek olumsuzluklar öngörülmüştür. Uygulama evresi sonunda ise çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Tek tek yapılan görüşmelerden önce; öğrencinin görüşmeye gönüllü olarak katılması, tarafsız görüşlerini belirtmesi, görüşme bilgilerinin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılıp başka kimselerle paylaşılmayacağı bilgisinin verilmesi ve alınacak görüşlerin araştırma için önemi

kapsamında açıklamalar yapılmıştır. Görüşme esnasında, öğrencinin soruların cevaplarını yansız bir şekilde verebilmesi amaçlanarak, öğrenci soru sormadıkça herhangi bir müdahalede bulunulmamış, süre kısıtlaması getirilmeyerek öğrenci soruları bitirinceye kadar beklenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş, elde edilen bulgular konu başlıklarında toplanarak düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler, görüşme formunun uygulandığı öğrencilerin doğrudan alıntılarıyla bulgular kısmında yer almıştır.

4.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada sürekli olarak davranış verisi toplanmış ve verilerin analizi grafiksel analiz yoluyla yapılmıştır. “Belirli zamanlarda veri toplanarak verilerin grafiğe işlenmesi olan zaman serili grafiğin çizgi ve sütun olmak üzere iki türü vardır” (Kırcaali-İftar ve Diğerleri, 2018, s. 439). Bu araştırmada Teknik Başarı, Müzikal Başarı ve Genel Başarı verilerinin analizi için çizgi grafiği kullanılmıştır. “Çizgi grafiklerinde uygulama boyunca veriler seri bir şekilde görüntülenerek, hedef davranışın sürekli izlenmesini sağlamaktadır. Çizgi grafiklerindeki her bir veri noktası, veri toplanan zaman ve evreye (bağımsız değişkene) göre hedef davranışın (bağımlı değişkenin) düzeyini gösterir” (Tosun, 2020, s. 115). Araştırmada teknik ve müzikal başarıyı oluşturan hedef davranışların analizinde ise sütun grafiği kullanılmıştır. Sütun grafikler birbiriyle ilişkisi olmayan ayrı veri kümelerinin görüntülenerek karşılaştırılması için kullanılmaktadır (Tosun, 2020, s. 112). Grafiksel analiz yoluyla çözümlenen verilere dayalı olarak başarı ve erişim değerlendirilmesi yapılmıştır. Başarı değerlendirilmesinde katılımcının oturumdaki performansı değerlendirilirken, erişim değerlendirmesinde uygulamanın etkileri yani uygulama programı bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Kırcaali-İftar ve Diğerleri, 2018, s. 402). Hedef davranışların oluşturduğu Teknik Başarı, Müzikal Başarı ve Genel Başarı düzeylerine ilişkin veriler, araştırmanın uygulama evresi sonrasında, biri araştırmacı olmak üzere 3 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve başarı düzeyi ölçüm formu kullanılarak her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma grubu öğrencilerinin, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği cevaplar, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilen cevaplar

“uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri” başlığı altında toplanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



BÖLÜM 5

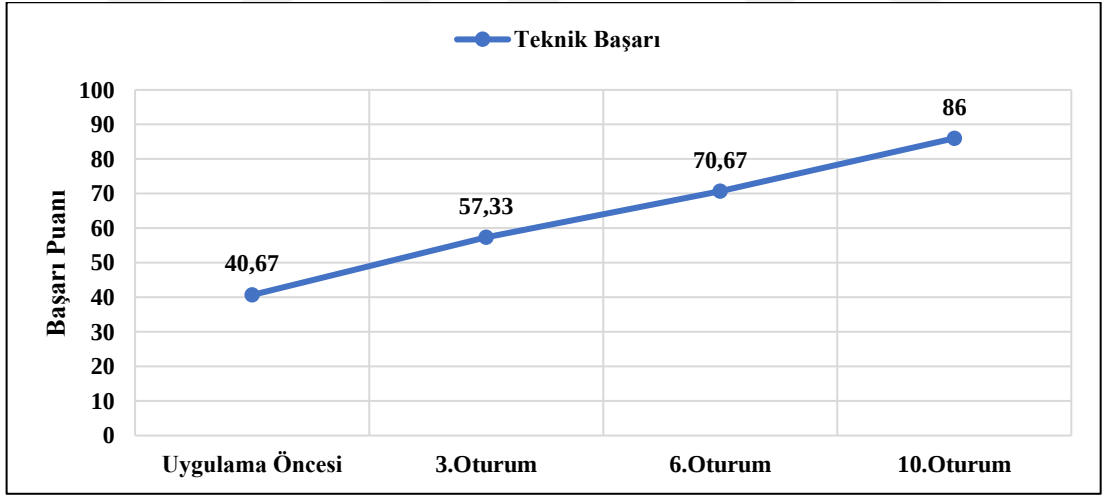
5 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada yer alan hipotezlerin sınanması amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci hipotezi “Öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama evresi teknik başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının etkisine bağlı olarak, başarı düzeylerinde artış olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan 6 farklı kişilik tipine dayalı öğretim uygulamaları sürecinde, teknik başarı ortalamalarına yönelik, başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde yapılan değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

ESFP kişilik tipine sahip öğrencinin, teknik başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar Şekil 5.1’de yer almaktadır.

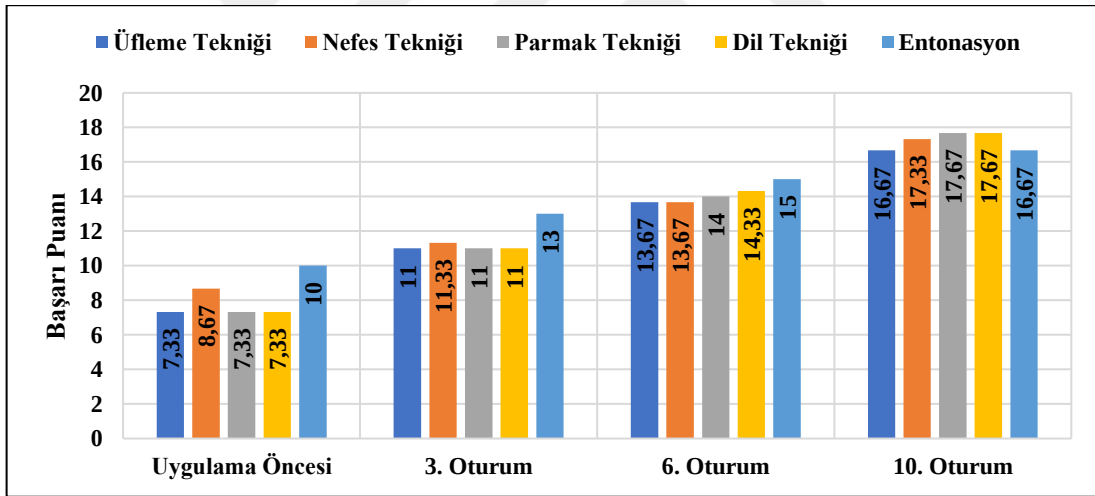


Şekil 5.1 ESFP teknik başarı grafiği

Şekil 5.1’de yer alan grafikte; ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi (uygulama öncesi) evresindeki teknik başarı puanının 40,67 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın; uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 57,33 ile C3 seviyesine, altıncı oturumda 70,67 ile B3 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 86 ile A3 seviyesine doğru kararlı bir artış eğilimi gösterdiği

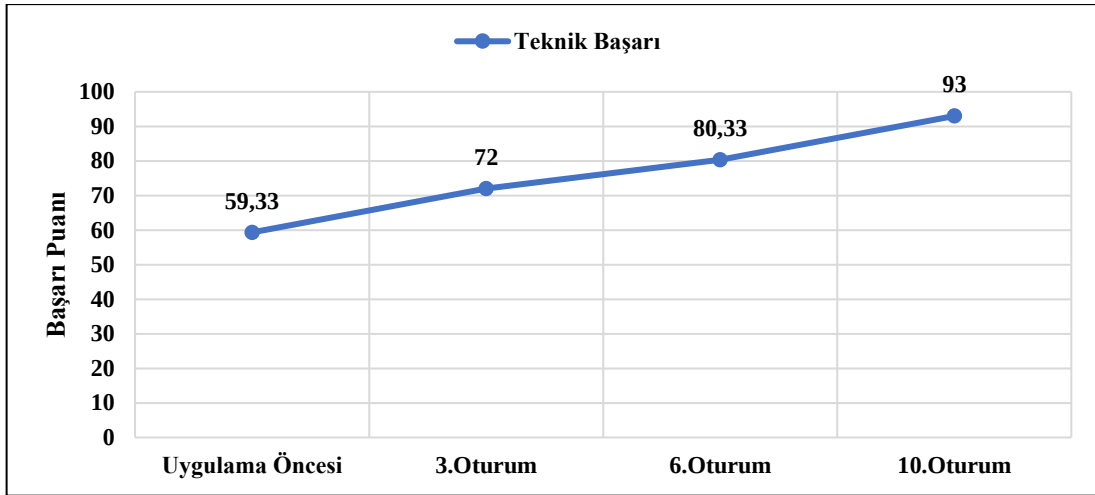
tespit edilmiş ve araştırmanın birinci hipotezi ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ESFP kişilik tipinin başlıca öğrenme özellikleri arasında; belirlenen planlara ve programlara kolayca uyum sağlayamadığı, spontane öğrenmeyi tercih eden bir yapıya sahip olduğu, objektif değerlendirmelere ve eleştiriye çok açık olamadıkları sayılabilir. Klarinet öğretimindeki teknik başarının ilerleme göstermesi ve geliştirilmesi için ise düzenli, sabırlı bireysel çalışmalar ve denetim gerekmektedir. Bahsedilen unsurlar göz önünde bulundurulduğunda bu durum; uygulama evresinde, öğrencinin bir iç disiplin sağlayabildiği, diğer ilgi alanlarını ertelemeyi ve dikkat dağıtıcı şeyleri engellemeyi başarabildiği ve öğrencilere sıkıcı gelen ancak teknik kazanımlar için gerekli olan çalışmaları tekrar edebilme becerisini kazanarak, grafikte görülen teknik başarı seviyesini uygulama öncesine göre yüzde yüzün üzerinde bir artışla geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. ESFP kişilik tipinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değerlendirilen teknik davranışlarına ilişkin ölçütler ise Şekil 5.2’de verilmiştir.



Şekil 5.2 ESFP teknik davranış grafiği

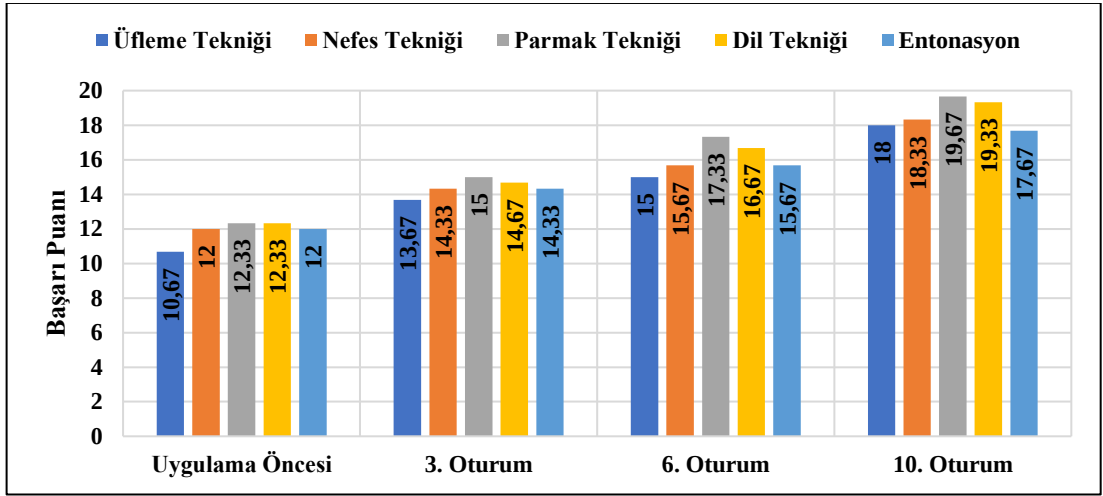
Araştırmada yer alan INFJ kişilik tipine sahip öğrencinin, teknik başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.3’de yer almaktadır.



Şekil 5.3 INFJ teknik başarı grafiği

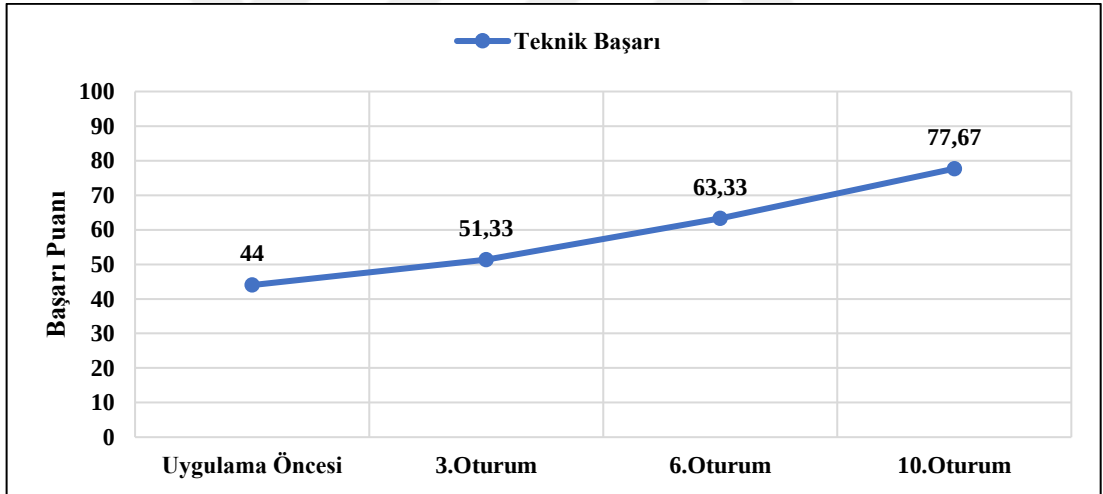
Şekil 5.3’de yer alan grafikte; INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki teknik başarı puanının 59,33 ile C2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın; uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 72 ile B3 seviyesine, altıncı oturumda 80,33 ile B3 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 93 ile A2 seviyesine doğru kararlı bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın birinci hipotezi INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

INFJ kişilik tipinin, zihinsel süreçlerini içedönük (I) kullanmalarından kaynaklı, alçak sesle gerçekleşen sakin ve nazik bir anlatım üslubu ile, öğretmen ve öğrenci dışında başka kimsenin olmadığı öğrenme ortamı, öğretmenden bekledikleri en önemli öğrenme tercihleri arasında yer almaktadır. Ayrıca yargısal (J) öğrencilerin planlı ve organize hedeflere odaklanarak çalıştıklarında en iyi seviyeye ulaşabildikleri bilinmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda; teknik başarı için son derece önemli olan davranışları anlatırken uygulanan hassas ve sakin söylem, sınıf içi uygulamalarda atölye çalışmalarından kaçınılması, ders hedeflerinin açık bir biçimde belirtilmesi, hangi davranışların ne şekilde önemli olduğu, orta ve uzun vadedeki hedeflere ulaşmakta bu davranışların araç olarak kullanılacağına açıklanması ve öğrencinin hedef davranışlara yönelik bir listeye tamamladığı her davranış için koyduğu işaretlerle yaşadığı başarıma duygusu, grafikte yer alan uygulama evresi artış eğiliminin sebepleri olarak yorumlanabilir. INFJ kişilik tipinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değerlendirilen teknik davranışlarına ilişkin ölçütler ise Şekil 5.4’ de verilmiştir.



Şekil 5.4 INFJ teknik davranış grafiği

Araştırmada yer alan, INFP kişilik tipine sahip öğrencinin, teknik başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.5’de yer almaktadır.

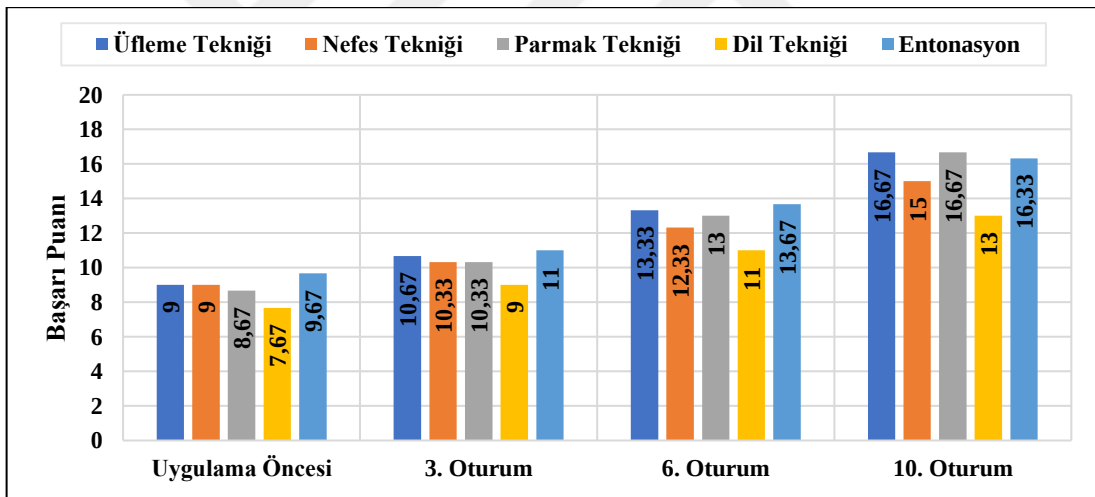


Şekil 5.5 INFP teknik başarı grafiği

Şekil 5.5’de yer alan grafikte; INFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki teknik başarı puanının 44 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın; uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 51,33 ile D seviyesine, altıncı oturumda 63,33 ile C2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 77,67 ile B2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın birinci hipotezi INFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

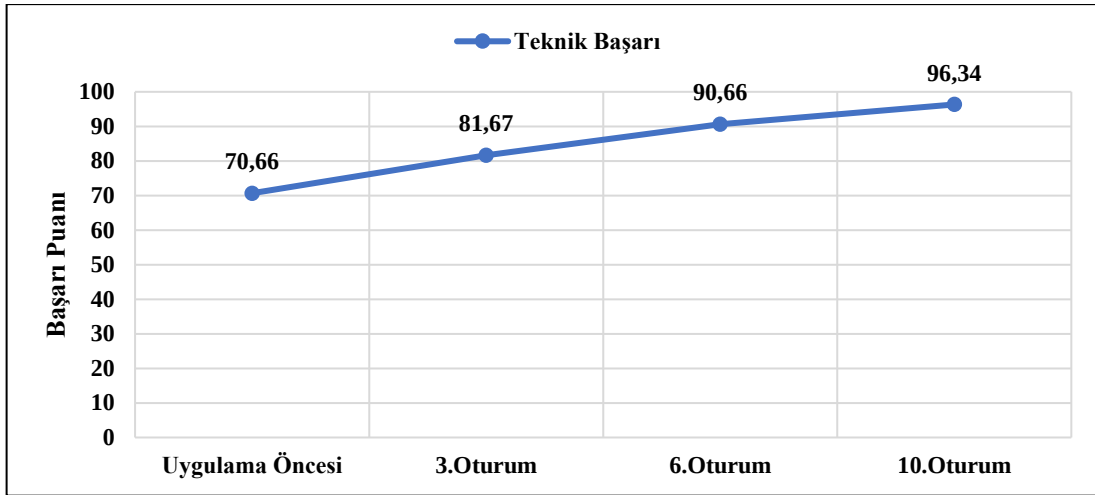
INFP kişilik tipine sahip öğrencinin dış dünya ile başa çıkma yöntemi Algısal (P) olarak tanımlanmaktadır. Algısal öğrencilerin tercih ettiği öğrenme özellikleri arasında,

spontane ve yapılandırılmamış olmak, beceriler üzerinde çalışırken önce geniş anlamlara odaklanmak, zaman çizelgelerini ve son teslim tarihlerini gidişata göre ayarlamak, esnek bir program dahilinde çalışmak ve işleri son dakikada başlatmak sayılabilir. Aynı zamanda INFP klarinet öğrencisinin İçedönük (I) olduğu ve öğrenmeyi sakın, nazik ve bireysel bir yaklaşım ile tercih ettiği ve eleştiriler karşısında kırılğan bir yapıya sahip olduğu da görülmektedir. Klarinet eğitiminde teknik başarının elde edilmesinde ise düzen, sabır ve denetim isteyen davranışları kazanmanın ne derece önemli olduğu bilinmektedir. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak; öğrencinin bir öz disipline sahip olmasının sağlanması, öğrencilere sıkıcı gelen ancak teknik kazanımlar için gerekli olan çalışmaları tekrar edebilme becerisinin kazandırılması ve alışıla gelmiş yazılı materyaller yerine kullanılan yeni materyaller ile öğrencide çalışma arzusu yaratılması, grafikte yer alan teknik başarı artışının nedenleri olarak yorumlanabilir. INFP kişilik tipinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değerlendirilen teknik davranışlarına ilişkin ölçütler ise şekil 5.6 ‘da verilmiştir.



Şekil 5.6 INFP teknik davranış grafiği

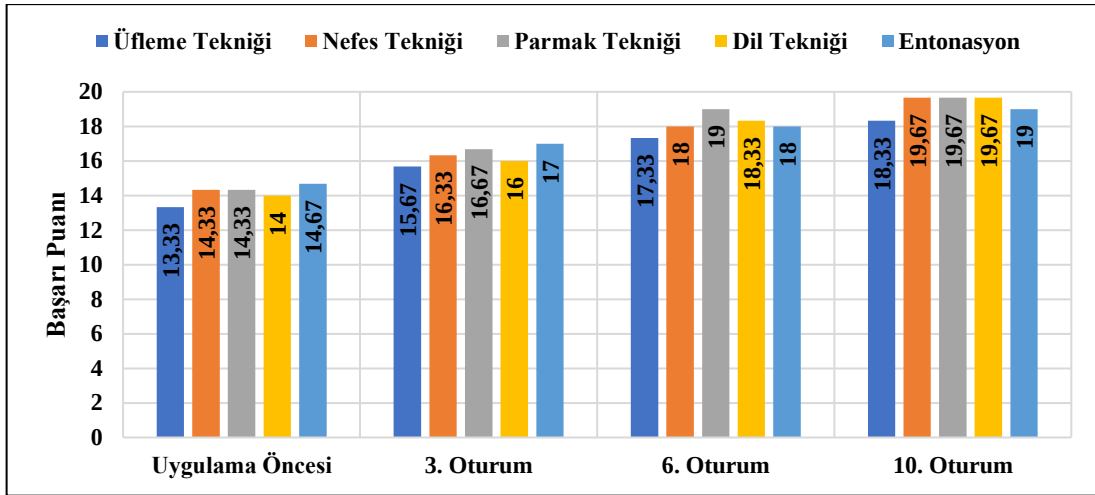
Araştırmada yer alan ESTJ kişilik tipine sahip öğrencinin, teknik başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.7’de yer almaktadır.



Şekil 5.7 ESTJ teknik başarı grafiği

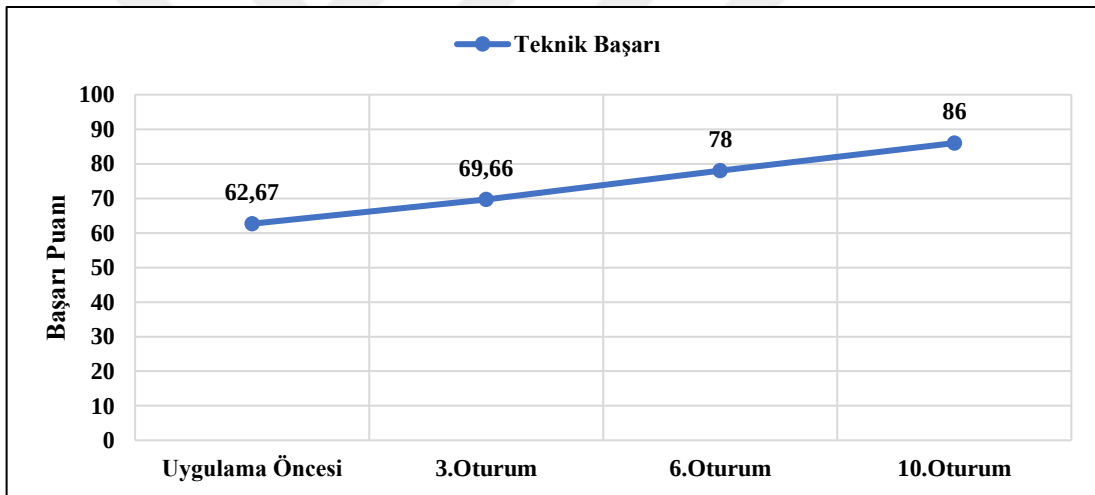
Şekil 5.7’de yer alan grafikte; ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki teknik başarı puanının 40.66 ile B3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın; uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 81,67 ile B1 seviyesine, altıncı oturumda 90,66 ile A2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 96,34 ile A1 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın birinci hipotezi ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ESTJ kişilik tipinin en dikkat çekici öğrenme özelliği, hesap verebilir ve sorumlu olduklarını bildikleri, pratik ve net bir görevi yönetmekten mesul olduklarında, öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri olarak bilinmektedir. Ayrıca yargısal (J) öğrencilerin planlı ve organize hedeflere odaklanarak çalıştıklarında en iyi seviyeye ulaşabildikleri de bilinmektedir. Bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda; teknik başarı için son derece önemli olan davranışları anlatırken uygulanan açık ve net öğretmen söylemi, teknik davranışın ne hakkında olduğuna dair net bir açıklamanın ardından davranışı örnekleme ve gösterme, mantıksal ve düzenli bir şekilde organize edilmiş çalışma takvimi, hedef davranışlara yönelik hazırlanmış bir listeye, öğrencinin tamamladığı her davranışın ardından koyduğu işaretle yaşadığı başarıya duygusu, grafikte görülen teknik başarı artışının sebepleri olarak yorumlanabilir. ESTJ kişilik tipinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değerlendirilen teknik davranışlarına ilişkin ölçütler ise Şekil 5.8’ de verilmiştir.



Şekil 5.8 ESTJ teknik davranış grafiği

Araştırmada yer alan ENFP kişilik tipine sahip öğrencinin, teknik başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.9’da yer almaktadır.

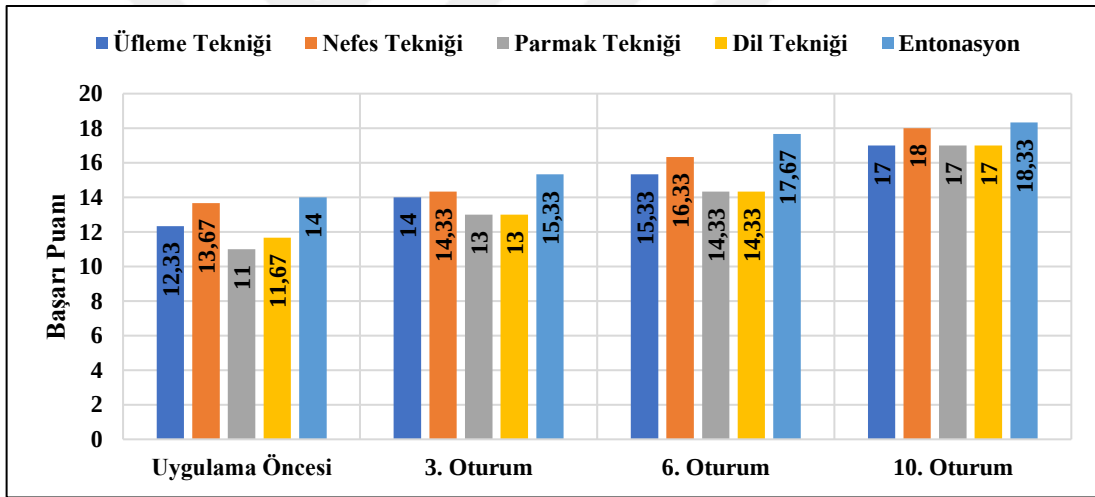


Şekil 5.9 ENFP teknik başarı grafiği

Şekil 5.9’da yer alan grafikte ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki teknik başarı puanının 62,67 ile C2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın; uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 69,66 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 78 ile B2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 86 ile A3 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın birinci hipotezi ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

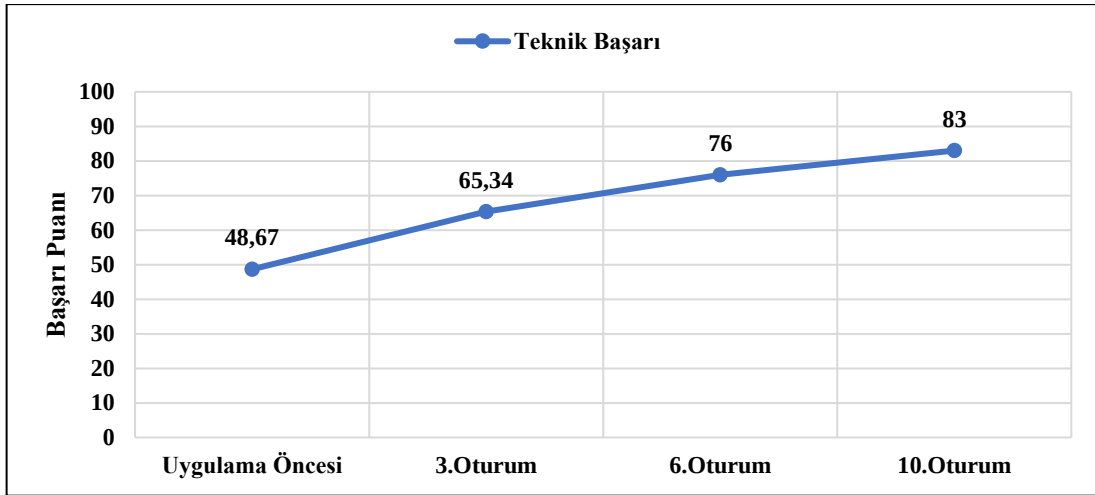
ENFP kişilik tipine sahip öğrencinin, dış dünya ile başa çıkma yöntemi Algısal (P) olarak tanımlanmaktadır. Algısal olarak ENFP kişilik tipine sahip öğrencilerin tercih ettiği öğrenme özellikleri arasında, spontane ve yapılandırılmamış olmak, kişisel ilişkiler

yoluyla öğrenmek, kişisel bildirimlere önem vermek, esnek bir program dahilinde çalışmak, yaratıcı ve özgün olmak ve öğretmen veya ders kitapları tarafından sağlanan doğrusal, önceden planlanmış süreçleri izlemenin aksine yeni materyal aracılığıyla kendi yollarını bulmak sayılabilir. Klarinet eğitiminde teknik başarının elde edilmesinde ise düzen, sabır ve denetim isteyen davranışları kazanmanın ne derece önemli olduğu bilinmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda; öğrenilen her teknik davranıştan sonra açıklayıcı geri bildirimler verilmesi, öğrencilere sıkıcı gelen ancak teknik kazanımlar için gerekli olan çalışmaları öğrencinin kendi yazdığı yaratıcı ve özgün materyallerle gerçekleştirmesine olanak sağlanması, bu yeni materyali diğer öğrencilere de öğretmesine imkân vererek öğretilen davranışların kişisel ilişkilerle pekiştirilmesi, grafikte görülen teknik başarı artışının sebepleri olarak yorumlanabilir. ENFP kişilik tipinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değerlendirilen teknik davranışlarına ilişkin ölçütler ise Şekil 5.10’ da verilmiştir.



Şekil 5.10 ENFP teknik davranış grafiği

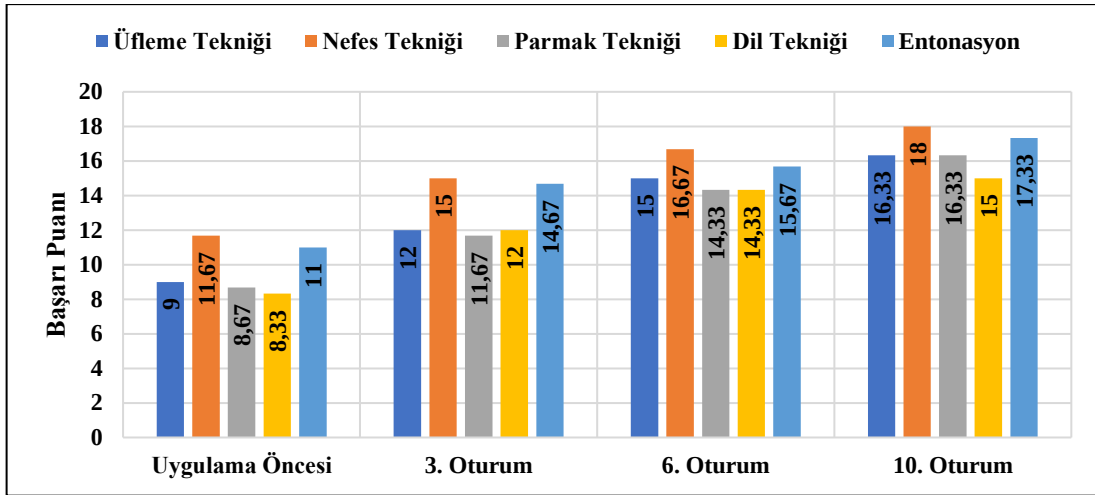
Araştırmada yer alan ESTP kişilik tipine sahip öğrencinin, teknik başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.11’de yer almaktadır.



Şekil 5.11 ESTP teknik başarı grafiği

Şekil 5.11’de yer alan grafikte; ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki teknik başarı puanının 48,67 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın; uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 65,34 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 76 ile B2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 83 ile B1 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın birinci hipotezi ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ESTP kişilik tipine sahip öğrencinin, karar verme süreci Düşünsel (T) olarak tanımlanmaktadır. Düşünsel öğrencilerin sebep-sonuç ilişkilerini bularak bilgiyi anlamlandırmak ve materyali öğrenmek için mantıklı bir nedene sahip olmak istedikleri bilinmektedir. Aynı zamanda bu öğrencinin Algısal (P) olduğu bu nedenle spontane ve yapılandırılmamış olanı tercih ettiği, öğrenmeye karşı eğlenceli bir yaklaşımı benimsediği ve belirlenmiş plan - programlara kolaylıkla uyum sağlayamadığı öğrenme özellikleri arasında sayılabilir. Klarinet eğitiminde teknik başarının elde edilmesinde ise düzen, sabır ve denetim isteyen davranışları kazanmanın ne derece önemli olduğu bilinmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak; öğrencinin bir iç disiplini sağlayabilmesi, diğer ilgi alanlarını erteleme ve dikkat dağınık şeyleri engellemeyi başarmasının sağlanabilmesi, derslerin eğlenceli bir hal alması için gerçekleştirilen oyunlaştırılmış davranış öğretilerinin öğrencinin çalışma gayretine olumlu yansımaları, uygulama evresinde yer alan teknik başarı artışının nedenleri olarak yorumlanabilir. ESTP kişilik tipinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde değerlendirilen teknik davranışlarına ilişkin ölçütler ise Şekil 5.12’de verilmiştir.

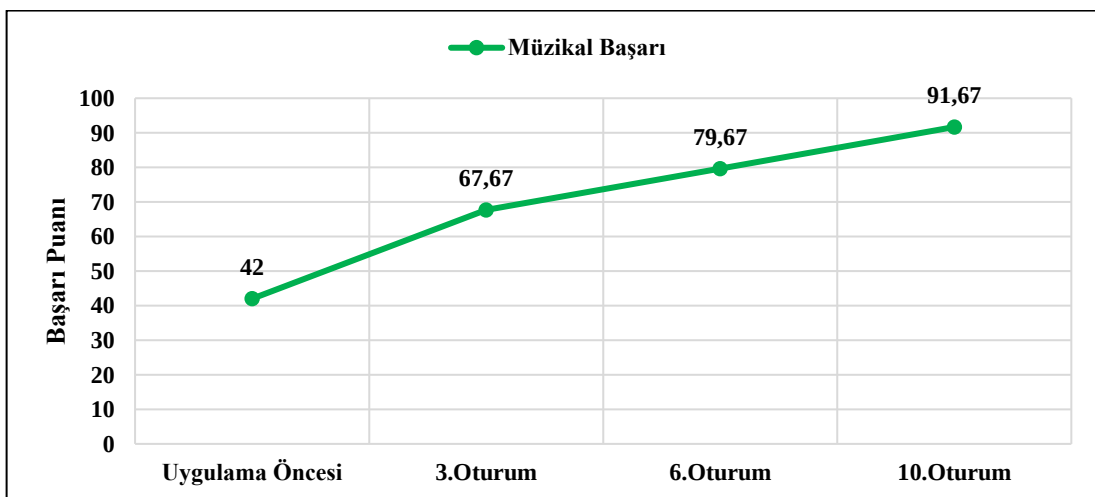


Şekil 5.12 ESTP teknik davranış grafiği

5.2 Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci hipotezi “Öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama evresi müzikal başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının etkisine bağlı olarak, başarı düzeylerinde artış olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan 6 farklı kişilik tipine dayalı öğretim uygulamaları sürecinde, müzikal başarı ortalamalarına yönelik, başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde yapılan değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

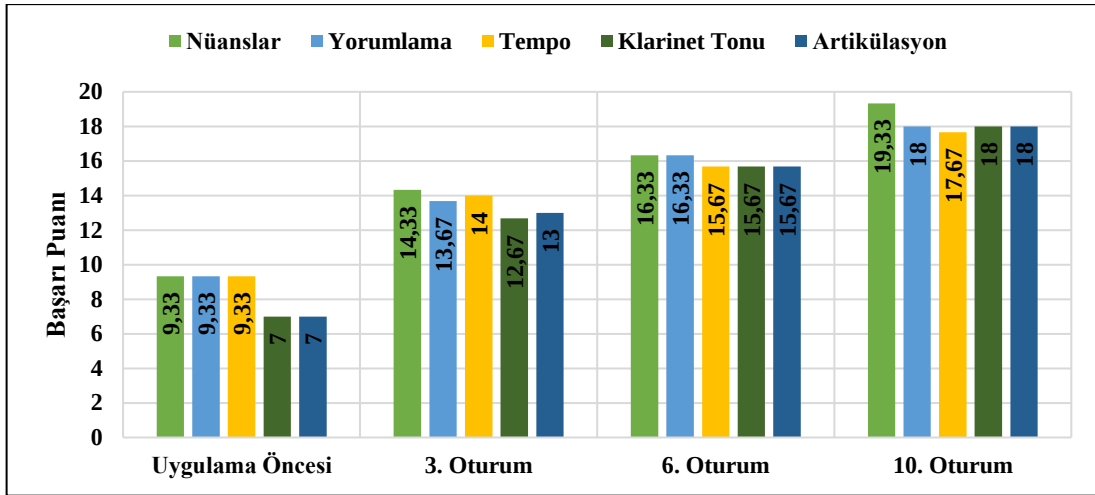
Araştırmada yer alan ESFP kişilik tipine sahip öğrencinin, müzikal başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar Şekil 5.13’de yer almaktadır.



Şekil 5.13 ESFP müzikal başarı grafiği

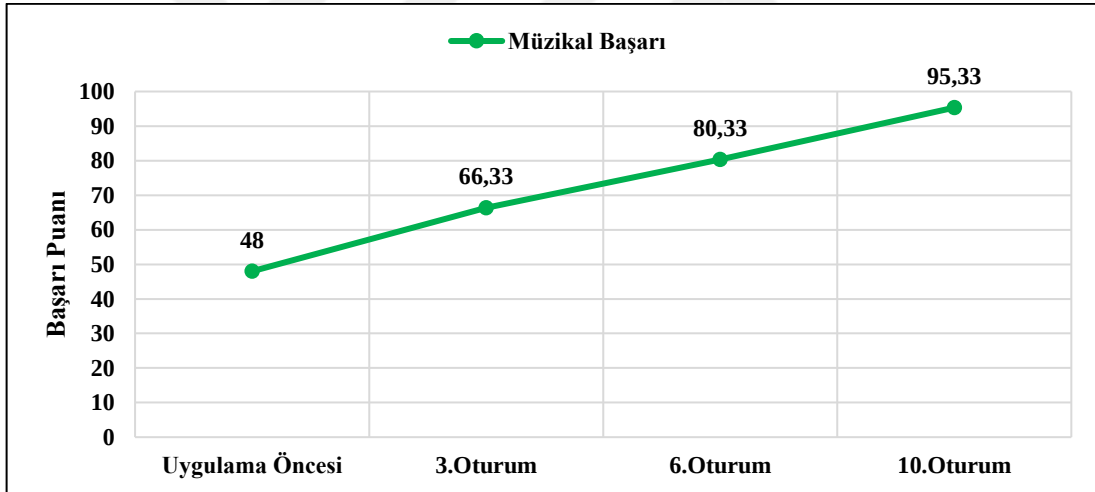
Şekil 5.13’de yer alan grafikte; ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi (uygulama öncesi) evresindeki müzikal başarı puanının 42 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 67,67 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 79,67 ile B2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 91,67 ile A2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın ikinci hipotezi ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ESFP kişilik tipine sahip öğrencinin Duygusal (F) karar verme tercihinine sahip olduğu bilinmektedir. Bu tercihe sahip öğrenciler, öğrenmek için kişisel bir neden bulmayı, öğrenmeyi kişisel ihtiyaçlar, inançlar, değerler, durumlar ve deneyimlerle ilişkilendirmeyi, ayrıca samimi ilişkilerle teşvik ederek destekleyen bir öğretmenden öğrenmeyi önemsemektedirler. Aynı zamanda bu kombinasyona sahip öğrencilerin öğretirken en iyi öğrenme durumlarında oldukları da önemli öğrenme özellikleri arasında sayılabilir. Klarinet eğitiminde müzikal başarının elde edilmesinde ise özgün, içsel ve evrensel davranışlar bütününe anlamanın ve bu bütünü sürekli deneyimlemenin ne derece önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenlerle, müzikal davranışların ortaya çıkartılmasında; öğrenci ve öğretmen arasında kurulan samimi ilişki, öğrencinin müzikal davranışları önce içsel ve kişisel olarak yorumlamasına imkân sağlanması, ardından bu müzikal davranışların ne şekilde öğretileceğinin gösterilmesiyle başkalarına öğretmesine imkân verilmesi ve davranışların tekrar deneyimlenerek pekiştirilmesi, uygulama evresinde yer alan müzikal başarı artışındaki olumlu etkiler olarak yorumlanabilir. ESFP kişilik tipinin müzikal başarısını etkileyen davranışlarına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait değerlendirmeler ise Şekil 5.14’ de verilmiştir.



Şekil 5.14 ESFP müzikal davranış grafiği

Araştırmada yer alan INFJ kişilik tipine sahip öğrencinin, müzikal başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.15’de yer almaktadır.

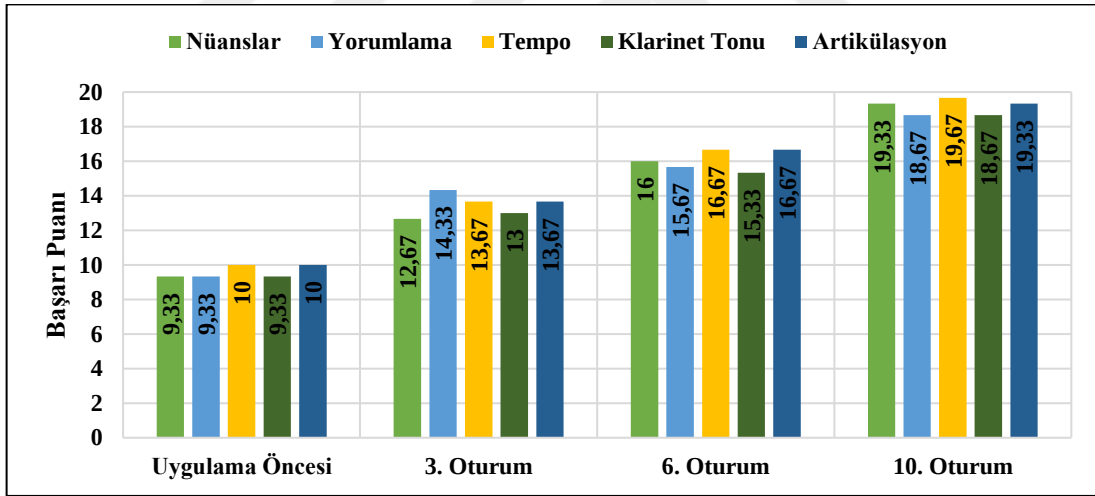


Şekil 5.15 INFJ müzikal başarı grafiği

Şekil 5.15’de yer alan grafikte; INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki müzikal başarı puanının 48 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın, uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 66,33 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 80,33 ile B1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 95,33 ile A1 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın ikinci hipotezi INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

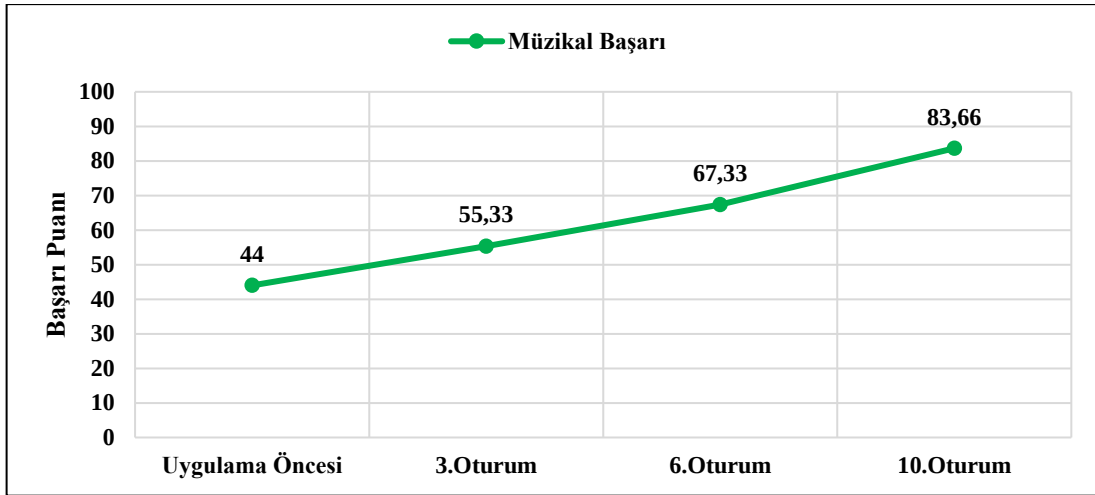
Zihinsel süreçlerini İçedönük (I) kullanmaları nedeniyle, INFJ kişilik tipinin öğrenme tercihleri arasında; bilgi toplamak için okumak, dinlemek ve gözlemlemek,

derinlemesine çalışmak için ise ek bilgilere erişim sahibi olmak, önemli özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar verme tercihlerini ise Duygusal (F) olarak kullanan INFJ öğrencilerinin önemli öğrenme tercihleri arasında; bilgilerin arkasındaki ilgili geçmişe ve kişisel hikayelere ulaşmak, bununla beraber olumlu geri bildirim ve destek almak da yer almaktadır. Sezgisel (N) boyutta ise fikirleri simgelemek için sembolleri, metaforları, çağrışımları veya soyutlamaları kullanma tercihleri dikkat çekicidir. Bu noktada; müzikal davranışlar öğretilirken kullanılan fiziksel ve somut anlatım teknikleri yerine, öğrencinin çaldığı eser hakkında uzun vadeli ve derin araştırmalar yapmasına olanak sağlamak, eserlerin bestecileri ile ilgili yaşam hikayelerinden yola çıkarak, öğrencinin yaşamı ile paralellik gösteren örneklerle çağrışımlar yapmak, sakin ve sabırlı bir şekilde öğrenciyi cesaretlendirmeye çalışmak, ayrıca öğretilen davranışları derste uygulamaya çalışan öğrenciye zaman tanıyarak, geliştirdiği en ufak davranış için öğretmen desteğini göstermek, müzikal başarı seviyesinin artışıdaki olumlu etkiler olarak yorumlanabilir. ESFP kişilik tipinin müzikal başarısını etkileyen davranışlarına ilişkin, başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait değerlendirmeler ise Şekil 5.16'da yer almaktadır.



Şekil 5.16 ESFP müzikal davranışlar grafiği

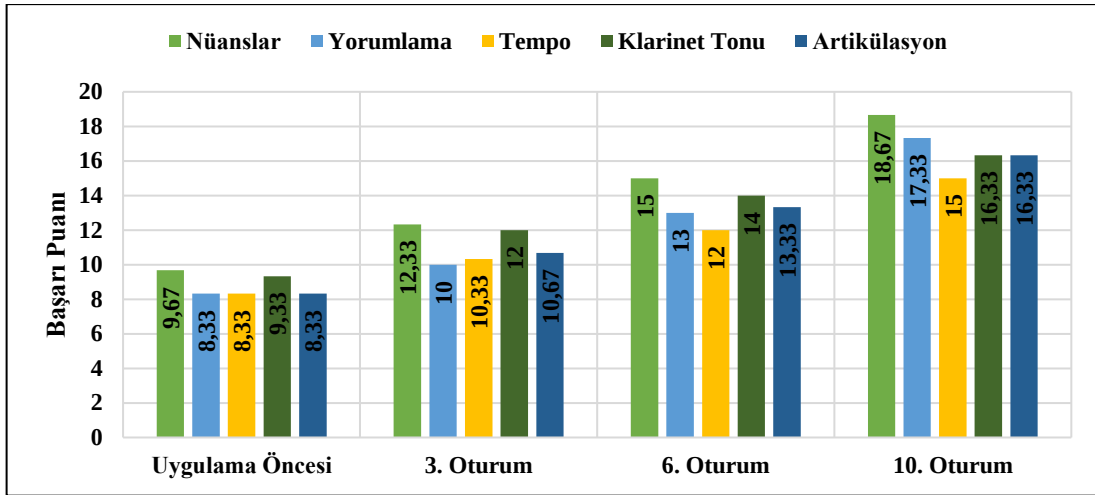
Araştırmada yer alan INFP kişilik tipine sahip öğrencinin, müzikal başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.17'de yer almaktadır.



Şekil 5.17 INFP müzikal başarı grafiği

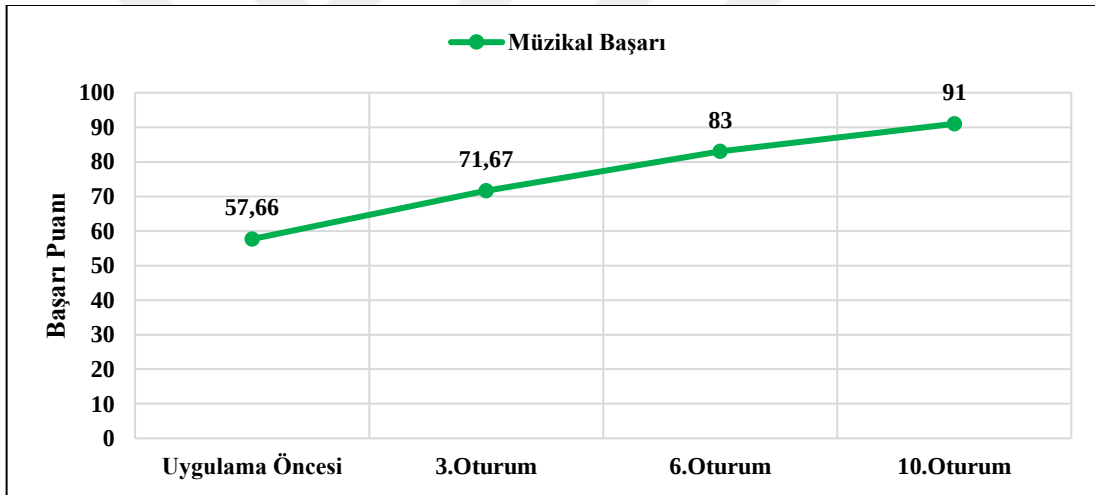
Şekil 5.17’de yer alan grafikte; INFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki müzikal başarı puanının 44 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 55,33 ile C3 seviyesine, altıncı oturumda 67,33 ile C1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 83,66 ile B1 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın ikinci hipotezi INFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

INFP kişilik tipinin öğrenme özellikleri arasında; ayrıntılara girmeksizin genel anlamlar bulmaktan hoşlanmaları, genel anlamlara yoğunlaştıklarında ise ayrıntıları ve pratik meseleleri gözden kaçırma riskiyle karşı karşıya olmaları yer almaktadır. Klarinet eğitiminde müzikal davranışları öğrenmede ise müzikal ayrıntıları bilmek, içselleştirmek ve evrensel olarak yansıtabilmek kazanılması gereken özellikler arasındadır. Bu noktada; öğrencinin Algısal (P) olarak meraklı ve araştırmacı olmasından, ayrıca sezgisel (N) olarak farklı fikirler arasındaki ilişkileri ve kavramları araştırma yapısından faydalanarak; öğrenciye verilen müzikal davranışlarla ilgili yazılı araştırma görevlerinin, konuya ilişkin bilgi birikiminin artması adına önemli olduğu söylenebilir. Bu yolla öğrenci, davranışları uygulamaya geçmeden önce, hem konuyla ilgili genel bir bakış gerçekleştirmiş, hem de yeni ve özgün yazılı bir materyal oluşturmuştur. Böylece müzikal davranışları kazanırken, İçedönük (I) yapısının da ihtiyacı olan bireysel ve özel öğrenme tercihini, yaratıcılığını da kullanarak gerçekleştirmesine olanak sağlanmıştır. Bu unsurların tümü, müzikal başarı seviyesinin artışıdaki olumlu etkiler olarak yorumlanabilir. INFP kişilik tipinin müzikal başarısını etkileyen davranışlarına ilişkin, başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait değerlendirmeler ise Şekil 5.18’de yer almaktadır.



Şekil 5.18 INFP müzikal davranış grafiği

Araştırmada yer alan ESTJ kişilik tipine sahip öğrencinin, müzikal başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar Şekil 5.19’da yer almaktadır.

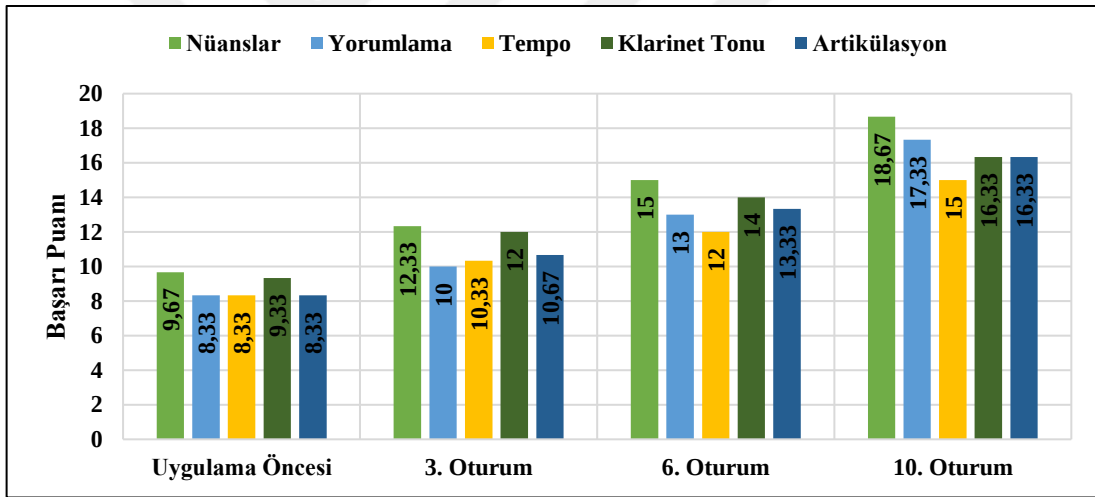


Şekil 5.19 ESTJ müzikal başarı grafiği

Şekil 5.19’da yer alan grafikte; ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki müzikal başarı puanının, 57,66 ile C3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 71,67 ile B3 seviyesine, altıncı oturumda 83 ile B1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 91 ile A2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın ikinci hipotezi ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

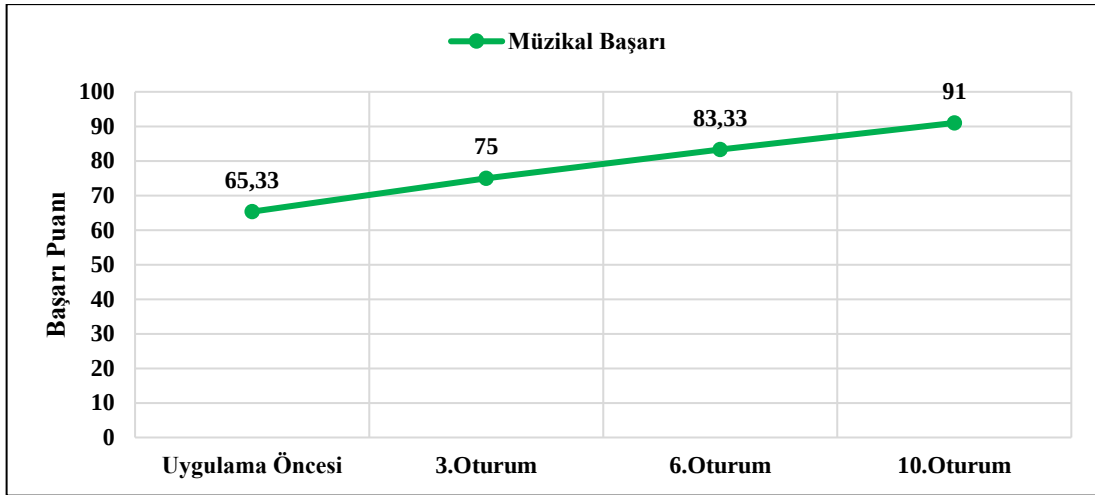
Müzikal davranışların ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisine kazandırılması hedeflenirken, kişilik tipinin öğrenme tercihlerinden yola çıkarak, konu içeriği aktarılırken soyut kavramlardan çok somut ve gerçek örneklerden faydalanılmıştır.

Bu tip kombinasyonuna sahip öğrenci, kendisinden ne beklendiğinin açık ve net bir şekilde gösterilerek açıklanmasını tercih etmekte ve keşfederek zaman kaybetmek istememektedir. Bu nedenle, öğrenci doğru davranışı gerçekleştirene kadar, hedeflenen davranışların nedeni ve nasıl olması gerektiği mantıksal bir şekilde açıklanmış ve öğretmen tarafından çalınarak gösterilmiştir. Böylece öğrencinin bir diğer öğrenme tercihi olan daha fazla yardıma gerek kalmayana kadar mevcut yardımla pratik yapma isteği de karşılanmaya çalışılmıştır. Sonrasında, doğru anlaşıldığı ve uygulandığı gözlemlenen her müzikal davranışla ilgili olarak, öğrenciye geri dönüş sağlanmış ve öğrencinin her küçük tamamlamadan zevk alarak, istikrarlı, düzenli bir çalışma sürecinden enerji alması hedeflenmiştir. Bu yaklaşımın, grafikte yer alan müzikal başarı seviyesindeki artışa olumlu olarak etki ettiği söylenebilir. ESTJ kişilik tipinin müzikal başarısını etkileyen davranışlarına ilişkin, başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait değerlendirmeler ise Şekil 5.20’de yer almaktadır.



Şekil 5.20 ESTJ müzikal davranış grafiği

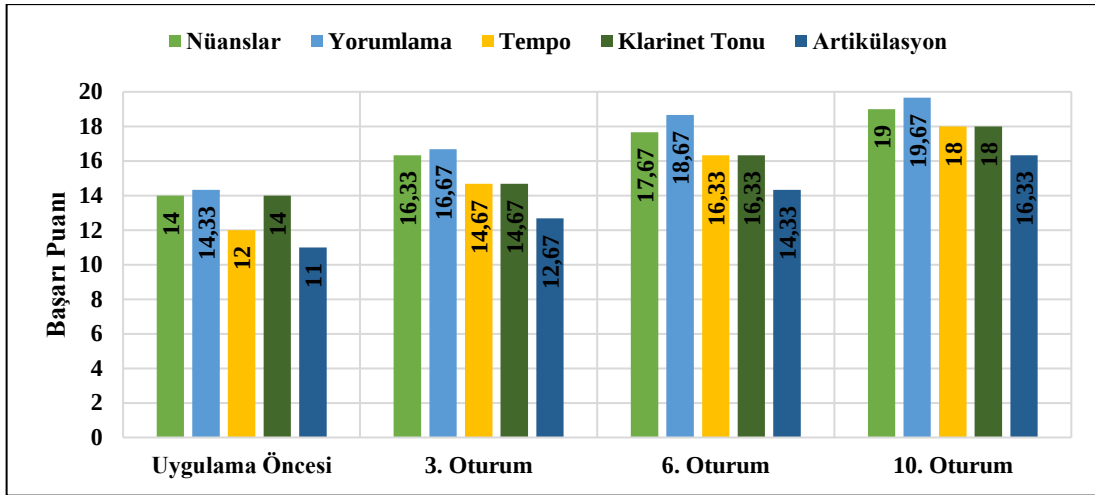
Araştırmada yer alan ENFP kişilik tipine sahip öğrencinin, müzikal başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.21’de yer almaktadır.



Şekil 5.21 ENFP müzikal başarı grafiği

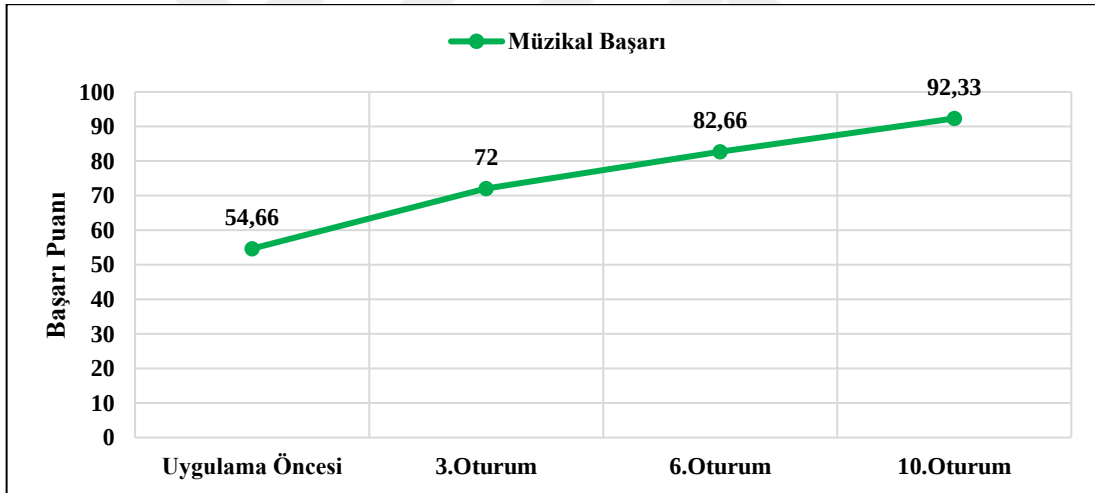
Şekil 5.21’de yer alan grafikte; ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki müzikal başarı puanının 65,33 ile C1 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 75 ile B2 seviyesine, altıncı oturumda 83,33 ile B1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 91 ile A2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın ikinci hipotezi ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin, becerilere, gerçeklere ve ayrıntılara odaklanmaya başlamadan önce, bağlama ve geniş anlamlara odaklandığındaki verimliliği ve kavramları anlamadaki hızı, önemli öğrenme özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle müzikal davranışlar ile ilgili kavramların öğrenciye ilk olarak özetle ve ayrıntılara girmeden anlatılması hedeflenmiştir. Müzikal davranışların uygulanması sırasında ise öğrencinin içgüdüsel davranışları gözlemlenerek kendi problem çözme yöntemlerini yaratmasına izin verilmiş ve öğrencinin dikkatli gözlemlerden çok, içgörü ve kişisel anlamlarla öğrenme tercihindan faydalanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin çalıştığı eser veya etütlerdeki müzikal davranışlardan faydalanarak alt sınıflarına aynı davranışları anlatmasına imkân sağlanmış ve kişisel ilişkilerle öğrenmeyi seven yapısı desteklenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, bahsedilen bu uygulamaların; öğrencinin müzikal başarı grafiğindeki artış ile olumlu yönde ilişkili olduğundan söz edilebilir. ENFP kişilik tipinin müzikal başarısını etkileyen davranışlarına ilişkin, başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait değerlendirmeler ise 5.22’de yer almaktadır.



Şekil 5.22 ENFP müzikal davranış grafiği

Araştırmada yer alan ESTP kişilik tipine sahip öğrencinin, müzikal başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.23’de yer almaktadır.

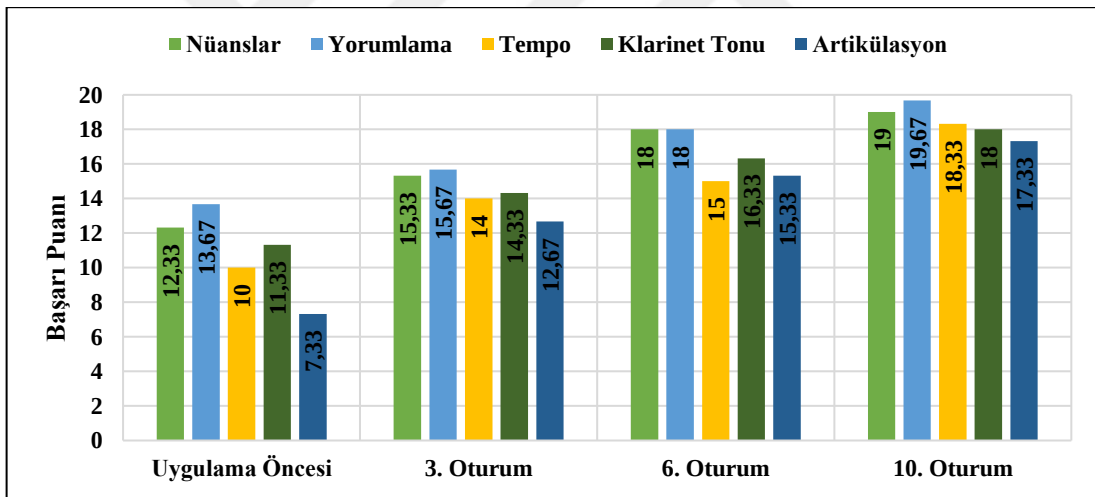


Şekil 5.23 ESTP müzikal başarı grafiği

Şekil 5.23’de yer alan grafikte; ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki müzikal başarı puanının 54,66 ile D seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 72 ile B3 seviyesine, altıncı oturumda 82,66 ile B1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 92,33 ile A2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın ikinci hipotezi ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisine müzikal davranışların kazandırılması hedeflenirken, kişilik tipinin öğrenme tercihlerinden yola çıkarak konu

içeriğinin aktarımında, soyut kavramlardan çok somut - gerçek örneklerden ve mantıklı açıklamalardan faydalanılmıştır. Dersler esnasında sıklıkla müzikal davranışların klarinet icrasındaki önemi ve mesleki başarı için gerekliliği hakkında motivasyon içeren konuşmalar kararlı bir yaklaşımla sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin, müzikal davranışlara derinlemesine gidebilmesi ve diğer ilgi alanlarını ertelemeyi, dikkat dağınık şeyleri engellemeyi başarabilmesi amaçlanarak, klarinet çalışmanın en yüksek önceliğe konulması gerektiğini dikte edecek ve ciddi bir zaman sınırlamasına ihtiyaç duyacağı, çeşitli etkinliklerde (konser, resital vb.) yer alması sağlanmıştır. Böylece kısa vadeli hedeflerden yararlanarak, uzun vadeli hedeflere ulaşmanın önemi anlatılmaya çalışılmış ve bu yolla müzikal davranışların pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu noktada bahsedilen tüm bu unsurların, öğrencinin müzikal başarı grafiğindeki artışa olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. ESTP kişilik tipinin müzikal başarısını etkileyen davranışlarına ilişkin, başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait değerlendirmeler ise Şekil 5.24’de yer almaktadır.

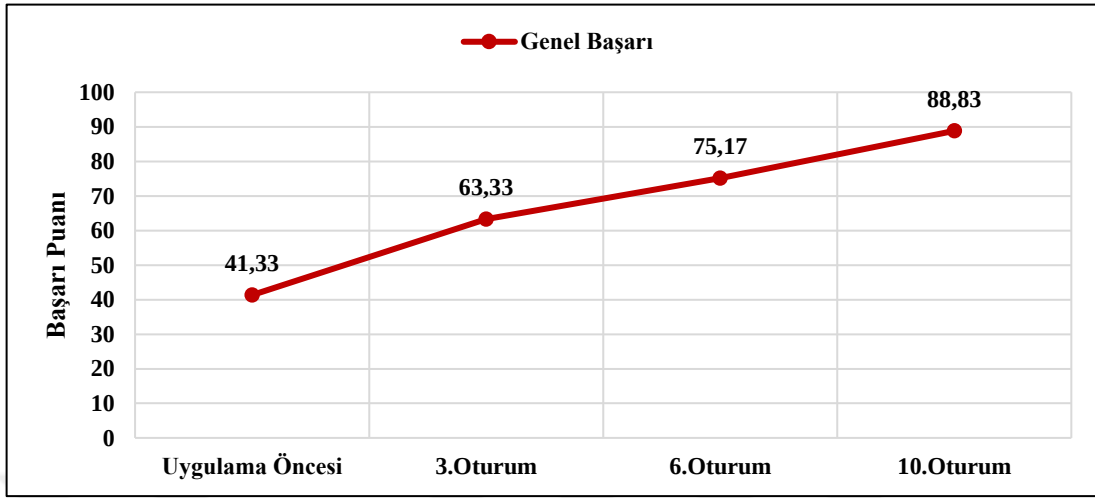


Şekil 5.24 ESTP müzikal davranış grafiği

5.3 Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama evresi genel başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının etkisine bağlı olarak, başarı düzeylerinde artış olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan 6 farklı kişilik tipine dayalı öğretim uygulamaları sürecinde, genel başarı ortalamalarına yönelik, başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde yapılan değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Araştırmada yer alan ESFP kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar Şekil 5.25’de yer almaktadır.

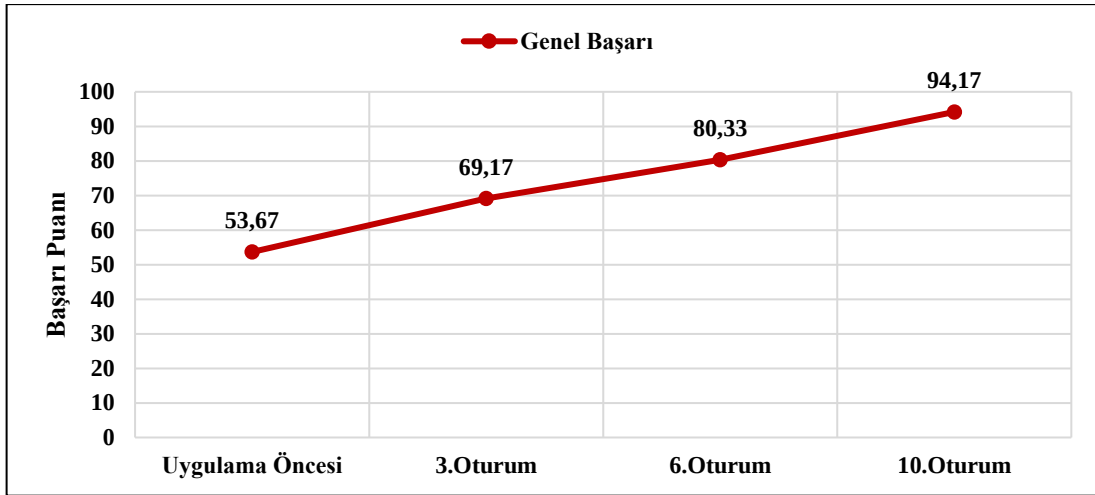


Şekil 5.25 ESFP genel başarı grafiği

Şekil 5.25’de yer alan grafikte; ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi (uygulama öncesi) evresindeki genel başarı puanının 41,33 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 63,33 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 75,17 ile B2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 88,83 ile A3 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın üçüncü hipotezi ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

Çalgı eğitiminde teknik ve müzikal başarı seviyelerinin genel başarı ortalamasına olan etkisi bilinmektedir. Araştırmanın birinci ve ikinci hipotezinde yer alan ESFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisine ait teknik ve müzikal başarı grafiği incelendiğinde, başlama düzeyi ve uygulama evresi puan ortalamalarındaki artış görülmektedir. Bu noktada bu artışların ESFP klarinet öğrencisinin genel başarı grafiğindeki artış eğilimine olumlu etkilerinin bulunduğu ve bu sonuç ile uygulamanın öğrenci üzerindeki başarısından söz edilebilir.

Araştırmada yer alan INFJ kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.26’da yer almaktadır.

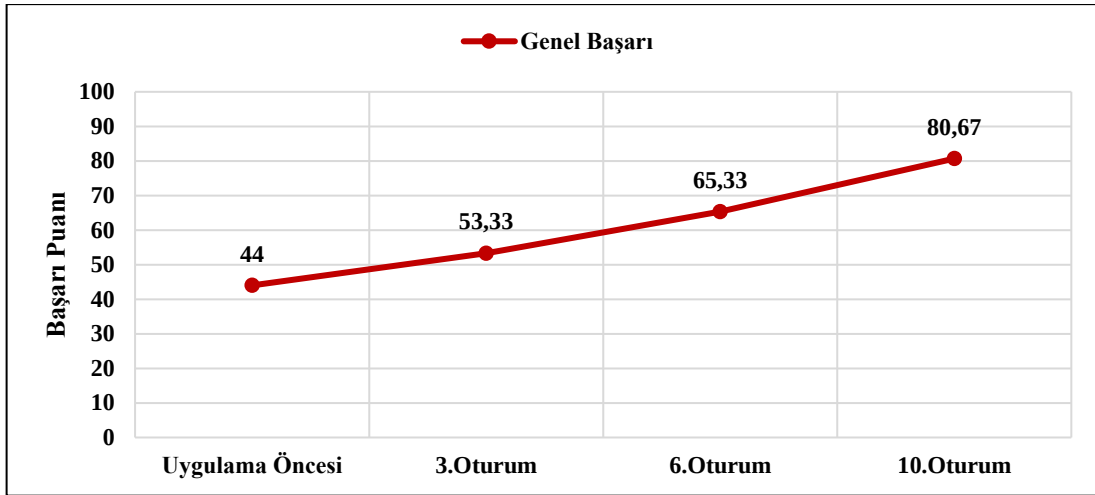


Şekil 5.26 INFJ genel başarı grafiği

Şekil 5.26’da yer alan grafikte; INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki genel başarı puanının 53,67 ile D seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 69,17 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 80,33 ile B1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 94,17 ile A2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın üçüncü hipotezi INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

INFJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin, birinci ve ikinci hipotezlerde yer alan teknik ve müzikal başarı grafiklerindeki artış eğiliminin araştırmanın üçüncü hipotezinde yer alan genel başarı ortalamasına olumlu şekilde etkide bulunduğu görülmektedir. Böylece çalgı eğitiminde genel başarı için gerekli olan teknik ve müzikal başarının yeterli düzeyde gerçekleştiği ve uygulamanın kişilik tipinin öğrenme tercihlerini karşıladığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan INFP kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.27’de yer almaktadır.

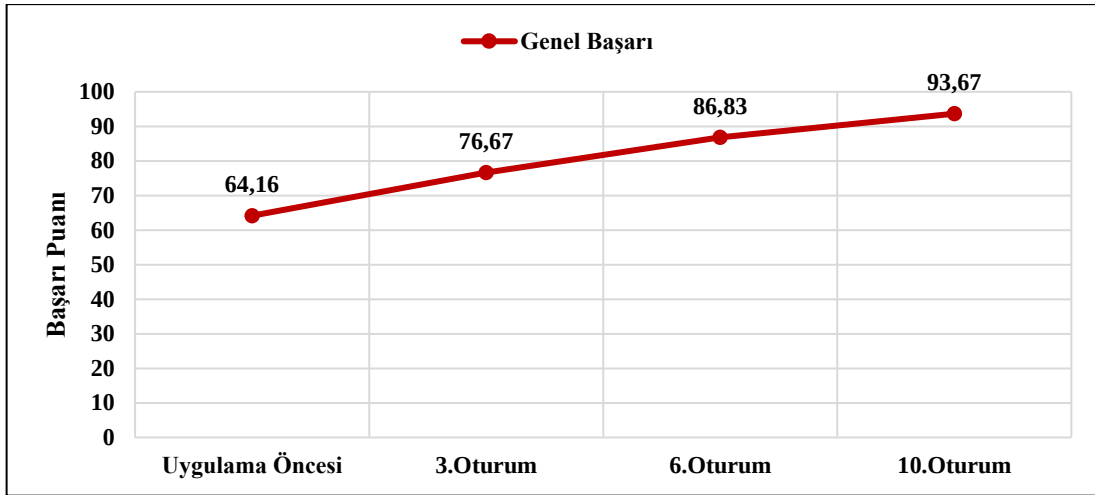


Şekil 5.27 INFP genel başarı grafiği

Şekil 5.27’de yer alan grafikte; INFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki genel başarı puanının 44 ile F3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 53,33 ile D seviyesine, altıncı oturumda 65,33 ile C1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 80,67 ile B1 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın üçüncü hipotezi INFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

Klarinet eğitiminde önemi bilinen teknik ve müzikal başarı seviyelerinin araştırmanın üçüncü hipotezinde yer alan genel başarı ortalamasına olan etkisiyle, INFP kişilik tipine sahip öğrencinin uygulama öncesi ve uygulama evresi genel başarı puan ortalamalarındaki artış eğilimi göze çarpmaktadır. Bu eğilim INFP klarinet öğrencisinin teknik ve müzikal davranışlarda ulaştığı seviyenin genel başarı grafiğindeki artış için yeterli olduğu ve bu sonuç ile uygulamanın öğrencinin genel başarısına etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yer alan ESTJ kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.28’de yer almaktadır.

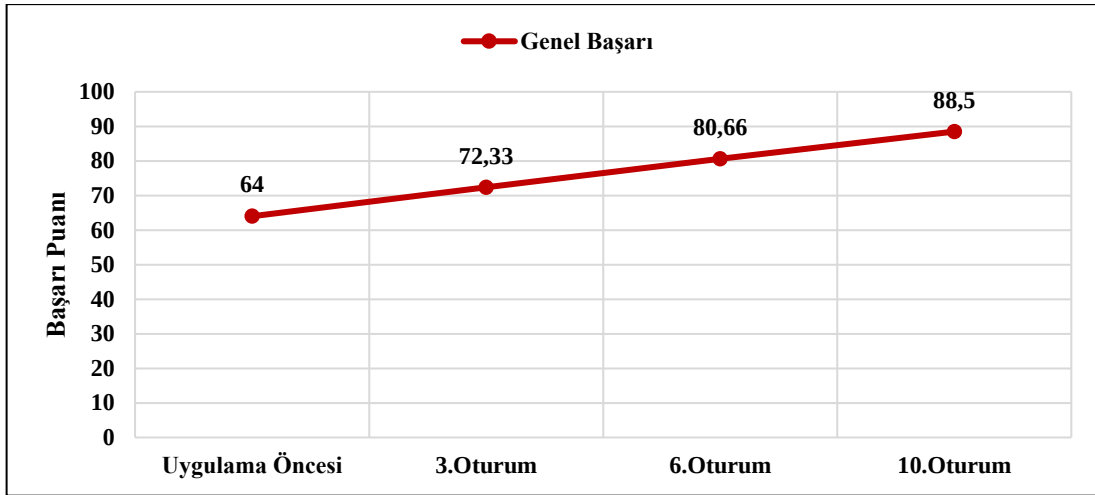


Şekil 5.28 ESTJ genel başarı grafiği

Şekil 5.28’de yer alan grafikte; ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki genel başarı puanının 64,16 ile C2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 76,67 ile B2 seviyesine, altıncı oturumda 86,83 ile A3 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 93,67 ile A2 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın üçüncü hipotezi ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

ESTJ kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin, birinci ve ikinci hipotezlerde yer alan teknik ve müzikal başarı grafiklerindeki artış eğiliminin, araştırmanın üçüncü hipotezinde yer alan genel başarı ortalamasına olumlu şekilde etkide bulunduğu görülmektedir. Çalgı eğitiminde genel başarı için gerekli olan teknik ve müzikal seviye artışının önemi düşünüldüğünde, bu seviyelerin yeterli düzeyde artış göstererek, öğrencinin genel başarı grafiğindeki artışa etki ettiğinden ve ESTJ kişilik tipine ait öğrenme tercihleri göz önünde bulundurulduğunda uygulamanın başarıya ulaştığından söz edilebilir.

Araştırmada yer alan ENFP kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.29’da yer almaktadır.

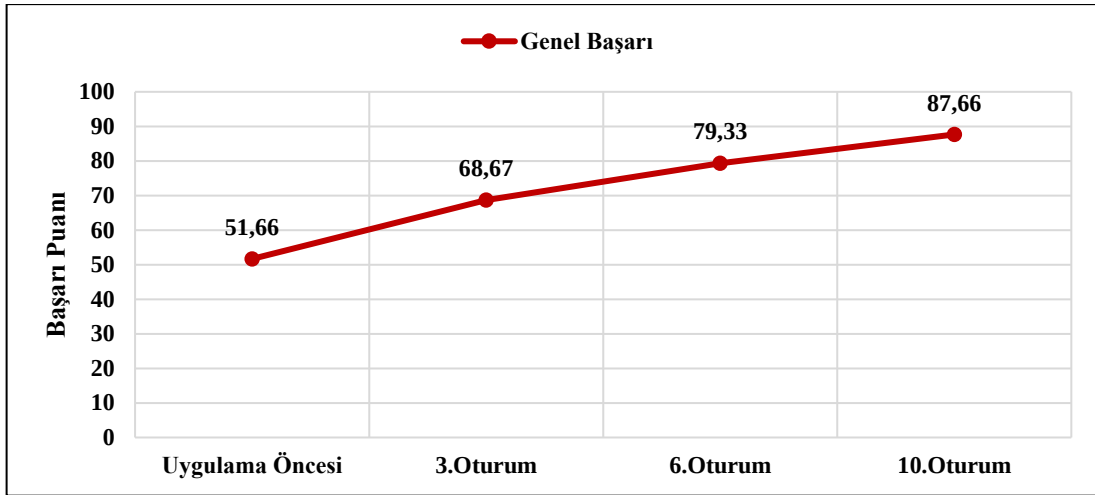


Şekil 5.29 ENFP genel başarı grafiği

Şekil 5.29’da yer alan grafikte; ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki genel başarı puanının 64 ile C2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 72,33 ile B3 seviyesine, altıncı oturumda 80,66 ile B1 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 88,5 ile A3 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın üçüncü hipotezi ENFP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

Klarinet eğitiminde önemi bilinen teknik ve müzikal davranışlardaki başarının, araştırmanın üçüncü hipotezinde yer alan genel başarı ortalamasına olan etkisiyle, ENFP kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi puan ortalamasını, uygulama evresinde arttırdığı gözlemlenmiştir. Bu artış; ENFP klarinet öğrencisinin teknik ve müzikal davranışlarda ulaştığı seviyenin, genel başarı grafiğindeki olumlu göstergesi ve bu gösterge ise uygulamanın öğrencinin genel başarısına olumlu etkide bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yer alan ESTP kişilik tipine sahip öğrencinin, genel başarısına ilişkin başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait puanlar ise Şekil 5.30’da yer almaktadır.



Şekil 5.30 ESTP genel başarı grafiği

Şekil 5.30’da yer alan grafikte; ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinin başlama düzeyi evresindeki genel başarı puanının 51,66 ile D seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu puanın uygulama evresinin ilk ölçümü olan üçüncü oturumda 68,67 ile C1 seviyesine, altıncı oturumda 79,33 ile B2 seviyesine, onuncu ve son oturumda ise 87,66 ile A3 seviyesine doğru bir artış eğilimi gösterdiği tespit edilmiş ve araştırmanın üçüncü hipotezi ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisinde doğrulanmıştır.

Çalgı eğitiminde teknik ve müzikal başarı seviyelerinin genel başarı ortalamasına olan etkisi bilinmektedir. Araştırmanın birinci ve ikinci hipotezinde yer alan ESTP kişilik tipine sahip klarinet öğrencisine ait teknik ve müzikal başarı grafiği incelendiğinde uygulama öncesi ve uygulama evresi puan ortalamalarındaki artış açıkça görülmektedir. Bu noktada; bu artışların ESTP klarinet öğrencisinin genel başarı grafiğindeki artışa olumlu etkilerinden ve ESTP kişilik tipine ait öğrenme tercihlerini göz önünde bulundurarak, uygulamanın başarıya ulaştığından söz edilebilir.

5.4 Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemi; Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, öğrenme durumları, kaygı, iletişim, derse hazırlık, özgüven, ders içerikleri ve materyal seçimi, ders süreci, motivasyon, klarinete ilgi, geri bildirim tercihleri ve ders

saatlerinin düzenlenmesi şeklinde isimlendirilerek 11 ölçüt altında toplanmış ve betimsel olarak incelenerek yorumlanmıştır.

5.4.1 Öğrenme Durumları

Uygulama sonrası öğrencilerin öğrenme durumlarına yönelik algılarını belirleyebilmek için öğrencilere 6 farklı ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeleri seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Derslerde daha rahat öğrendim çünkü...
- Derslerde pek de rahat öğrenmedim çünkü...
- Derslerde her zamanki gibi öğrendim.
- Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü...
- Derslerde pek de çabuk öğrenmedim çünkü...
- Her zamanki gibi öğrendim.

Deneyisel uygulamaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (f:5) uygulama sonrası bu dönemki klarinet derslerini daha rahat öğrendikleri bir ders olarak tanımlarken, yalnızca bir öğrenci bu dönemki klarinet dersinde her zamanki gibi öğrendiğini ifade etmiştir. Buna göre; deneye katılan öğrencilerin tamamına yakınının rahat öğrenme bakımından uygulamalardan olumlu etkilendiği söylenebilir. Öğrenciler daha rahat öğrenmelerinin sebebini ise, dersi daha iyi anlama, eksikleri daha iyi anlama, eksiklerin farkına varma olarak açıklamıştır. Farklı öğrenme özelliklerine ve ihtiyaçlarına sahip bu öğrencilerin dersten ortak çıkarım sağlamış olmaları araştırmadaki yaklaşım ve uygulamaların, her öğrencinin rahat öğrenme ölçütüne göre, dersten eşit bir şekilde faydalandığını göstermektedir.

Örneğin; *Derslerde daha rahat öğrendim çünkü “Hocamın söylediği eksikleri anladım” (Ö1, ESFP). Derslerde daha rahat öğrendim çünkü “Yaptığımız her derste yapmam gereken şeylerin daha farkında olduğumu düşünüyorum” (Ö2, INFJ). Derslerde daha rahat öğrendim çünkü “daha bilinçlendim ve farkındalık kazandım” (Ö3, INFP). Derslerde daha rahat öğrendim çünkü “Hocamla eksik olduğum konuları belirleyip bunun üzerine çalıştık” (Ö4, ESTJ). Derslerde daha rahat öğrendim çünkü “Eksiklerimi fark ettim ve buna göre bir çalışma planı uyguladım” (Ö5, ENFP). Derslerde her zamanki gibi öğrendim (Ö6, ESTP).*

Diğer bir ölçütte ise öğrencilerin bu dönem ki klarinet dersinde öğrenme çabukluğuna yönelik algısı belirlenmek istenmiştir. Verilen görüşlere göre, deneysel işleme katılan öğrencilerin çoğu, bu dönemki klarinet derslerinde daha çabuk öğrendiğini (f:5) bir öğrenci ise her zaman ki gibi öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin çabuk öğrenme nedenlerine ilişkin açıklamalara bakıldığında ise uygulamanın çabuk ve doğru anlamayı kolaylaştırdığına ilişkin görüşler dikkat çekmektedir. Bu görüşlere dayalı olarak uygulanan yaklaşımların öğrencilerin klarinet öğrenimini geliştirdiği söylenebilir.

Örneğin; *Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü “Sanırım artık daha çabuk anlıyorum” (Ö1, ESFP). Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü “Öğretmenimin dediklerini daha çabuk anlayabildiğimi düşünüyorum” (Ö2, INFJ). Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü “Artık daha farkında olarak çabuk ve doğru anlıyorum” (Ö3, INFP). Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü “Çalışıkça ve ilerledikçe bir şeyleri algılamam daha kolay oluyor” (Ö4, ESTJ). Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü “Vakit geçtikçe hatalarımı daha fazla algılamaya başladım ve bir sonraki derste bu hataları yapmamak için uğraştım” (Ö5, ENFP). Her zamanki gibi öğrendim (Ö6, ESTP).*

5.4.2 Kaygı

Uygulama sonrası öğrencilerin derslerdeki kaygı durumlarına ilişkin algılarını belirleyebilmek için öğrencilere 3 farklı ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeyi seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü; ...
- Derslerde daha kaygılıydım çünkü; ...
- Derslerde her zamanki gibiydim.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında, deneysel işleme katılan öğrencilerin tamamının (f:6) bu dönemki klarinet dersi için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım ifadesini tercih ettiği görülmüştür. Öğrencilere göre bu durumu sağlayan gerekçelere bakıldığında ise, çalışmada tiplere yönelik uygulanan farklı yaklaşımların, öğrenciler tarafından da dile getirildiği görülmektedir. Örneğin; bir başkasına çalarken yüksek kaygı yaşayan içe dönük öğrenciler uygulama sonrasında farkındalık kazandığı için rahat hissetme, öğretmen yanında daha rahat olma ve daha az heyecanlanma gibi durumları ifade etmektedir. Diğer taraftan “ST “öğrenciler şeylerin net ve mantıksal olarak tutarlılığına

vurgu yaparak; öğrenmek için hata yapma, çözüm odaklı net çalışmalar yapma, ilerideki zorluklar için çalışma alanı ifadelerini kullanmıştır. Yapılan uygulamaların öğrenciler tarafından fark edilmiş olması araştırma açısından nicel bölümü destekleyen önemli bir bulgudur.

Örneğin; *Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü “Çalıştığım zaman daha rahatım” (Ö1, ESFP). Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü “Eskiden derslerden önce kaygılanırken kazandığım farkındalıklarla daha az kaygılanmaya başladım” (Ö2, INFJ). Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü “Öğretmenimin yanında rahatım ve daha az heyecanlanıyorum” (Ö3, INFP). Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü “Derste hata yapmazsam, doğrusunu öğrenemeyeceğimi anladım” (Ö4, ESTJ). Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü “Dersin, ilerideki zorluklar için hocanla birlikte çalışma alanı olduğunu anladım” (Ö5, ENFP). Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü “Sürekli çözüm odaklı ve net çalışmalar yaptığımız için ne yapacağımı ve nasıl yapmam gerektiğini iyice anlamış kendimden emindim” (Ö6, ESTP).*

5.4.3 İletişim

Öğrencilerin uygulama derslerindeki iletişim durumlarına yönelik algılarını belirleyebilmek için ise öğrencilere 3 farklı ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeyi seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü; ...
- Öğretmenimle iletişimim pek de iyi değildi çünkü; ...
- Öğretmenimle iletişimim her zamanki gibiydi.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının derste iletişimim daha iyiydi ifadesini tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilere göre bu durumu sağlayan gerekçelere bakıldığında ise, T ve F gruplarının gerekçeleri arasındaki bazı farklılıklar dikkat çekmektedir. Karar verme süreçlerinde baskın F kombinasyon bileşenine sahip öğrenciler iletişim durumlarındaki iyileşmeyi, hocaya yakın hissetme, birbirimizi daha iyi anlama, rahat hissetme gibi duygusal ifadeler kullanarak açıklarken, karar verme süreçlerinde baskın T kombinasyon bileşenine sahip öğrenciler bireysel hedef ve

çalışmalar gibi mantıksal ifadeler kullanarak durumu açıklamıştır. Ayrıca içedönük öğrenciler açısından dışadönükler kadar rahat gerçekleştirilemeyen iletişim ölçütünde içe dönük (I) öğrencilerden gelen açıklamalar oldukça sevindiricidir. Öğretmenin yanında rahat hissetme, öğretmenin onu daha iyi anlıyor olması, içe dönük öğrencilerin ifadelerinde dikkat çeken unsurlardır. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, uygulamanın öğrencilerde iletişimi kuvvetlendirdiği söylenebilir.

Örneğin; Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü “Dersler eğlenceli geçiyor ve hocayla her şeyi konuşabiliyoruz sohbet ediyoruz” (Ö1, ESFP). Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü “Her zaman çok iyiydi ama son zamanlarda derslerle birlikte birbirimizi daha iyi anlamaya başladık” (Ö2, INFJ). Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü “Daha rahat hissediyorum ve birbirimizi daha iyi anlıyoruz” (Ö3, INFP). Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü “Bireysel hedef ve çalışmalar doğrultusunda da konuşarak ders yaptık” (Ö4, ESTJ). Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü “Benim duymaktan ve yapmaktan keyif aldığım veya almadığım şeylere göre bana davrandı” (Ö5, ENFP). Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü hedeflerime odaklanabildik, bunula ilgili fikir alışverişinde bulunabildik” (Ö6, ESTP).

5.4.4 Derse Hazırlık

Öğrencilerin uygulama süresince derslere hazırlık konusunda nasıl düşündüğünü ve hissettiğini belirleyebilmek için ise öğrencilere 3 farklı ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeyi seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü; ...,
- Derslere hazırlanma konusunda pek de istekli değildim çünkü; ...,
- Derslere hazırlık konusunda her zamanki gibiydim.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin tamamının derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim ifadesini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu ölçütte daha çok çalışmaya yönelik anahtarı başarı elde etme ve onay alma olan “F” kombinasyon bileşenine sahip öğrencilerin motivasyon, çalıştığım görölüyor gibi ifadelerle derse hazırlıklı olma isteğinin arttığını belirtmiş olması, gerçek hedeflerle daha istekli hale gelen “T” kombinasyon bileşenli öğrencilerin ise hedeflerim için, bilinçli ve verimli çalışmalar ifadeleri ile derse hazırlanma konusunda daha istekli olduğunu belirtmesi

dikkat edilmesi gereken bir husustur. Uygulama tüm öğrencilerde derse hazırlık konusunda istek yaratmıştır, ancak istek duyma sebepleri tip kombinasyonlarındaki gibi farklı algılarla gerçekleşmiştir.

Örneğin; *Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü “Hoca daha fazla üzerime düştü bence ve daha motive oldum (Ö1, ESFP). Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü “Yaptığımız derslerden sonra çalışmak için daha çok motive oluyordum” (Ö2, INFJ). Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü “Bilinçli olarak çalışıyorum ve öğretmenimin bunu görmesi beni motive ediyor” (Ö3, INFP). Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü “Hocam bana hedeflerimi gerçekleştirmem için gerekli motivasyonu sağladı” (Ö4, ESTJ). Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü “Bir önceki dersten oldukça motive olmuş halde çıkıyordum” (Ö5, ENFP). Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü “Eksiklerimi giderme konusunda daha bilinçli ve verimli çalışmalar yaptım” (Ö6, ESTP).*

5.4.5 Özgüven

Öğrencilerin uygulama sonrası özgüven durumlarına yönelik algılarının ne şekilde olduğunu belirleyebilmek için ise öğrencilere 3 farklı ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeyi seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü; ...,
- Öğretmenime çalarken pek de özgüvenli değildim çünkü; ...,
- Özgüvenimde bir değişiklik hissetmedim.

Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin tamamının öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim ifadesini tercih ettiği görülmüştür. İçe dönük-Duygusal (IF) öğrenciler bu durumu bireysel hazırlıklarının artması ve öğretmen tarafından anlaşılabilmeye bağlarken, dışa dönük –mantıksal (ET) öğrenciler hata yapmaktan çekinmeme, yapılması gerekenden emin olmaya bağlamaktadır. Baskın süreçleri zıt kombinasyonda olsa bile öğrenciler daha özgüvenli hissetmektedir. Öğrenci görüşlerine göre uygulamanın, öğrencileri, özgüven açısından olumlu etkilediği söylenebilir.

Örneğin; *Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü “Sanırım eskisine göre derslerde daha çok kendime güveniyorum” (Ö1, ESFP). Öğretmenime çalarken*

daha özgüvenliydim çünkü “Bireysel çalışmalarım arttığı için çalarken daha güvenli hissediyordum” (Ö2, INFJ). Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü “Farkındalığın getirdiği ve öğretmenimle birbirimizi daha iyi anlamamızın verdiği güven benim de kendime daha çok güvenmemi sağladı” (Ö3, INFP). Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü “Hata yapmaktan çekinmedim” (Ö4, ESTJ). Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü “Kendime güveniyor ve hata yapmaktan korkmuyordum” (Ö5, ENFP). Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü “Yapmam gerekenden emindim” (Ö6, ESTP).

5.4.6 Ders İçerikleri ve Materyal Seçimi

Uygulamada ders içerikleri iki zıt bileşene (J veya P), materyal seçimi ise diğer bir zıt bileşene (N veya S) göre hazırlanmış, uygun bileşen gözetilerek öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin uygulama sonrası ders içeriklerine ve materyal seçimine yönelik algısını belirleyebilmek için ise her biri için 5'er ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeyi seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Öğretmenim öğrenmem gerekenler (egzersiz, etüt, eser vb.) için farklı seçenekler sundu, hangisi veya hangileri ile çalışacağımı ben seçtim.
- Öğretmenim benim için bazı hedefler koydu ve bunlara bağlı bir dönem planı yaptı.
- İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; ...,
- İşaretlediğim yaklaşım bana pek de iyi gelmedi çünkü; ...,
- İşaretlediğim yaklaşım bende pek bir şey değiştirmedim.
- Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi.
- Öğrenmemi sağlayacak materyallerin bazılarını kendim yaptım, kendi yaptıklarım daha değerliydi. Onları yaparken kendimi iyi hissettim ve çok şey öğrendim.
- İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; ...,
- İşaretlediğim yaklaşım bana pek de iyi gelmedi çünkü; ...,
- İşaretlediğim yaklaşım karşısında farklı bir şey hissetmedim.

Öğrencilerin ders içeriklerinin belirlenmesine yönelik görüşlerine bakıldığında, kendilerine sunulan içeriklerin sunulma şeklinin onlarda olumlu bir algı ve etki yarattığı söylenebilir. “P” grupları klarinet öğrenimleri sırasında içerik açısından gerçek bireysel tercihlere sahip olduklarında öğrenme açısından en iyi durumda, “J” grupları ise konuya hâkim kişiler tarafından konan hedefleri tamamlamaya çalışırken en iyi durumdadır. Öğrenci görüşlerine göre uygulamada oluşan bu olumlu algı “P” lere göre gerçek tercihlere sahip olmayla, “J” lere göre ise eğitmen tarafından belirlenen planlanmış hedeflerle ilişkilidir.

Örneğin; Öğretmenim öğrenmem gerekenler (egzersiz, etüt, eser vb.) için farklı seçenekler sundu. Hangisi veya hangileri ile çalışacağımı ben seçtim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “sevdiğim şeyleri çalışırken sıkılmıyorum” (Ö1, ESFP). Öğretmenim benim için bazı hedefler (egzersiz, etüt, vs.) belirledi ve bunlara bağlı bir dönem planı yaptı. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “hedeflerimin belirlenmiş olması bireysel çalışmalarımın daha rahat olmasını sağlıyor” (Ö2, INFJ). Öğretmenim öğrenmem gerekenler (egzersiz, etüt, eser vb.) için farklı seçenekler sundu. Hangisi veya hangileri ile çalışacağımı ben seçtim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “severek çaldığım parçalarda daha motive olarak ve sevdiğimi belli ederek çalışıyorum” (Ö3, INFP). Öğretmenim benim için bazı hedefler koydu ve bunlara bağlı bir dönem planı yaptı. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “hocamın eksiklerimi fark ederek bunları geliştirmem için bana çözüm yolları göstermesi benim için çok önemli bir şey, çünkü o şekilde daha güvende hissediyorum” (Ö4, ESTJ). Öğretmenim öğrenmem gerekenler (egzersiz, etüt, eser vb.) için farklı seçenekler sundu. Hangisi veya hangileri ile çalışacağımı ben seçtim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “seçim kısmında söz sahibi olmam seçtiğim şeye karşı olan çalma ve çalışma isteğimi arttırıyor” (Ö5, ENFP). Öğretmenim öğrenmem gerekenler (egzersiz, etüt, eser vb.) için farklı seçenekler sundu. Hangisi veya hangileri ile çalışacağımı ben seçtim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “ne çalışacağıma benim seçip karar vermem beni çalışmaya itti ve motive etti” (Ö6, ESTP).

Öğrencilerin materyal seçimine yönelik görüşlerine bakıldığında ise, kendilerine sunulan materyallerin sunulma şeklinin onlarda olumlu bir algı ve etki yarattığı görülmektedir. “N” grupları yaratıcılıklarını işe koyacak materyalleri daha değerli bulurken, “S” grupları ise pratik, hazır hemen uygulayabilecekleri materyallerin işlerini

kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Uygulama da her iki yaklaşımın da ilgili öğrencilerde olumlu bir algı yarattığı düşünülmektedir.

Örneğin; *Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “hocamın verdiği şeyler gelişmemi sağladı” (Ö1, ESFP). Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “bu materyaller öğrenmemi kolaylaştırdı” (Ö2, INFJ). Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi (Ö3, INFP). Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “öğretmenim bana bunları sağladığı için daha rahat ve kolay çalıştım” (Ö4, ESTJ). Öğrenmemi sağlayacak materyallerin bazılarını kendim yaptım, kendi yaptıklarım daha değerliydi. Onları yaparken kendimi iyi hissettim ve çok şey öğrendim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “Zaten var olan araç gereçleri kullanmaktansa kendim yeni bir tane yaratıp bunu kullanmak beni o işe kendimi daha çok adamamı sağlıyor ve daha fazla eğleniyorum” (Ö5, ENFP). Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “çalışmam veya çalmam gereken materyaller bana hazır sunulduğunda veya kolay ulaşılabilir olduğunda bu durumla uğraşmam gerektiği için hazırlanmak için daha hızlı ve istekli oluyorum” (Ö6, ESTP).*

5.4.7 Ders Süreci

Uygulama ders sürecinde **öğretmenin konumu ve ses tonlaması ile öğrencilerin yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenme durumuna** yönelik yaklaşımlar iki zıt bileşene (E veya I) göre tasarlanmış, uygun bileşen gözetilerek öğrencilere sunulmuştur. Uygulamaya göre öğretmenin konumu ve ses tonlaması dışa dönük öğrenciler ile öğrencinin yanı başında ve etkin olan, sesli düşünerek birlikte deneme yapan öğretmen olarak sürdürülürken, içe dönükler ile uzaktan dinleyen, ses tonunun alçak ve anlatımını ılımlı kullanan öğretmen konumunda gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, uygulama; dışa dönükler için yapana kadar öğretmen rehberliğinde

deneme, içe dönükler için ise davranışı gösterme, bireysel uygulama yapması için öğrenciye zaman tanıma, sonra dinletmesine fırsat verme yaklaşımı izlenerek yürütülmüştür.

Öğrencilerin uygulama sonrası **öğretmenin konumu ve ses tonlaması** ile yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenme durumlarına yönelik algılarını belirleyebilmek için ise 3'er ifade sunulmuştur. Öğrencilerden bu dönem klarinet dersini düşünerek kendilerini en iyi tanımlayan ifadeyi seçmeleri ve boşluk varsa cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Öğretmenimin derslerde beni biraz uzaktan dinlemesi, ses tonunun alçak ve anlatımının ılımlı olması yapabildiklerimi daha rahat gösterebilmemi sağladı.
- Öğretmenimin derste benim yanı başımda ve etkin olması, sesli düşünerek birlikte denememiz, rahatça yapar hale gelmemi sağladı.
- Öğretmenimin derslerdeki konumu ve ses tonu beni pek de etkilemedi.
- Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, ben yapana kadar öğretmenimle denemek çok iyi geldi çünkü; ...,
- Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri önce bireysel olarak denemek ve sonra öğretmenime dinletmek, göstermek çok iyi geldi çünkü; ...,
- Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken önceki dönemlerden farklı bir yaklaşım hissetmedim.

Öğrencilerin seçtiği ifadelere bakıldığında, haberi olmamasına rağmen her öğrencinin kendi psikolojik tip kombinasyonuna uygun ifadeyi seçtiği görülmektedir. Yani diğer bir deyişle yapılan uygulama farklı olsa da öğrenciler öğretmenin konumu ve ses tonlamasına yönelik bu yaklaşımlardan olumlu yönde ve eşit şekilde faydalanabilmiştir.

Örneğin; *Öğretmenimin derste benim yanı başımda ve etkin olması, sesli düşünerek birlikte denememiz, rahatça yapar hale gelmemi sağladı (Ö1, ESFP). Öğretmenim derslerde beni biraz uzaktan dinlemesi, ses tonunun alçak ve anlatımının ılımlı olması yapabildiklerimi daha rahat gösterebilmemi sağladı (Ö2, INFJ). Öğretmenim derslerde beni biraz uzaktan dinlemesi, ses tonunun alçak ve anlatımının ılımlı olması yapabildiklerimi daha rahat gösterebilmemi sağladı (Ö3, INFP). Öğretmenimin derste benim yanı başımda ve etkin olması, sesli düşünerek birlikte*

denememiz, rahatça yapar hale gelmemi sağladı (Ö4, ESTJ), Öğretmenimin derste benim yanı başımda ve etkin olması, sesli düşünerek birlikte denememiz, rahatça yapar hale gelmemi sağladı (Ö5, ENFP). Öğretmenimin derste benim yanı başımda ve etkin olması, sesli düşünerek birlikte denememiz, rahatça yapar hale gelmemi sağladı (Ö6, ESTP).

Öğrencilerin, **yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenme durumlarına** yönelik algılarında ise baskın şekilde içe dönük (I) veya dışa dönük (E) olma durumlarına göre değişen cümle tamamlamaları dikkat çekmektedir. İçe dönükler kendinden emin çalma, kendine güvenme ifadeleri ile yaklaşımı kendilerine uygun bulurken, dışadönükler uygulanan yaklaşımların tam anlama, onaylayacak biri ile çalışma fırsatı, keyif alma ve rahat anlama, emin olma gibi gerekçelerle yaklaşımı kendisine uygun bulmuştur. Her iki yaklaşımında bu anlamda öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sağladığı düşünülmektedir.

Örneğin; *Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, ben yapana kadar öğretmenimle denemek çok iyi geldi çünkü “o zaman derste neyi çalışmam gerektiğini tam anlıyorum” (Ö1, ESFP). Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri önce bireysel olarak denemek ve sonra öğretmenime dinletmek, göstermek çok iyi geldi çünkü “bireysel olarak yaptıktan sonra kendimden emin olarak çaldığımda daha özgüvenli hissettim” (Ö2, INFJ). Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri önce bireysel olarak denemek ve sonra öğretmenime dinletmek, göstermek çok iyi geldi çünkü “kendime güvendiğim zaman daha rahat oluyorum ve bunu derslere de yansıtabiliyorum” (Ö3, INFP). Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, ben yapana kadar öğretmenimle denemek çok iyi geldi çünkü “yapana kadar denerken yanımda onaylayacak biri olduğunda daha huzurlu hissediyorum” (Ö4, ESTJ). Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, ben yapana kadar öğretmenimle denemek çok iyi geldi çünkü “yeni bir şey öğrenmenin içindeyken öğretmenimin de yanımda, benimle çalması benim için hem daha keyifli hem de daha rahat anlamamı sağlayan bir durum” (Ö5, ENFP). Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, ben yapana kadar öğretmenimle denemek çok iyi geldi çünkü “çaldığım şeylere hâkim ve emin olunca performans kalitem yükseldi ve kendimi daha iyi ifade edebildim bu sayede çalışması, yorumlaması daha rahat oldu (Ö6, ESTP).*

5.4.8 Motivasyon

Öğrencilerin bu dönemki klarinet dersine yönelik motivasyon durumu algısını belirlemek için öğrencilere 3 ifade sunulmuş bunlardan kendilerini en iyi ifade eden ifadeyi seçmeleri ve gerekiyorsa tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Bu dönem daha çok başardıklarım ile motive oldum, öğretmenim iyi yaptığım şeyleri söyledikçe daha iyi yapmak istedim çünkü; ...,
- Bu dönem daha çok öğretmenimin belirlediği hedefleri birer birer tamamlamaya çalıştıkça motive oldum çünkü; ...,
- Bu dönem motivasyonumda pek de bir değişiklik olmadı.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında tamamının motive olduğunu ifade eden cümleleri seçtiği ve tamamladığı görülmektedir. Öğrencilerin tamamlama cümlelerine bakıldığında bazılarının (F) başarı ile, bazılarının (TJ) ise uzman kişi tarafından belirlenen hedefler ile motive olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Uygulamada tip kombinasyonlarının motivasyon anahtarı kuramsal olarak tarif edilen baskın bileşenlere göre belirlenip uygulanmıştır. Bu noktada uygulamanın farklı tip kombinasyonunda ki öğrencilerin tamamında olumlu algı yaratabildiği düşünülebilir.

Örneğin; *Bu dönem daha çok başardıklarım ile motive oldum, öğretmenim iyi yaptığım şeyleri söyledikçe daha iyi yapmak istedim çünkü “iyi çaldıkça çok mutlu oluyorum” (Ö1, ESFP). Bu dönem daha çok öğretmenimin belirlediği hedefleri birer birer tamamlamaya çalıştıkça motive oldum çünkü “yapabildiğimi görünce daha fazlasını yapmak istedim” (Ö2, INFJ). Bu dönem daha çok başardıklarım ile motive oldum, öğretmenim iyi yaptığım şeyleri söyledikçe daha iyi yapmak istedim çünkü “kendimi daha iyi hissettirdi ve bu beni daha çok motive etti” (Ö3, INFP). Bu dönem daha çok öğretmenimin belirlediği hedefleri birer birer tamamlamaya çalıştıkça motive oldum çünkü “işinde iyi olan, bilen biri tarafından çizilen bir planı uygulayınca başarılı olacağımı garantiliyorum gibi geliyor” (Ö4, ESTJ). Bu dönem daha çok başardıklarım ile motive oldum, öğretmenim iyi yaptığım şeyleri söyledikçe daha iyi yapmak istedim çünkü “bir şeyleri iyi yaptığının söylenmesi beni en çok motive eden şeylerden biri” (Ö5, ENFP). Bu dönem daha çok başardıklarım ile motive oldum, öğretmenim iyi yaptığım şeyleri söyledikçe daha iyi yapmak istedim çünkü “iyi yaptığım şeyleri duymak daha çok heveslenmemi ve motive olmamı sağladı” (Ö6, ESTP).*

5.4.9 Klarinete İlgisi

Öğrencilerin bu dönemki klarinete yönelik ilgi durumu algısını belirlemek için öğrencilere 3 ifade sunulmuş bunlardan kendilerini en iyi ifade eden ifadeyi seçmeleri ve gerekiyorsa tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Bu dönem klarinete daha ilgiliydim çünkü; ...,
- Bu dönem klarinete pek de ilgili değildim çünkü; ...,
- Bu dönem klarinete ilgim aynıydı.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında tamamının klarinete daha ilgiliydim ifadesini seçtiği ve tamamladığı görülmektedir. Öğrencilerin tamamlama cümlelerine bakıldığında ise bilinçlenme, çalışma sonucu hazırlıklı hissetme, öğretmeni daha iyi anlama, yapamadığını yapmaya başlamak, çalışma temposunun artması gibi farklı kazanımlar ile klarinete olan ilginin tüm öğrencilerde arttığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerde bu uygulamanın çalgıya olan ilginin artmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Örneğin; *Bu dönem klarinete daha ilgiliydim çünkü “eskisinden daha bilinçliyim” (Ö1, ESFP). Bu dönem klarinete daha ilgiliydim çünkü “çalışmak kendimi daha iyi ve hazır hissetmemi sağladı” (Ö2, INFJ). Bu dönem klarinete daha ilgiliydim çünkü “bir farkındalık kazandığım için, öğretmenimi daha iyi anladığım için çok motive oldum” (Ö3, INFP). Klarinete daha ilgiliydim çünkü “belli bir seviyeye geldiğimi düşünüyorum ve eskiden yapamadığım şeyleri şu an yapabilmek beni motive ediyor, çalışmalarımın bana sıkıcı gelmemesini sağlıyor (Ö4, ESTJ). Bu dönem klarinete daha ilgiliydim çünkü “güzel bir şeyler yaptıkça ve çalışma temposunu arttırdıkça insan klarinet ile daha fazla ilgilenmeye başlıyor” (Ö5, ENFP). Ö6: Klarinete ilgim aynıydı (Ö6, ESTP).*

5.4.10 Geri Bildirim Tercihleri

Uygulama dersleri sonunda, öğretmen tarafından öğrencilere verilen geri bildirim iki zıt bileşene göre “T” veya “F” planlanmış ve öğrencilerin baskın öğrenme tercihlerine uygun yaklaşım tercih edilmiştir. Buna göre T'lere açık ve net geri bildirim ile gerçekte neyi ne şekilde yapmadığı konusunda kesin bilgi verilirken, eksik davranışlarının zaten farkında olan ve bu sebeple bitkin düşen F'lere daha çok başardığı noktaları gösteren ve yapamadıklarına cesaretlendiren geri bildirim yaklaşımı izlenmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin algısını değerlendirebilmek için ise, iki farklı ifade sunulmuştur.

Birincisinde kendilerine sunulan geri bildirim yaklaşımlarından kendi derslerini en iyi tarif eden ifadeyi seçmeleri, çünkü den sonrası boş bırakılan ikinci ifadeyi ise tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin seçtiği ifadeler kombinasyon bileşenleri ile tutarlıdır. Öğrenciler bu uygulamaya yönelik olumlu görüş bildirmiş, nedenini ise yine tip kombinasyonu bileşenine uygun şekilde ifade etmiştir.

Örneğin; *Derslerden sonra açık ve net geri bildirim aldım, gerçekte neyi ne şekilde yapmam gerektiği konusunda kesin bilgi edindim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “hocam beni yönlendirmiş oluyor” (Ö1, ESFP). Derslerden sonra açık ve net geri bildirim aldım, gerçekte neyi ne şekilde yapmam gerektiği konusunda kesin bilgi edindim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “derslerden sonra geri bildirim almak bireysel çalışmalarında çalışmam gereken yerleri fark etmem için önemli” (Ö2, INFJ). Derslerde yapmam gerekip yapmadığım veya yapamadığım şeylerin zaten farkındaydım, öğretmenim bunların üzerinde fazla konuşmadı. Öğretmenim daha çok başardıklarımı göstererek beni yapamadıklarına cesaretlendirdi. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “olumsuz geri bildirimler bazen beni de motive edebiliyor. Ben eksik olan şeyler için kendi üzerime çok gittiğimden, öğretmenimin bana başarılarımı söylemesi beni daha iyi hissettiriyor” (Ö3, INFP). Derslerden sonra açık ve net geri bildirim aldım, gerçekte neyi ne şekilde yapmam gerektiği konusunda kesin bilgi edindim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “net bildirimler almak beni daha mutlu ediyor” (Ö4, ESTJ). Derslerde yapmam gerekip yapmadığım veya yapamadığım şeylerin zaten farkındaydım, öğretmenim bunların üzerinde fazla konuşmadı. Öğretmenim daha çok başardıklarımı göstererek beni yapamadıklarına cesaretlendirdi. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “kendi hata ve eksiklerimin zaten farkındayım, bunun bana daha çok söylenmesi sadece stres seviyemi arttırıyor” (Ö5, ENFP). Derslerden sonra açık ve net geri bildirim aldım, gerçekte neyi ne şekilde yapmam gerektiği konusunda kesin bilgi edindim. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “yapmam gerekenler konusu net ve anlaşılır olduğunda daha az kaygılanıyorum” (Ö6, ESTP).*

5.4.11 Ders Saatlerinin Düzenlenmesi

Öğrencilerin bu dönemki ders saatlerinin durumuna yönelik algısını belirlemek için öğrencilere önce 2, sonra 3 ifade sunulmuş bunlardan kendi durumlarını en iyi ifade eden seçmeleri ve gerekiyorsa tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Ders saatlerim sistemli ve düzenliydi, ben hazırlıklarımı ona göre yaptım.
- Ders saatlerim daha esnekti. Herkes kadar ders yaptım ama hazır olduğumda yaptım.
- İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; ...,
- İşaretlediğim yaklaşım bana pek de iyi gelmedi çünkü; ...,
- İşaretlediğim yaklaşım beni pek etkilemedi.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında “P” grubu öğrencilerinin esnek ders saati uygulamasını, “J” grubu öğrencilerinin ise sistemli ders saati uygulamasını seçtiği görülmektedir. Uygulama sırasında her öğrencinin süre bakımından eşit ders alması sağlanmış ancak algısal ve yargısal olma durumları göz önünde bulundurularak seçenek sunulmuştur. Öğrencilerin çünkü ile devam eden cümleleri, ders saatlerinin düzenlenmesinde bile öğrencilerin farklı çıkarım ve kazanım algısına sahip olabildiğini göstermektedir. “J” gruplara planlı ve ertelenmeyen uygulamalarda en iyi durumlarında iken, “P” grupları esnek uygulamalarda en iyi durumda olduğunu ifade etmektedir. Buna göre uygulamanın her iki durumda da olumlu sonuç yarattığı düşünülebilir.

Örneğin; *Ders saatlerim daha esnekti. Herkes kadar ders yaptım ama hazır olduğumda yaptım. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “saatlerim hep aynı gün ve saatte olunca bazı zamanlar köşeye sıkışıyorum ve mahcup oluyorum” (Ö1, ESFP). Ders saatlerim sistemli ve düzenliydi, ben hazırlıklarımı ona göre yaptım. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “düzenli ve sistemli ders saatleri daha hazır olmamı sağladı” (Ö2, INFJ). Ders saatlerim daha esnekti. Herkes kadar ders yaptım ama hazır olduğumda yaptım. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “hazır olduğum derslerde kendimi iyi hissediyorum, güvenerek çalışıyorum ve bu da o dersten daha çok verim almamı sağlıyor” (Ö3, INFP). Ders saatlerim sistemli ve düzenliydi, ben hazırlıklarımı ona göre yaptım. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “ders saatlerim esnek olunca düzenli çalışamıyorum. Her şey belli ve planlı olduğunda ben de ona göre program yapıp derse hazırlanıyorum (Ö4, ESTJ). Ders saatlerim daha esnekti. Herkes kadar ders yaptım ama hazır olduğumda yaptım. İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; Ders saatlerim esnekken kendimi daha rahat hissediyorum çünkü düzenli planlar yapmayı seven biri değilim ve hazır olduğumda ders yapmanın belli gün ve saatlerde ders yapmaktan daha verimli olduğunu düşünüyorum (Ö5, ENFP). Ders saatlerim daha esnekti. Herkes kadar ders yaptım ama hazır olduğumda yaptım.*

İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü “hazır olduğumda ders yapmam bana boşa gitmemiş bir ders gibi hissettiriyor ve daha rahat oluyorum” (Ö6, ESTP).



BÖLÜM 6

6 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde; Sonuç ve Tartışma, Öneriler ana başlıkları yer almaktadır.

6.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının, öğrenci başarı düzeyine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, klarinet öğrencilerinin kişilik tipleri belirlenmiş, bu tiplere dayalı öğretim yaklaşımları tasarlanmış ve uygulanmış, ardından başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait teknik, müzikal, genel başarı puan ortalamaları incelenmiş ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tümünün teknik, müzikal ve genel başarı düzeylerinde önemli artışlar olduğu ve uygulama hakkındaki öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, klarinet öğrencilerine uygulanan kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarının, öğrencilerin başarı düzeyini önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazınına bakıldığında, psikolojik tip kuramının sıklıkla müzik icracı ve dinleyicilerinin ya da müzik bölümü öğrenci ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini tespit etmek amacı ile kullanıldığı görülmektedir. Alan yazında bulunan bu araştırmalar incelendiğinde; Wübbenhorst (1991) belirli bir kişilik tipinin tutarlı bir şekilde ortaya çıkıp çıkmadığını araştırdığı çalışmada müzik eğitimcileri ve öğrencileri üzerinde, Kim (1993) piyano eğitiminde öğretim stillerinin öğretmen ve öğrencilerin kişilikleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu incelediği çalışmada piyano eğitimcileri ve öğrencileri üzerinde, Donovan (1994) müzik öğretiminde öğrenci ve öğretmen kişiliklerinin etkileşimini araştırdığı çalışmada müzik eğitimcileri ve öğrencileri üzerinde, Phillips (1997) müzik bölümlerinin kişilik özelliklerini incelediği çalışmada müzik bölümü öğrencileri üzerinde, Teachout (2001) müzik öğretmen adaylarının mesleki kişilik tipleri arasında önemli farklılıklar olup olmadığını araştırdığı çalışmada müzik öğretmenliği öğrencileri üzerinde, Pearson ve Dollinger (2004) kişilik ve müzik tercihleri arasındaki ilişkiyi

araştırdığı çalışmada lisans öğrencileri üzerinde, Steele ve Young (2008) müzik eğitimi ve müzik terapisi dallarının, kişilik türleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelediği araştırmada müzik öğrencileri üzerinde, Reardon (2009) lise bandosu, orkestra ve koro öğrencileri arasındaki kişilik farklılıklarını araştırdığı çalışmada müzik bölümü öğrencileri üzerinde, MacLellan (2011) lise bandosu, yaylı çalgılar orkestrası ve koro öğrencileri arasındaki kişilik tipi farklılıklarını incelediği çalışmada müzik bölümü öğrencileri üzerinde, Steele ve Young (2011) profesyonel müzik eğitimcileri ve müzik terapistlerinin kişilik tiplerini incelediği çalışmada müzik eğitimcileri üzerinde, Welborn (2012) amatör müzik topluluklarında belirli kişilik tiplerinin olup olmadığını araştırdığı çalışmada amatör müzisyenler üzerinde, Snyder (2013) müzik öğrencilerinin temel kişilik özelliklerini araştırdığı çalışmada müzik bölümü öğrencileri üzerinde, Ward-Steinman (2014) vokal eğitimcileriyle bir çok unsuru incelediği çalışmada müzik eğitimcileri üzerinde, Lesiuk (2019) MBTI tiplerinin üniversite müzik öğrencilerindeki yaygınlığını incelediği çalışmada müzik öğrencileri üzerinde Myers-Briggs Tip Belirliyecisini uygulamış ve bu şekilde kişilik özelliklerini tespit ettikleri görülmüştür.

Bu araştırmada, alan yazınından farklı olarak, psikolojik tip kuramı sadece kişilik özelliklerinin tespit edilmesinde kullanılmamış, aynı zamanda öğrenme tercihleri açısından da çalgı eğitiminde uygulanabilirliği araştırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde müzik alanında psikolojik tip kuramını öğrenme tercihleri açısından ele alan tek çalışmanın Yüksel'e (2013) ait "Flüt Öğretiminde Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Odaklı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi" adlı çalışması olduğu belirlenmiştir. Yüksel'e (2013) göre; flüt öğretimine yönelik 6 temel davranıştan elde edilen puanlarla değerlendirilen ve deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı düzeylerinin, Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı öğrenme stili odaklı flüt öğretim uygulamalarının ardından artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel bir şekilde, klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaların incelendiği bu çalışmada da klarinet öğretimine yönelik 10 teknik ve müzikal davranıştan elde edilen puanlarla değerlendirilen öğrencilerin, genel başarı düzeylerinde olumlu yönde artış gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu nedenle bahsi geçen çalışmaların nicel bulguları incelendiğinde sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir.

Kişilik tiplerine dayalı klarinet öğretim uygulamaları, araştırmanın alt problemi doğrultusunda 11 ölçüt altında toplanan ve betimsel olarak analiz edilen öğrenci görüşleri

açısından değerlendirildiğinde; **Öğrenme durumları** bakımından; uygulanan yaklaşımların öğrencilerin klarinet öğrenimini çabuklaştırdığı ve daha rahat öğrenmelerini sağladığı, **Kaygı** bakımından; uygulanan farklı yaklaşımlarla öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalma olduğu ya da hiç kaygı duymadıkları, **İletişim** bakımından; uygulamanın öğrencilerde iletişimi kuvvetlendirdiği, **Derse Hazırlık** bakımından; uygulamanın tüm öğrencilerde derse hazırlık konusunda istek yarattığı, **Özgüven** bakımından; uygulanan farklı yaklaşımlarla öğrencilerin özgüven düzeylerinde artış olduğu, **Ders İçerikleri ve Materyal Seçimi** bakımından; öğrencilere sunulan içeriklerin ve materyallerin sunulma şeklinin olumlu bir algı ve etki yarattığı, **Ders Süreci** bakımından; öğretmenin konumuna ve ses tonlamasına yönelik uygulamalardan öğrencilerin olumlu yönde ve eşit şekilde faydalandığı, Öğrencilerin, yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenme durumlarına yönelik yaklaşımları kendilerine uygun bulduğu ve eşit şekilde faydalandığı, **Motivasyon** bakımından; uygulamanın öğrencilerin tamamında motive olduklarına yönelik algı yarattığı, **Klarinete ilgi** bakımından; uygulamanın tüm öğrencilerde klarinete daha ilgili olmalarına yönelik bir etki yarattığı, **Geribildirim Tercihleri** bakımından; uygulamada tercih edilen farklı yaklaşımların öğrencileri pozitif yönde etkilediği ve **Ders Saatlerinin Düzenlenmesi** bakımından; uygulamada sunulan seçeneklerin öğrencilerde olumlu yönde algı yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler “Öğrenme Durumları” bakımından daha rahat ve çabuk öğrendiklerine dair görüş bildirmişler ve kişilik tiplerine dayalı öğretim yöntemlerini bu açıdan faydalı bulmuşlardır. Benzer şekilde, Yüksel’in (2020) Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı öğretim yöntemleri hakkında öğrenci görüşlerini araştırdığı çalışmasında da öğrenciler kolay anlama ve rahat yapma bakımından Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı uygulamaları faydalı bulmuştur (s. 495). Öğrenci görüşleri “Kaygı” bakımından değerlendirildiğinde, uygulanan farklı yaklaşımlarla öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalma olduğu ya da hiç kaygı duymadıkları sonucuna varılmıştır. Yüksel (2020) ise çalışmasında Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı uygulamaların öğrencilerinin geçmiş başarısızlık algılarının üstesinden gelme noktasında faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 496). Öğrencilerin başarısızlık algılarının kaygılı olmalarında bir etken olabildiği düşünüldüğünde, bahsi geçen çalışma sonuçlarının kaygı ölçütü bakımından tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan bir değer sonuç ise, uygulamanın “iletişim” ölçütü bakımından öğrencilerin iletişimini kuvvetlendirdiği olgusudur. Araştırmanın bulgularında da yer alan, dışadönük (E) öğrenciler kadar rahat iletişim becerisi gösteremeyen içedönük (I) öğrencilerden alınan olumlu görüşler, araştırmanın sonuçları bakımından önem göstermektedir. Yüksel’in (2020) çalışmasında da bu araştırmanın “iletişim” bakımından sonuçlarına paralel olmak üzere, içedönük öğrenciler ile dışadönük öğrencilerin öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilme kategorisinde benzer ifadeler kullandıkları belirtilmiş ve Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı uygulamaların öğrencilere öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilme bakımından yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s.487-494).

Araştırmanın bir başka sonucuna göre Kişilik Tiplerine dayalı uygulamalar “Derse Hazırlık” bakımından öğrencilerde istek yaratmış ve bu noktada faydalı olmuştur. Öğrencilerin tip kombinasyonlarındaki gibi farklı şekillerde algılayarak gerçekleştirdikleri istek duyma eylemi, uygulamanın başarısı açısından önem taşımaktadır. Çalgı eğitiminin başarısını, öğrencinin ders öncesi hazırlığına, derse yönelik isteğine ve derse devamlılığına bağlayan Yüksel’in (2020), Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı uygulamalarla “Derse Karşı Olumlu Tutum Geliştirme” bakımından öğrencilerden aldığı olumlu görüşler doğrultusunda ulaştığı sonuçlar (s.493), bu araştırmanın “Derse Hazırlık” bakımından öğrencilerden aldığı olumlu görüşlerle tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada saptanan diğer bir sonuca göre; kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaları, “Özgüven” bakımından klarinet öğrencilerinin kendilerine güvenme duygusunu kazanma noktasında da faydalı olmuştur. Daha önce yapılan çalışmalarda müzik bölümü öğrencilerinin özgüven düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve önemi araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Ekinci, 2014, Otacıoğlu, 2016, Özkan ve Aksoy, 2017). Bu nedenle araştırmada “özgüven” bakımından elde edilen sonuçların, öğrencilerin başarı düzeyine olan etkisi yönünden önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmaya ait bu sonucun, Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı uygulamalarla, öğrencilerin öz değerlendirme becerisi ve özgüven kazandıklarına dair öğrenci görüşlerini elde eden Yüksel’in (2020, s. 495) ulaştığı sonuçlarla da tutarlı olduğu görülmektedir. Öğrenciler “Ders İçerikleri ve Materyal Seçimi” bakımından da Kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamalarını yararlı bulmuştur. Georgii-Hemming ve Westvall (2010) tarafından yapılan çalışmada; müziğin bağımsızlık ve kişisel bütünlük

ile güçlü bir bağlantısı, öğrencilerin ise müzikle pek çok açıdan kişisel ilişkileri olduğunu, profesyonel müzik eğitimcilerinin bunu anlayarak öğrenci ile bu yönde ilişki kurması gerektiğini ve öğrencilerin kendi durumlarına göre, öğretmen tarafından seçilecek eğitim içeriklerinin genel memnuniyeti artırabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda “Ders İçerikleri ve Materyal Seçimi” bakımından, sonuçların öğrenci memnuniyeti için sevindirici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada “Motivasyon” ve “Klarinete ilgi” bakımından ulaşılan sonuçlara bakıldığında ise, uygulamanın tüm öğrencilerde olumlu yönde bir algı yarattığı belirlenmiştir. Özmenteş’e (2013) göre öğrenme stilleri yoluyla beliren değişikliklere göre farklı yaklaşımların kullanılması, öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve performanslarının artması açısından önemli bir etken olarak görülmüştür (s.328). Çalgı eğitiminde başarı ile ilişkili en önemli özelliklerden birinin motivasyon olduğu söylenebilir (Sungurtekin, 2010, s. 34). Bu bağlamda, araştırmada “motivasyon” ve “Klarinete ilgi” bakımından elde edilen sonuçların, klarinet öğretiminin iyileştirilmesinde de önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya ait bu sonucun, Psikolojik Tip Kuramı’na dayalı uygulamaların, öğrencilerde çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ifade eden Yüksel’in (2020, s. 494) ulaştığı sonuçlarla da tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmanın uygulama ve görüşme boyutları paralellik göstermektedir. Klarinet eğitiminde Kişilik tiplerine dayalı öğretim uygulamaların öğrencilerin başarı düzeyini arttırdığı ve öğrencilerden alınan görüşlerin de bu başarıyı destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde yer alan öneriler araştırmacılara, eğitimcilere ve öğrencilere yönelik olarak ele alınmıştır.

6.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler

- İlgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, bu araştırma kişilik tiplerine dayalı olarak çalgı eğitimi alanında gerçekleştirilen ikinci deneysel çalışma olarak yerini almaktadır. Müzik eğitimi alanında konuya ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.
- Kişilik tiplerine dayalı bu uygulamanın farklı çalgıların öğretiminde de rahatlıkla uyarlanabilir olduğu ve yapılacak olan yeni araştırma sonuçlarının,

kuramın çalgı eğitimindeki etkisine ilişkin daha fazla bilgi elde edilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

- Konuya ilişkin yapılacak yeni araştırmaların, sadece öğrencilerin kişilik tipleri ve öğrenme tercihleri bakımından değil, öğretmenlerin de kişilik tiplerine dayalı baskın öğretme tercihlerini incelemek açısından önemli olacağı düşünülmektedir.
- Konuya ilişkin daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak yeni araştırmalar, çalgı eğitimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki bakımından, daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesini sağlayabilir.
- Müzik Bölümü öğrencilerinin kişilik yapıları ve çalgı eğitimleri arasındaki ilişki hakkında, psikoloji ve müzik eğitimi uzmanları tarafından ortak gerçekleştirilecek disiplinler arası araştırmalar, konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesini sağlayabilir.

6.2.2 Eğitimcilere yönelik öneriler

- Klarinet sanat dalı öğrencilerinin kişilik tiplerini belirleyerek, araştırmada yer alan öğretim yaklaşımlarından yararlanarak öğretim sağlanabilir.
- Müzik bölümlerinde çalgı eğitimi veren eğitimciler, öğrencilerinin kişilik tiplerini belirleyerek kendi çalgılarına ait yaklaşımları geliştirebilir.
- Müzik bölümlerinde çalgı eğitimi veren eğitimciler kendi kişilik tiplerini belirleyerek, öğretme stratejilerini çeşitlendirebilir.
- Müzik bölümlerinde çalgı eğitimi veren eğitimciler, öğrencilerin kişilik tiplerini belirleyerek, öğrenme tercihlerine göre çalgı müfredatını şekillendirebilir.
- Müzik bölümlerinde kişilik tiplerine dayalı öğretim yöntemleri hakkında seminer vb. uygulamalar düzenlenerek, çalgı eğitiminde bireysel yaklaşımlar hakkında farkındalık yaratılabilir.
- Kişilik tiplerine dayalı öğretim yöntemlerini de içeren öğretim stillerine ilişkin dersler, yüksek öğretim kurumlarının eğitim programına eklenebilir.

6.2.3 Öğrencilere yönelik öneriler

- Klarinet sanat dalı öğrencileri, alanın uzmanları ile kendi kişilik tiplerini belirleyerek öğrenme tercihleri hakkında fikir sahibi olabilir ve araştırmada yer alan klarinet öğretim yaklaşımlarından faydalanabilirler.
- Müzik bölümü öğrencileri, alanın uzmanları ile kendi kişilik tiplerini belirleyerek öğrenme tercihleri hakkında fikir sahibi olabilir ve konu hakkında araştırma yaptıktan sonra kendi öğrenme tercihleri hakkında farkındalık yaratacak bilgilere ulaşabilirler.
- Müzik bölümü öğrencileri, öğrenci toplulukları bünyesinde çalgı eğitiminde kişilik tipleri hakkında bilgilendirici seminer vb. uygulamaları planlayabilir.



KAYNAKÇA

- Ağaçcı, O. (2019). *Kişilik Tipleri Envanterinin Geliştirilmesi ve Üniversite Bölümlerinin Kişilik Kodlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_alindi
- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik Profillerine Göre öğretmenlerin Öğrenme Stratejisi Tercihleri ve Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları (Eskişehir ili Örneği)*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_alindi
- Akdeniz, C. (2016). *Myers Briggs Tip Belirleyici, Örnek Çalışma: İlköğretim Öğretmenlerinin MBTI Profilleri*. SDU International Journal of Educational Studies, 3(1), 67-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/20865/223886> adresinden alındı
- Altun, F., Yurga, C., Zahal, O., Gürpınar, E. (2015). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Dersleri Başarıları Arasındaki İlişkiler*. e-International Journal of Educational Research, 6(3), 46-70. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/716482> adresinden alındı
- Aydın, B., Akbağ, M., Ağır, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L. (2020). *Eğitim Psikolojisi* (4. b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/708/372591.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı
- Bilasa, P. (2014). *Öğrenme Stilleri ve Stil odaklı Öğretim tasarımı*. S. B. Filiz (Dü.) içinde, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (s. 205-230). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boeree, C. G. (2006). *Personality Theories - CARL JUNG* (Cilt e-tex). Shippensburg, PA: Psychology Department Shippensburg University Yayınları. <http://webpace.ship.edu/cgboer/perscontents.html> adresinden alındı
- Boydak, H. A. (2017). *Öğrenme Stilleri* (22 b.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (1 b.). (İ. D. Sarioğlu, Çev.) İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carskadon, T. G. (1979). *Test-retest reliabilities of continuous scores on Form G of the Myers-Briggs Type Indicator*. Research in Psychological Type(2), 83-84. doi:<https://doi.org/10.2466/pr0.1977.41.3.1011>

- Carskadon, T. G. (1982). *Sex differences in test-retest reliabilities of continuous scores on Form G of the Myers-Briggs Type Indicator*. Research in Psychological Type, 5, 78-79. doi:10.2466/pr0.1977.41.3.1011
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 b.). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- David H. Jonassen, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction* (1 b.). New York: Routledge . doi:https://doi.org/10.4324/9780203052860
- Davis, L. L. (1992). *Instrument review: Getting the most from a panel of experts*. Applied Nursing Research, 5(4), 194-197. doi:https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4
- Demirel, Ö. (2009). *Öğrenme Sanatı* (15. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, A. S. (2020). *Carl G. Jung - Analitik Psikoloji*. B. Çapri (Dü.) içinde, Geçmişten Günümüze Kişilik Kuramları (s. 63-103). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirtaş, S. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde kullandıkları öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Bursa. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alındı
- Deniz, J. (2011, Nisan 27-29). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (s. 950-956). içinde Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Dikmen, M., Tuncer, M., Şimşek, M. (2018). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(57), 388-400. doi:https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2456
- Donovan, A. J. (1994). *The interaction of personality traits in applied music teaching*. Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., Klavas, A. (2002). *Survey of Research on Learning Styles*. California Journal of Science Education, 2(2), 75-99. http://marric.us/files/CSTA_learnjournal.pdf#page=76 adresinden alındı
- Dunn, R., Beudury, J., Klavas, A., Babadoğan, C. .. (2019). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 24(2), 603-619. doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000699

- Dunning, D. (2008). *Introduction to Type and Learning*. Mountain View, California, A.B.D.: CPP.
- Edwards, M. (2016, Ağustos 8). *Mix it up Monday: Using the Myers-Briggs Type Indicator to gain a better understanding of your students*. mayıs 13, 2021 tarihinde <https://edwardsvoice.wordpress.com/2016/08/08/mix-it-up-monday-using-the-myers-briggs-type-indicator-to-gain-a-better-understanding-of-your-students/> adresinden alındı
- Ekinci, H. (2014). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Solo Sahne Performansına İlişkin Özgüven Algılarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(2), 52-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebed/issue/22330/239298> adresinden alındı
- Ellsworth, J. (2014). *A Dictionary for the Modern Clarinetist*. Lanham: Scarecrow Press.
- Ertem, Z. S. (2015). *Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Algılarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde 'Program' Geliştirme*. (5 b.). Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fedai, Ö. (2016). *Kerimcan'ın "Bireyleşme" Yolculuğu Bağlamında Devlet Ana Romanında Arketipler*. FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi(8), 159-179. doi:<https://doi.org/10.16947/fsmia.281693>
- Ferrer, L. M. (1990). *Learning Environment, Learning Styles and Conceptual*. Research in Science Education, 20, 95-104. doi:<https://doi.org/10.1007/BF02620484>
- Gençel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). *Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden*. British Journal of Music Education, 27(1), 21-33. doi:<https://doi.org/10.1017/S0265051709990179>
- Given, B. K. (1996). *Learning Styles: A Synthesized Model*. Journal of Accelerated Learning and Teaching, 21(1-2), 9-42. doi:<https://eric.ed.gov/?id=ED436959>
- Gökber, C. H. (2020). *Çalgı Eğitimine Yönelik Öğrenme Stratejilerine Dayalı Program Tasarısının Hazırlanması ve Uygulanması*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Gülcan, C. (2020). *Psikolojik Tipler ve Jung Psikolojisi Üzerine Bir Değerlendirme*. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 12(23), 284-297. doi:<https://doi.org/10.38155/ksbd.685872>

- Hatami, S. (2013). *Learning Styles*. ELT Journal, 67(4), 488-490. doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccs083>
- Heim, N. M. (1990). *An Investigation of Two Clarinet Tonguing Techniques by Ronald Herbert Goddard*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, Symposium on Research in General Music. 104, s. 49-53. University of Illinois Press on behalf of the Council for Research in Music Education. <https://www.jstor.org/stable/40318358> adresinden alındı
- Hyry-Belhammer, E. K. (2010). *Master-apprentice relation in music teaching from a secret garden to a transparent modelling*. Nordic Research in Music Education(12), 161-178. <http://hdl.handle.net/11250/172285> adresinden alındı
- İnanç, B. Y., Yerlikaya, E. (2015). *Kişilik Kuramları* (10 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- James, W., Gurdner, D. L. (1995). *Learning Styles: Implications for Distance Learning*. New Directions For Adult And Continuing Education, 67, 19-31. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.36719956705>
- Jevtic-Somlai, C. (2019). *Woodwind Breathing Techniques: An Annotated Bibliography*. Phoenix: Arizona State University. <https://repository.asu.edu/items/55002> adresinden alındı
- Jorgensen, H. (2000). *Student learning in higher instrumental education: who is responsible?* British Journal of Music Education(17), 67-77. doi:<https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji* (2 b.). (E. Gürol, Çev.) İstanbul: Payel Yayınları.
- Kağan, M., Yalçın, S. (2019). *Eğitime Giriş* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). *Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Viyola Öğrencilerinin Performans Başarıları, Motivasyon Düzeyleri Ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Kale, M. (2019). *Eğitime Giriş* (9. b.). (E. Karip, Dü.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaleli, Y. S. (2018). *Piyano Eğitiminde 5E Modeli ve Öğrenme Stillerine Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık Ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Kaplan, B. (2003). *Musical expression motivates: integrating technique and musical expression from the start*. American Music Teacher, 53(2), 31-32. <https://www.jstor.org/stable/43548884> adresinden alındı
- Karlsson, J. ve Juslin, P. (2008). *Musical expression: an observational study of instrumental teaching*. Psychology of Music, 36(3), 309-334. doi:<https://doi.org/10.1177/0305735607086040>

- Kavut, S. (2020). *Carl Gustav Jung: Kavramları, Kuramları ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme*. International Journal of Cultural and Social Studies, 6(2), 681-695. doi:<https://doi.org/10.46442/intjcss.620975>
- Kim, K. (1993). *The relationship between teaching style and personality characteristic of group piano teacher*. Massachusetts: Boston University. <https://www.proquest.com/docview/304026910/abstract/3A3F2C447E824F00P/Q/1?accountid=11248> adresinden alındı
- Kırcaali-İftar, G., Tekin-İftar, E., Kurt, O., Erbaş., D. (2018). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (2 b.). (E. Tekin-İftar, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kolb, D. A. (1981). *Learning Styles And Disciplinary Differences*. The Modern American College (s. 232-255). içinde San Francisco: Jossey-Bass Publishers. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/learning-styles-and-disciplinary-differences.pdf> adresinden alındı
- Kurtuldu, M. K. (2015). *Piyano Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Deşifre Çalma Becerilerinin Karşılaştırılması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 593-602. doi:<https://doi.org/10.17860/efd.64924>
- Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Güçlü, N., Ankay, A., Korkmaz, A., Öksüzoğlu, A. F., . . . Şirin, H. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş* (7. b.). (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Lawrence, G. (1996). *People Types and Tiger Stripes* (3 b.). Florida: Capt.
- Lawrence, G. (2007). *Looking At Type and Learning Styles* (4 b.). Gainesville, FL, A.B.D.: Center for Applications of Psychological.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New york: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001
- Lesiuk, T. (2019). *Personality and music major*. Psychology of Music, 47(3), 309-324. doi:<https://doi.org/10.1177/0305735618761802>
- MacLellan, C. R. (2011). *Differences in Myers-Briggs Personality Types Among High School Band, Orchestra, and Choir Members*. Journal of Research in Music Education, 59(1), 85-100. doi:<https://doi.org/10.1177/0022429410395579>
- McCaulley, M. H. (2000). *Myers-Briggs Type Indicator: A bridge between counseling and consulting*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 52(2), 117-132. doi:<https://doi.org/10.1037/1061-4087.52.2.117>
- McCrae, R., Costa, P. (1989). *Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality*. Journal of personality, 57(1), 17-40. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x>
- McMartin, J. (2020). *Kişilik Psikolojisi* (2 b.). (D. G. Kurt, S. D. Zorbaz, Dü) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Myers, I. B. (1998). *Introduction To Type*. Mountain View, A.B.D: CPP.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H. (1993). *Manual: A guide to the development and use of the Myers—Briggs Type Indicator* (9 b.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B., Myers, P. B. (1995). *Gifts Differing Understanding Personality Type* (1 b.). Mountain View: CPP.
- Oral, B., Avanoğlu, Y. (2020). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stili Modelleri*. B. Oral (Dü.) içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 279-314). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Otacıoğlu, S. (2016). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının, Müzikal Algı Ve Öz güvenleri İle Okul Ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (s. 498-509). Denizli: <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Otacioglu.pdf> adresinden alındı
- Othman, N., Amiruddin, M. H. (2010). *Different Perspectives of Learning Styles from VARK Model*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(7), 652-660. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.088>
- Özkan, H. K., Aksoy, A. (2017). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Performansı Özyeterlik İnançları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(67), 121 - 137. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVNE9USTBOQT09> adresinden alındı
- Özmenteş, S. (2013). *Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35._sabihat_ozmentes.pdf adresinden alındı
- Pàmies-Vilà, M., Hofmann, A., Chatziioannou, V. (2018, Nisan). *Analysis of Tonguing and Blowing Actions During Clarinet Performance*. *Frontiers in Psychology*, 9(657), 1-12. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00617>
- Parasız, G. (2009). *Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma*. *Sanat Dergisi*(15), 19-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/2603/33508> adresinden alındı
- Parham, M., Miller, D. I., Carskadon, T. G. (1984). *Do "Job Types" Differ From "Life Types?": The Effects Of Standard vs. Vocationally Specific Instructions On The Reliability Of MBTI Scores*. *Journal of Psychological Type*, 7, 46-48. <https://www.capt.org/milo/JPT.htm> adresinden alındı
- Pavlovski, B. (2012). *William Blayney - Clarinetist and Teacher, Contributions and Influences on Clarinet Playing In The Twenty-First Century*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2502/ adresinden alındı

- Pearson, J. L., Dollinger, S. J. (2004). *Music preference correlates of Jungian types*. *Personality and Individual Differences*(36), 1005–1008. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00168-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00168-5)
- Per, M. (2010). *Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Resimlerinde Tercih Ettikleri Renkler ile Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Phillips, M. W. (1997). *Personality Characteristics Of Undergraduate Music Majors in Selected Historically African-American Colleges And Universities: An Investigation Of Relationships As Measured By The Myers-Briggs Type Indicator*. Oklahoma: The University of Oklahoma. <https://shareok.org/handle/11244/5478> adresinden alındı
- Powell, A. R. (2020). *Making the Clarinet Sing: Enhancing Clarinet Tone, Breathing, and Phrase Nuance through Voice Pedagogy*. Columbus: The Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1589808462811083&disposition=inline adresinden alındı
- Reardon, C. M. (2009). *Differences in Myers-Briggs personality types among high school band, orchestra, and choir members*. Indiana: ProQuest Dissertations Publishing, Indiana University. <https://www.proquest.com/docview/219956946?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden alındı
- Salar, R., Turgut, Ü., Aksakallı, A., Gürbüz, F. (2016). *Bireysel Farklılıkların Öğretim Sürecine Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307852> adresinden alındı
- Salter, D. W., Evans, N. J., Forney, D. S. (1997). *Test-retest of the Myers-Briggs Type Indicator: An examination of dominant functioning*. *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 590-597. doi:<https://doi.org/10.1177/0013164497057004005>
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü* (1 b.). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schultz, D. P., Schultz, S. E. (2015). *Theories of Personality*. Boston: Cengage Learning.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (5. Basımdan Çeviri gözden geçirilmiş 3. b.). (M. Şahin, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seidner, L. T. (2019). *Setting Your Clarinet Students up for Success: A Clarinet Fundamentals Guide for Band Directors*. Florida: University of Miami. <https://www.proquest.com/docview/2247081236?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden alındı
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (27. b.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Snyder, D. W. (2013). *Do You Have the Personality for Teaching Music?* Faculty Publications - Music(3). <https://ir.library.illinoisstate.edu/fpm/3> adresinden alındı

- Steele, A. L., Young, S. (2008). *A Comparison of Music Education and Music Therapy Majors: Personality Types as Described by the Myers-Briggs Type Indicator and Demographic Profiles*. Journal of Music Therapy, XLV(1), 2-20. doi:<https://doi.org/10.1093/jmt/45.1.2>
- Steele, A. L., Young, S. (2011). *A Descriptive Study of Myers-Briggs Personality Types of Professional Music Educators and Music Therapists with Comparisons to Undergraduate Majors*. Journal of Music Therapy, 48(1), 55-73. doi:<https://doi.org/10.1093/jmt/48.1.55>
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (1997). *Are Cognitive Styles Still in Style?*, American Psychologist, 52(7), 700-712. 02 10, 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/232564122_Are_cognitive_styles_still_in_style adresinden alındı
- Sungurtekin, M. (2010). *Motivasyon ve Çalgı Eğitimindeki Yeri*. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(5), 28-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186621> adresinden alındı
- Şahin, M. (2019). *Eğitime Giriş* (1. b.). (M. Şahin, & T. Aytaç, Dü) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teachout, D. J. (2001). *The Relationship Between Personality and the Teaching Effectiveness of Music Student Teachers*. Psychology of Music, 29(2), 179-192. doi:<https://doi.org/10.1177/0305735601292007>
- Tischler, L. (1994). *The MBTI factor structure*. Journal of Psychological Type(31), 24-31. <https://www.capt.org/milo/JPT.htm> adresinden alındı
- Torres, R. M., Cano, J. (1994). *Learning Styles of Students in a College of Agriculture*. Journal of Agricultural Education, 35(4), 61-66. <https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Styles-of-Students-in-a-College-of-Torres-Cano/8bf954c98c787bd160150b68a23d3b503c3baa07> adresinden alındı
- Tosun, D. G. (2020). *Grafik Çizimi ve Görsel Analiz*. D. Erbaş, Ş. Y. Özkan (Dü) içinde, *Uygulamalı Davranış Analizi* (3 b., s. 111-143). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Tuzcuoğlu, A. (1996). *Myers Briggs psikolojik tip belirleyicisinin dilsel eşdeğerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı
- Tzeng, O. C., Outcalt, D., Boyer, S. L., Ware, R., Landis, D. (1984). *Item validity of the Myers-Briggs type indicator*. Journal of Personality Assessment, 48-3, 255-256. doi:https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4803_4

- Tzeng, O. C., Ware, R., & Chen, J. M. (1989). *Measurement and utility of continuous unipolar ratings for the Myers-Briggs Type Indicator*. Journal of Personality Assessment, 53(4), 727-738. doi:https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5304_9
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi* (2 b.). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Varma, P., Ho, R. (2016). *The Influence of Learning Styles and Perceived Instructional Styles on Academic Performance of University Students in Thailand*. International Research Conference on Social Sciences, Humanities and Interdisciplinary Studies, (s. 93-102). Pattaya. <http://etr.org/proceeding.php/72> adresinden alındı
- Veznedaroğlu, R., Özgür, A. O. (2005). *Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri*. Elementary Education Online, 4(2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2013/1849> adresinden alındı
- Ward-Steinman, P. M. (2014). *The vocal improviser–educator: An analysis of selected American and Australian educators’ influences and pedagogical views*. International Journal of Music Education, 32(3), 346-359. doi:<https://doi.org/10.1177/0255761413515801>
- Welborn, D. C. (2012). *Adult Community Bands And Personality Type As Defined By The Myers-Briggs: A Study Of The Personality Types And Music Participation Preferences Of Adult Musicians*. Hattiesburg: The Graduate School, The University of Southern Mississippi. <https://www.proquest.com/docview/1277600944?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden alındı
- Wubbenhorst, T. M. (1991). *Music Educators' Personality Types as Measured by the Myers-Briggs Type Indicator*. Contributions to Music Education(18), 7-19. https://www.jstor.org/stable/24127316?seq=1#metadata_info_tab_contents adresinden alındı
- Yalçınkaya, B., Eldemir, A. C., Sönmezöz, F. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(2), 1583-1595. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ad9482fc-f4bd-4363-8fcf-2ee956029dce%40sdc-v-sessmgr02> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, V. B. (2003). *Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project*. Music Education Research, 139-155. doi:<https://doi.org/10.1080/1461380032000085522>
- Yüksel, G. (2013). *Flüt Öğretiminde Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Odaklı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı

- Yüksel, G. (2020). *Flüt Öğrencilerinin Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri*. O. Zahal (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar-II* (s. 473-503). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı

EKLER

EK-1. MBTI

EK-2. Değerlendirme Formu

EK-3. Görüşme Formu

EK-4. Veri Toplanan Kurumdan Alınan İzin

EK-5. Onay Raporu

EK-6. Etik Kurul Raporu



EK-1. MBTI

AÇIKLAMA: Bu testte vereceğiniz cevaplar, olaylara nasıl baktığınızı ve olaylar hakkında nasıl karar verdiğinizi belirleyecektir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Kendinizin ve başkalarının olaylara bakışını bilmek, sizin güçlü alanlarınızı, seçtiğiniz çalışma ortamlarını, değişik yapıdaki kişilerin birbirleriyle nasıl iletişim kurduklarını ve topluma yararlı olduklarını anlamana yardımcı olacaktır.

Eğer bir sorunun cevabı konusunda kararsızsanız, yeniden dönmek üzere geçin ve bir sonraki soruyu cevaplayınız. Lütfen bütün soruları cevaplayıp cevaplamadığınızı kontrol ediniz.

Öğr. Gör.Tolga YÜKSEL

Adınız – Soyadınız:

Yaşınız:

Sınıfınız:

Enstrümanınız:

Nasıl hissettiğiniz veya davrandığınız konusunda size en yakın gelen cevap hangisidir?

1. Genelde

- (a) insanlarla çabuk kaynaşan mı yoksa
- (b) sessiz ve mesafeli bir kişi misiniz?

2. Eğer öğretmen olsaydınız

- (a) veri, araştırma ve sonuçlardan söz eden dersler vermekten mi
- (b) kuramsal yanı ağır basan dersler vermekten mi hoşlanırsınız?

3. Genelde

- (a) aklınızın kalbinizi yönetmesine mi
- (b) kalbinizin aklınızı yönetmesine mi izin verirsiniz?

4. Bir günlüğüne bir yere gidecek olsanız

- (a) neleri, ne zaman yapacağınızı önceden planlamayı mı yoksa
- (b) öylesine kalkıp gitmeyi mi seçersiniz?

5. Bir grup insanla birlikteyken

- (a) grubun konuşmasına katılmayı mı yoksa
- (b) insanlarla teker teker konuşmayı mı seçersiniz?

6. Genelde

- (a) hayal gücü güçlü kişilerle mi yoksa
- (b) gerçekçi kişilerle mi daha iyi anlaşırırsınız

EK-1. (Devamı) MBTI

7. Sizce hangi nitelendirme daha güzel bir iltifattır?

- (a) duyarlı bir insan
- (b) genellikle akli başında, makul bir insan

8. Genelde

- (a) buluşmaları, toplantıları önceden ayarlamayı mı yoksa
- (b) günleri boş bırakıp canınız neyi isterse onu yapmayı mı seçersiniz?

9. Kalabalık bir grupta

- (a) başkalarını tanıştıran kişi mi
- (b) başkalarına tanıştırılan kişi misiniz?

10. Aşağıdakilerden hangisi ile nitelendirilmeyi seçersiniz?

- (a) pratik bir kişi
- (b) yaratıcı bir kişi

11. Genelde

- (a) duyguya, mantıktan çok mu yoksa
- (b) mantığa, duygudan çok mu değer verirsiniz?

12. Genelde

- (a) beklenilmeyen karşısında ne yapılması gerektiğini görüp, harekete geçmekte mi
- (b) önceden iyice düşünülmüş bir planı gerçekleştirmekte mi daha başarılısınız?

13. Genelde

- (a) az kişiyle derin arkadaşlıklara mı
- (b) çok kişiyle daha yüzeysel arkadaşlıklara mı sahipsiniz?

14. Aşağıdaki özelliklere sahip kişilerden hangisini daha çok beğenirsiniz?

- (a) geleneksel bir biçimde yaşamayı, dikkati çeken davranışlarda bulunmayı seçenleri
- (b) göze çarpıp çarpmadıklarına, dikkat çekip çekmediklerine bakmadan, özgün bir yaşam biçimi seçenleri

15. Aşağıdakilerden hangisi daha olumsuz bir özelliktir?

- (a) insanlara sempati duymamak
- (b) mantıksız olmak

16. Bir programı izleyip, yürütmek size

- (a) çekici mi yoksa
- (b) itici mi gelir?

17. Arkadaşlarınız arasında siz

- (a) olayları en son duyanlardan mı
- (b) olayları başkalarına duyuranlardan mısınız?

18. Arkadaş olarak aşağıdaki kişilerden hangisini seçerdiniz?

- (a) sürekli fikirler üretip, ortaya atabilen bir kişi
- (b) ayaklarını yere sağlam basan bir kişi

19. Aşağıdaki kişilerden hangisiyle çalışmayı seçerdiniz?

- (a) her zaman iyi olan bir kişi
- (b) her zaman adil olan bir kişi

20. Hafta sonunda yapmanız gerekenlerin listesini çıkarmak sizi

- (a) çeker mi
- (b) iter mi
- (c) bunaltır mı?

21. Aşağıdakilerden hangisi sizi daha iyi tanımlar?

- (a) hemen hemen herkesle gerektiği kadar konuşabilirim
- (b) yalnızca bazı kişilerle, bazı koşullarda konuşacak pek çok şey bulabilirim

EK-1. (Devamı) MBTI

22. Zevk için okurken yazarın söyleyeceklerini

- (a) değişik ve ilginç yollarla anlatmasını mı
- (b) net ve doğrudan anlatmasını mı seçersiniz?

23. Aşağıdakilerden hangisi daha olumsuz bir özelliktir?

- (a) İnsanlara çok fazla yakınlık göstermek
- (b) insanlara yeteri kadar yakınlık göstermemek

24. Yalnızca bu soruda kendinize uyduğunu düşündüğünüz iki yanıt varsa ikisini de işaretleyin

- (a) beni zamana karşı yarışmak durumunda bırakan acil durumlardan hoşlanırım
- (b) zamana karşı yarışmaktan nefret ederim
- (c) yapmam gerekenleri zamana karşı yarışmamı gerektirmeyecek biçimde ayarlarım

25. Tanıştığınız yeni insanlar sizin nelerle ilgilendiğinizi

- (a) hemen mi yoksa
- (b) bir süre geçip, sizi iyice tanıdıktan sonra mı anlarlar?

26. Daha önce başkalarının da yapmış olduğu bir işi yaparken

- (a) herkesin gittiği, alışılmış yoldan mı
- (b) kendinize özgü, değişik bir yoldan mı gitmeyi seçersiniz?

27. Aşağıdakilerden hangisine daha çok önem verirsiniz?

- (a) insanların duygularına
- (b) insanların haklarına

28. Yapmanız gereken bir iş olduğunda

- (a) herşeyi başlamadan önce dikkatlice planlamaktan mı
- (b) işe başlayıp nelerin yapılması gerektiğini, üzerinde çalıştıkça öğrenmekten mi hoşlanırsınız?

29. Genelde duygularınızı

- (a) açıkça belli eder misiniz yoksa
- (b) kendinize saklamayı mı seçersiniz?

30. Yaşarken

- (a) özgün olanı mı
- (b) alışılmış olanı mı yaşamayı seçersiniz?

31. Hangi sözcük size daha yakındır?

- (a) yumuşak
- (b) katı

32. Belli bir şeyi, belli bir zamanda yapmaya karar verdiğinizde

- (a) planlarınızı o işe göre ayarlayabilmekten mutlu mu olursunuz
- (b) işin sizi bağladığını düşünüp, durumdan rahatsız mı olursunuz?

33. Genelde kendinizi olaylar hakkında diğer insanlardan

- (a) daha hevesli olarak mı yoksa
- (b) daha az hevesli olarak mı nitelendirirsiniz?

34. Aşağıdakilerden hangisi sizce daha istenilen bir iltifattır?

- (a) görüş yeteneği kuvvetli
- (b) sağduyusu kuvvetli

35. Hangi sözcük size daha yakındır?

- (a) düşünmek
- (b) hissetmek

36. Genelde işleri

- (a) son anda yapmayı mı yoksa
- (b) son ana bırakmanın sinirlerinizi yıprattığını mı düşünürsünüz?

EK-1. (Devamı) MBTI

37. Arkadaş toplantılarında

- (a) sıkıldığınız olur mu yoksa
- (b) her zaman eğlenir misiniz?

38. Aşağıdakilerden hangisi sizce daha önemlidir?

- (a) bir durumdaki olasılıkları görebilmek
- (b) durumun gereklerine uyum sağlayabilmek

39. Hangi sözcük size daha yakındır?

- (a) ikna edici
- (b) duygulandırıcı

40. Kişinin günlük, alışılmış programı olması sizce

- (a) işlerin çözümlenmesini kolaylaştıran bir yaklaşım mı yoksa
- (b) gerekli olduğu anlarda bile sıkıcı bir yaklaşım mıdır?

41. Yeni birşey moda olduğunda siz

- (a) ona ilk uyanlardan mı
- (b) uzak kalıp ilgilenmeyenlerden misiniz?

42. Aşağıdakilerden hangisini seçersiniz?

- (a) yürüyen işleri kabul edilmiş yöntemlerle sürdürmeyi
- (b) yürümeyen işlerin üzerine gidip, hatanın nerede olduğunu bulmaya çalışmayı

43. Hangi sözcük size daha yakındır?

- (a) incelemek
- (b) yakınlık göstermek

44. Yapmanız gereken bir iş ya da satın almanız gereken bir şey aklınıza geldiğinde

- (a) çoğu zaman unuttur, bir süre sonra hatırlarsınız
- (b) genelde hatırlamak için bir yere not edersiniz
- (c) hiçbir hatırlatmaya gerek duymadan işinizi tamamlarsınız?

45. Genelde siz

- (a) tanınması kolay bir kişi mi
- (b) tanınması zor bir kişi misiniz?

46. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) veriler
- (b) düşünceler

47. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) adalet
- (b) acıma

48. Aşağıdakilerden hangisine uyum sağlamanız daha zordur?

- (a) hergün yapılması gereken işler
- (b) sürekli değişim

49. Gülünç bir durumda olduğunuzu algıladığınızda

- (a) konuyu değiştirirsiniz
- (b) şakaya vurursunuz
- (c) günler sonra o anda ne söyleyebilirdim diye düşünürsünüz

50. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) açıklama
- (b) kavram

51. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) merhamet
- (b) önceden görebilme

EK-1. (Devamı) MBTI

52. Büyük bir projeye başladınız. Önünüzde bitirmek için bir haftanız var. Neler yapmanız gerektiğini

- (a) teker teker belirler, öncelik sırasına dizer, işe öyle başlarsınız
- (b) pek düşünmeden işe atılırım

53. Size yakın insanlar, sizce

- (a) çoğu konuda neler duyduğunuzu bilirler
- (b) yalnızca siz duygularınızı daha önce onlara açmışsanız bilirler

54. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kuramsallık
- (b) kesinlik

55. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kazanç
- (b) iyilik

56. Bir işi yetiştirmeye çalışırken aşağıdakilerden hangisine güvenirsiniz?

- (a) erken başlayıp bitirmek için bol bol zamanınız kalmasına
- (b) son anda devreye sokacağınız hızlı temponuza

57. Bir arkadaş toplantısında

(a) insanları bir araya getirip kaynaştırmaktan, eğlenceye katkıda bulunmaktan mı hoşlanırsınız

- (b) karışmayıp herkesin bildiği gibi eğlenmesini mi seçersiniz

58. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) doğrudan
- (b) dolaylı

59. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kararlı
- (b) bağlı, kendisini adanmış

60. Bir cumartesi sabahı o gün neler yapacağınız sorulsa

- (a) oldukça kesin bir program aktarabilirsiniz
- (b) yapabileceğinizin iki katını sıralarsınız
- (c) birşey söylemeyip, bekleyip görmelerini söylersiniz

61. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) girişken
- (b) sessiz

62. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) düşgücü yüksek
- (b) gerçekçi

63. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

- (a) kararlı
- (b) sıcak kalpli

64. Gününüzün daha alışılmış hergün yaptığınız şeyleri içeren saatleri

- (a) dinlendiricidir
- (b) sıkıcıdır

EK-1. (Devamı) MBTI

Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

65.	(a) mesafeli	66.	(a) yapmak	67.	(a) barışçıl
	(b) konuşkan		(b) yaratmak		(b) yargıç
68.	(a) planlı	69.	(a) sessiz	70.	(a) mantıklı
	(b) plansız		(b) hareketli		(b) büyüleyici
71.	(a) yumuşak	72.	(a) sistematik	73.	(a) konuşmak
	(b) sert		(b) içinden geldiği gibi davranan		(b) Yazmak
74.	(a) üretim	75.	(a) başışlamak	76.	(a) sistematik
	(b) Tasarım		(b) Hoşgörmek		(b) Rastgele
77.	(a) sosyal bir kişi	78.	(a) somut	79.	(a) kim
	(b) uzak duran bir kişi		(b) soyut		(b) ne
80.	(a) içgüdü	81.	(a) arkadaş toplantısı	82.	(a) yapmak
	(b) Karar		(b) tiyatro		(b) icat etmek
83.	(a) eleştirmeyen	84.	(a) dakik	85.	(a) kuram
	(b) Eleştiren		(b) Acele etmeyen rahat		(b) Kesinlik
86.	(a) kuşkucu	87.	(a) değişken	88.	(a) kuram
	(b) güvenen		(b) durağan		(b) deneyim
89.	(a) anlamaya varmak	90.	(a) düzenli	91.	(a) işaret
	(b) tartışmak		(b) rahat		(b) sembol
92.	(a) çabuk	93.	(a) kabul etmek	94.	(a) bilinen
	(b) dikkatli		(b) değiştirmek		(b) bilinmeyen

EK-2. Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME FORMU							
Öğrenci No:							
Uzman:			Uygulama Öncesi	Uygulama Evresi 3. Oturum	Uygulama Evresi 6. Oturum	Uygulama Evresi 10. Oturum	
ÖLÇÜTLER	TEKNİK	Nefes Tekniği					
		Dil Tekniği					
		Parmak Tekniği					
		Üfleme Tekniği					
		Entonasyon					
			Teknik Toplam				
	MÜZİKAL	Nüans					
		Tempoya Uygunluk					
		Yorumlama					
		Artikülasyon					
		Klarinet Tonu					
			Müzikal Toplam				
		Genel Ortalama					

EK-3. Görüşme Formu

SİZE GÖRE BU DÖNEMKİ KLARİNET DERSLERİNİZİ HANGİLERİ DAHA İYİ AÇIKLAR?

		Çünkü ifadesini tamamlayınız ya da uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.
1	Derslerde daha rahat öğrendim çünkü...	
	Derslerde pek de rahat öğrenmedim çünkü...	
	Derslerde her zamanki gibi öğrendim	
2	Derslerde daha çabuk öğrendim çünkü...	
	Derslerde pek de çabuk öğrenmedim çünkü...	
	Her zamanki gibi öğrendim.	
3	Dersler için daha az kaygılandım veya kaygılanmadım çünkü; ...	
	Derslerde daha kaygılıydım çünkü; ...	
	Derslerde her zamanki gibiydim.	
4	Öğretmenimle iletişimim daha iyiydi çünkü; ...	
	Öğretmenimle iletişimimim pek de iyi değildi çünkü; ...	
	Öğretmenimle iletişimim her zamanki gibiydi.	
5	Derslere hazırlanma konusunda daha istekliydim çünkü; ...,	
	Derslere hazırlanma konusunda pek de istekli değildim çünkü; ...,	
	Derslere hazırlık konusunda her zamanki gibiydim.	
6	Öğretmenime çalarken daha özgüvenliydim çünkü; ...,	
	Öğretmenime çalarken pek de özgüvenli değildim çünkü; ...,	
	Özgüvenimde bir değişiklik hissetmedim.	

EK-3. (Devamı) Görüşme Formu

7	Öğretmenim öğrenmem gerekenler (egzersiz, etüt, eser vb.) için farklı seçenekler sundu, hangisi veya hangileri ile çalışacağımı ben seçtim.
	Öğretmenim benim için bazı hedefler koydu ve bunlara bağlı bir dönem planı yaptı
	İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; ...,
	İşaretlediğim yaklaşım bana pek de iyi gelmedi çünkü; ...,
8	İşaretlediğim yaklaşım bende pek bir şey değiştirmedim.
	Öğrenmemi sağlayacak pratik materyallere (görsel, işitsel vb.) erişimde zorlanmadım. Öğretmenim bunları bana sağladı veya nasıl ulaşabileceğimi gösterdi.
	Öğrenmemi sağlayacak materyallerin bazılarını kendim yaptım, kendi yaptıklarım daha değerliydi. Onları yaparken kendimi iyi hissettim ve çok şey öğrendim.
	İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; ...,
9	İşaretlediğim yaklaşım bana pek de iyi gelmedi çünkü; ...,
	İşaretlediğim yaklaşım karşımda farklı bir şey hissetmedim.
	Öğretmenimin derslerde beni biraz uzaktan dinlemesi, ses tonunun alçak ve anlatımının ılımlı olması yapabildiklerimi daha rahat gösterebilmemi sağladı.
	Öğretmenimin derste benim yanı başımda ve etkin olması, sesli düşünerek birlikte denememiz, rahatça yapar hale gelmemi sağladı.
10	Öğretmenimin derslerdeki konumu ve ses tonu beni pek de etkilemedi.
	Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken, ben yapana kadar öğretmenimle denemek çok iyi geldi çünkü; ...,
	Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri önce bireysel olarak denemek ve sonra öğretmenime dinletmek, göstermek çok iyi geldi çünkü; ...,
	Derste yeni ve zorlayıcı şeyleri öğrenirken önceki dönemlerden farklı bir yaklaşım hissetmedim.
11	Bu dönem daha çok başardıklarım ile motive oldum, öğretmenim iyi yaptığım şeyleri söyledikçe daha iyi yapmak istedim çünkü; ...,
	Bu dönem daha çok öğretmenimin belirlediği hedefleri birer birer tamamlamaya çalıştıkça motive oldum çünkü; ...,
	Bu dönem motivasyonumda pek de bir değişiklik olmadı.

EK-3. (Devamı) Görüşme Formu

12	Bu dönem klarinete daha ilgiliydim çünkü; ...,
	Bu dönem klarinete pek de ilgili değildim çünkü; ...,
	Bu dönem klarinete ilgim aynıydı.
13	Ders saatlerim sistemli ve düzenliydi, ben hazırlıklarımı ona göre yaptım.
	Ders saatlerim daha esnekti. Herkes kadar ders yaptım ama hazır olduğumda yaptım.
	İşaretlediğim yaklaşım bana iyi geldi çünkü; ...,
	İşaretlediğim yaklaşım bana pek de iyi gelmedi çünkü; ...,
	İşaretlediğim yaklaşım beni pek etkilemedi.

EK-4. Veri Toplanan Kurumdan Alınan İzin



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Ankara Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü

Tarih: 15/09/2020
Sayı: E-42679851-000-00001238100

0001238100

KİŞİYE ÖZEL

Sayı : 42679851-000
Konu : Tolga YÜKSEL

Sayın Tolga YÜKSEL

İlgi : 14.09.2020 tarihli ve dilekçeniz.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında yürütülen "Klarinet Eğitiminde Kişilik Tiplerine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi" başlıklı doktora araştırması kapsamında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz döneminde, Konservatuvarımız Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Ana Sanat Dalı Klarinet Sanat Dalı Çalgı derslerinde gerçekleştirilecek olan öğretim uygulamaları, anket/gözlem ve kayıtlar için ilgi dilekçeniz ile istenilen izin Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Ayşe Binnur EKBER
Konservatuvar Müdürü

Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü Beytepe Kampüsü,
Çankaya/ANKARA
Telefon:0 (312) 212 62 10 Faks:0 (312) 215 84 66 E-posta:huadk@hacettepe.edu.tr

Kadir Serdar SEZGİN

EK-5. Onay Raporu

PSİKOLOJİK TIP KURAMINA DAYALI KLARİNET ÖĞRETİM UYGULAMALARI ONAY RAPORU

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Tolga Yüksel'in "Klarinet Eğitiminde Kişilik Tiplerine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışması, yarı deneysel araştırma modellerinden A-B modeline göre desenlenmiş, deneysel işlem psikolojik tip kuramına dayalı olarak geliştirilerek, uygulamanın öğrenci başarı düzeyi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan öğretim uygulaması, tarafımdan incelenmiş ve uygulamanın Psikolojik Tip Kuramına uygun bir şekilde tasarlandığı görülmüştür. Bu sebeple araştırmada uygulanan öğretim uygulaması, yapılmak istenen deneysel işleme uygundur.

7.7.2020

Dr. Öğr. Üyesi Gözde YÜKSEL

EK-6. Etik Kurul Raporu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARAR FORMU

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:20/10/2020 Toplantı Sayısı:01 Karar No:2020/40
Araştırmanın Başlığı	Klarinet Eğitimde Kişilik Tiplerine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Onur GÜÇLÜ
Yardımcı Araştırmacılar	Tolga YÜKSEL
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu ☐ Oy birliği ☒ Uygun ☒ Uygun Değil ☐ Düzeltme* ☐ Görevsizlik** ☐
Düzeltme ise gerekçeleri *	
Görevsizlik ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
10/11/2020