



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

MAKAMSAL VİYOLONSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNE  
SİSTEMATİK BİR YAKLAŞIM

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan  
Levent DEĞİRMENCİOĞLU

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

MALATYA 2011



**MAKAMSAL VİYOLONSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNE  
SİSTEMATİK BİR YAKLAŞIM**

**Hazırlayan  
Levent DEĞİRMENCİOĞLU**

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

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU**

**DOKTORA TEZİ**

**MALATYA 2011**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Levent Değirmencioğlu tarafından hazırlanan; "Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemine Sistematik Bir Yaklaşım" başlıklı bu çalışma 1 Şubat 2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından DOKTORA BİTİRME TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Cemal YURGA  
BAŞKAN




.....

Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU  
DANIŞMAN



.....

Prof. Dr. Turan SAĞER  
ÜYE



.....

Doç. Dr. Aytekin ALBUZ  
ÜYE

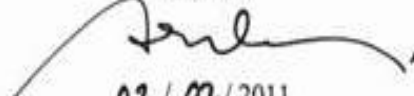


.....

Doç. Dr. Metin KARKIN  
ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

ONAY



02./02/2011

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ  
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

“Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU’nun danışmanlığında, doktora tezi olarak hazırladığım ‘MAKAMSAL VİYOLONSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNE SİSTEMATİK BİR YAKLAŞIM’ başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.” Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

X Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece İnönü Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.02.2011

Levent DEĞİRMENCİOĞLU

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın faydalı ve örnek bir çalışma olabilmesi için geçirilen zaman içerisinde, emeğini hiçbir zaman esirgemeyerek her konuda destek olan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'na teşekkürüm sonsuzdur.

Tez izleme komitemde yer alarak, değerli görüş ve önerileriyle araştırmama önemli katkılar sağlayan hocalarım Sayın Prof. Dr. Turan SAĞER'e, Sayın Prof. Dr. Cemal YURGA'ya, araştırmanın deney aşamasında, gözlemleriyle katkıda bulunan çalgı eğitimi konusunda derin tecrübelere sahip, gözlem gurubunda yer alan Sayın Okt. Emre ERDOĞAN'a, Sayın Öğr. Gör. Faruk YILDIRIM'a, Sayın Öğr. Gör. Mehmet KINIK'a, Sayın Okt. Sevdâ ÖZDEMİR'e, araştırmada uygulanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin sistemli bir şekilde uygulanabilmesi için disiplinli bir çalışma sergileyerek ellerinden geleni yapan viyolonsel öğrencilerime, araştırmanın bütün aşamalarında yardımlarını esirgemeyen bölümdeki öğretim elemanı arkadaşlarıma ve hocalarıma, yaşamım boyunca beni yönlendiren, çalışmalarım konusunda destekleyen ve yüreklendiren annem, babam ve kardeşlerime, araştırma boyunca çoğu zaman yalnız bırakmak zorunda kaldığım, ilgi gösteremediğim, ancak beni her zaman anlayışla karşılayıp manevi desteğini esirgemeyen sevgili eşim Pınar Tuğba DEĞİRMENCİOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

2011

Levent DEĞİRMENCİOĞLU

## ÖZET

DEĞİRMENCİOĞLU, Levent. *Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemine Sistemik Bir Yaklaşım*, Doktora Tezi, Malatya, 2011.

Bu araştırma, ‘makamsal viyolonsel eğitiminde metot eksikliği’ probleminin çözümüne yönelik sistematik, bilimsel bir öğretim yöntemi geliştirmek ve bu yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmada; ilk aşamada, literatür taraması yapılarak Türk Müziği nazariyatı öğretim yöntemleri, Türk Müziği çalgıları öğretim yöntemleri, geleneksel viyolonsel öğretim yöntemleri incelenmiş, bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular, makamsal viyolonsel eğitimi alanında uzman kişilerin görüşlerinden elde edilen bulgular ile sentezlenerek, makamsal viyolonsel öğretimi için bir öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Oluşturulan yöntem, uzman kişilerin görüşleri alınarak; süre, hedef, hedef davranışlar, içerik, yöntem ve değerlendirme basamaklarını kapsayan üniteler halinde, Hüseyini makamı üzerinde çalışılmış, toplamda 28 ders saatine karşılık gelen bir ders işleyiş planı hazırlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, uygulama sürecinde yapılması planlanan ön test-son test sonuçlarını değerlendirecek gözlemci grubu ve öğretim yönteminin uygulanacağı deney grubu oluşturulmuştur. Gözlemci grubu, Erciyes Üniversitesi GSF Müzik bölümünde görev yapan, alanında uzman 4 hocadan oluşmaktadır. Deney grubu ise, Erciyes Üniversitesi GSF Müzik bölümünde farklı sınıflarda öğrenim gören, farklı seviyelerdeki viyolonsel öğrencilerinden seçilmiş 3 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın son aşamasında, oluşturulan yöntemle yönelik deneysel çalışma yapılmıştır. Öncelikle, deney grubuna Hüseyini makamında seçilen bir Saz Semaisi’nin iki bölümünün (1 hane, 1 teslim) solfeji ve icrası yaptırılarak ön test yapılmıştır. Daha sonra geliştirilen öğretim yöntemi deney grubuna uygulamış,

uygulama sonucunda aynı Saz Semaisi'nin iki bölümünün solfeji ve icrası yeniden yaptırılarak son test yapılmıştır. Ön test ve son test verileri, gözlemci grubu ile birlikte hazırlanan performans değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiş, değerlendirme sonuçlarının istatistiksel analizinde, makamsal viyolonsel eğitimi için geliştirilen öğretim yöntemi, öğrenci gelişiminde etkili olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:**

Öğretim Yöntemi, Çalgı Eğitimi, Viyolonsel, Makamsal Viyolonsel Eğitimi, Metot.



## SUMMARY

Değirmencioğlu, Levent. *Introducing a Systematic Approach to Modal Violoncello Teaching Method*. Ph. D. Dissertation, Malatya, 2011.

This study is designed to introduce solutions to the present problems of modal violoncello teaching methods, develop a systematic and scientific approach to modal violoncello teaching and observe the possible results of such a method on students' achievement.

In the first phase of the study, a literature review on teaching methods of Turkish music has been carried out. The results of this review have been synthesized with the views of professional musicians on modal violoncello teaching methods to develop an alternative modal violoncello teaching method. The method has been designed in units consisting of time, content, method, objectives and assessment levels. The units are designed in "Huseyni Makam" and include 28 contact hours.

The second phase of the study includes determining the observation group who will assess the pre and post test results and the experimental group who will perform the music in the designed teaching method. The observation group includes four teaching staff of Erciyes University, Faculty of Fine Arts. The experimental group includes three students studying violoncello at different levels.

In the final phase of the study, as a pre-test, the experimental group was given to perform 'Saz Semai' in "Huseyni Makam". The group had performed the same "Makam" with the help of the teaching method designed for this study. The statistical analysis of the pre and post test results indicates that the designed teaching method has had a significant impact on the achievement of the experimental group.

**Key words:** Teaching Method, Instrument Teaching, Violoncello, Modal Violoncello Teaching, Method.

## KISALTMALAR LİSTESİ

- Ö1 : Onur Kilci  
Ö2 : Fatih Karadurmuş  
Ö3 : Meltem A. Bozkurt  
G1 : Emre Erdoğan  
G2 : Faruk yıldırım  
G3 : Mehmet Kınık  
G4 : Sevda Özdemir  
N : Gözlem Sayısı  
ORT : Ortalama  
S.S : Standart Sapma  
Z : Anlamlılık Düzeyi (Wilcoxon)  
P : Anlamlılık Düzeyi  
GSF : Güzel Sanatlar Fakültesi

**MAKAMSAL VİYOLONSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNE  
SİSTEMATİK BİR YAKLAŞIM  
Levent DEĞİRMENCİOĞLU**

**İÇİNDEKİLER**

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>SUMMARY</b> .....	vi
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	vii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	viii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xi
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xiii
<b>BÖLÜM 1</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Eğitim</b> .....	1
<b>1.2. Öğretim ve Genel Öğretim İlkeleri</b> .....	4
<b>1.3. Öğretim Stratejileri</b> .....	6
<b>1.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejileri</b> .....	7
<b>1.3.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi</b> .....	9
<b>1.3.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejileri</b> .....	10
<b>1.4. Öğretim Yöntemleri</b> .....	11
<b>1.4.1. Anlatma Yöntemi</b> .....	12
<b>1.4.2. Tartışma Yöntemi</b> .....	14
<b>1.4.3. Gösterip Yaptırma Yöntemi</b> .....	14
<b>1.4.4. Problem Çözme Yöntemi</b> .....	16
<b>1.4.5. Bireysel Çalışma Yöntemi</b> .....	17
<b>1.4.6. Dinleterek Öğretim Yöntemi</b> .....	17
<b>1.5. Sanat Eğitimi</b> .....	18
<b>1.6. Müzik Eğitimi</b> .....	21
<b>1.7. Çalgı Eğitimi</b> .....	24
<b>1.7.1. Çalgı Eğitiminde Metot Kavramı</b> .....	26

1.7.2. Çalgı Eğitiminde Metot Kullanımının Öğrenci ve Öğreticiye Yönelik Katkıları .....	28
1.7.3. Geleneksel Türk Müziği'nde Çalgı Eğitimi .....	30
1.7.4. Geleneksel Türk Müziği Çalgı Eğitiminde Meşk Yöntemi .....	34
1.7.5. Türkiye'de Makamsal Viyolonsel Eğitimi .....	36
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>40</b>
2.1. Problem .....	40
2.1.1. Ana Problem .....	41
2.1.2. Alt Problemler .....	41
2.2. Amaç .....	42
2.3. Araştırmanın Hipotezleri .....	42
2.4. Önem .....	43
2.5. Sayıtlar .....	43
2.6. Sınırlılıklar .....	44
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>46</b>
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>46</b>
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>49</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>49</b>
4.1. Araştırmanın Modeli .....	49
4.1.1. Araştırmanın İlk Aşaması .....	49
4.1.2. Araştırmanın İkinci Aşaması .....	49
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü (Son) Aşaması .....	50
4.2. Evren Ve Örneklem .....	57
4.3. Veri Toplama Araçları .....	57
4.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	60
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>65</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>65</b>
5.1. Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin Geliştirilen Öğretim Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar .....	65
5.1.1. Öğretim Yönteminde Kullanılacak Makamın Belirlenmesi .....	65
5.1.2. Öğretim Yönteminde Kullanılacak Makama Yönelik Saz Eserinin Belirlenmesi .....	66

5.1.3. Öğretim Yöntemindeki Uygulamaların Hangi Karar Ses Üzerinden Seslendirileceğinin Belirlenmesi .....	66
5.1.4. Öğretim Yönteminde Kullanılacak Anahtarın Belirlenmesi .....	68
5.2. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemi Oluşumunda Yaralanılan Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	70
5.3. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemine Dayalı Program Örneğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	72
5.3.1. ÜNİTE 1.....	72
5.3.2. ÜNİTE 2.....	76
5.3.3. ÜNİTE 3.....	100
5.4. Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin Hazırlanan Öğretim Yönteminin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	109
5.5. Deney Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar .....	139
5.5.1. Solfej Uygulaması, Kriterlere Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkların İncelenmesi.....	139
5.5.2. İcra Uygulaması, Kriterlere Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkların İncelenmesi.....	143
BÖLÜM 6.....	147
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	147
6.1. Sonuçlar .....	147
6.1.1. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Oluşturulmasına İlişkin Sonuçlar.....	147
6.1.2. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar.....	148
6.1.3. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar.....	149
6.2. Öneriler.....	151
EKLER.....	153
EK 1.....	154
KAYNAKÇA.....	156

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Makamsal viyolonsel öğretiminde kullanılan yazılı kaynakların dağılımı. .37	
Tablo 2. Araştırmaya katılan viyolonsel eğitimcilerinin/ıcracılarının görev yaptıkları kurumlara göre dağılımı. ....38	
Tablo 3. Makamsal viyolonsel öğretiminde usta-çırak ilişkisine dayanan eğitim yönteminin kullanılma durumu. ....39	
Tablo 4. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci P1)..... 109	
Tablo 5. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci P1)..... 110	
Tablo 6. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 111	
Tablo 7. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 112	
Tablo 8. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)..... 113	
Tablo 9. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)..... 114	
Tablo 10. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)..... 115	
Tablo 11. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)..... 116	
Tablo 12. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P1)..... 117	
Tablo 13. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 118	
Tablo 14. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 119	
Tablo 15. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 120	
Tablo 16. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)..... 121	
Tablo 17. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)..... 122	
Tablo 18. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)..... 123	
Tablo 19. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)..... 124	
Tablo 20. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P1)..... 125	
Tablo 21. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P1)..... 126	
Tablo 22. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 127	
Tablo 23. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)..... 128	
Tablo 24. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)..... 129	
Tablo 25. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)..... 130	
Tablo 26. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)..... 131	
Tablo 27. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)..... 132	

Tablo 28. Solfej Uygulamasında Doğru Okunan Kriterlere Yönelik Gözlemci Değerlendirmelerinin Ortalamaları ve Yüzdeleri .....	134
Tablo 29. İcra Uygulamasında Doğru Okunan Kriterlere Yönelik Gözlemci Değerlendirmelerinin Ortalamaları ve Yüzdeleri .....	135
Tablo 30. Ö1 Solfej Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim.....	136
Tablo 31. Ö2 Solfej Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim.....	136
Tablo 32. Ö3 Solfej Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim.....	137
Tablo 33. Ö1 İcra Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim.....	137
Tablo 34. Ö2 İcra Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim.....	138
Tablo 35. Ö3 İcra Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim.....	138
Tablo 36. Solfej Uygulaması, Ritmik Kalıp Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi .....	139
Tablo 37. Solfej Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	140
Tablo 38. Solfej Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi .....	141
Tablo 39. Solfej Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	142
Tablo 40. İcra Uygulaması, Ritmik Kalıp Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	143
Tablo 41. İcra Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	144
Puanları Arasındaki Fark.....	144
Tablo 42. İcra Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	145
Puanları Arasındaki Fark.....	145
Tablo 43. İcra Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	146

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Geleneksel Türk Müziği Çalgılarına Yönelik Bazı Metot Kitaplar.....	33
Şekil 2. Performans Değerlendirme Ölçeği.....	56
Şekil 3. Bilimsel Araştırma Süreci .....	62
Şekil 4. Araştırma Sürecinde Yapılan Çalışmalara Yönelik İşlem Basamakları .....	63
Şekil 5. Araştırmanın Uygulama Süreci ve Öncesine Yönelik Diyalektik Döngü.....	64
Şekil 6. Hüseyini makamı dizisi .....	74
Şekil 7. Hüseyini makamının tiz taraftaki genişlemeleri .....	75
Şekil 8. Mansur kararda (5 ses) Hüseyini makamı dizisine yönelik parmak ve tel numaraları.....	76
Şekil 9. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik parmak ve tel numaraları.....	85
Şekil 10. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 1. pozisyonda sol el konumu.....	85
Şekil 11. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 1. alıştıırma .....	86
Şekil 12. Dügâh'da Hüseyini beşlisi 1. alıştıırma, farklı yay bağları .....	86
Şekil 13. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 2. alıştıırma .....	87
Şekil 14. Dügâh'da Hüseyini beşlisi 2. alıştıırma, farklı yay bağları .....	87
Şekil 15. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 3. alıştıırma .....	87
Şekil 16. Dügâh'da Hüseyini beşlisi 3. alıştıırma, farklı yay bağları .....	88
Şekil 17. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 4. alıştıırma .....	88
Şekil 18. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 5. alıştıırma .....	89
Şekil 19. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik parmak ve tel numaraları .....	89
Şekil 20. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 1. pozisyonda sol el konumu.....	90
Şekil 21. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 1. alıştıırma.....	90
Şekil 22. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü 1. alıştıırma, farklı yay bağları .....	91
Şekil 23. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 2. alıştıırma.....	91
Şekil 24. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü 2. alıştıırma, farklı yay bağları .....	91
Şekil 25. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 3. alıştıırma.....	92
Şekil 26. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü 3. alıştıırma, farklı yay bağları .....	92
Şekil 27. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 4. alıştıırma.....	93
Şekil 28. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 5. alıştıırma.....	93



Şekil 29. Muhayyer’de Buselik Beşlisine yönelik parmak ve tel numaraları.....	94
Şekil 30. Muhayyer’de Buselik beşlisine yönelik 1. pozisyonda sol el konumu .....	94
Şekil 31. Muhayyer’de Buselik beşlisine yönelik 1. alıştıırma.....	95
Şekil 32. Muhayyer’de Buselik beşlisi 1. alıştıırma, farklı yay bağları.....	95
Şekil 33. Muhayyer’de Buselik beşlisine yönelik 2. alıştıırma.....	95
Şekil 34. Muhayyer’de Buselik beşlisi 2. alıştıırma, farklı yay bağları.....	96
Şekil 35. Muhayyer’de Buselik beşlisine yönelik 3. alıştıırma.....	96
Şekil 36. Muhayyer’de Buselik beşlisi 3. alıştıırma, farklı yay bağları.....	96
Şekil 37. Muhayyer’de Hüseyini Beşlisine yönelik parmak ve tel numaraları.....	97
Şekil 38. Muhayyer’de Hüseyini beşlisine yönelik 1. pozisyonda sol el konumu .....	97
Şekil 39. Muhayyer’de Hüseyini beşlisine yönelik 1. alıştıırma.....	98
Şekil 40. Muhayyer’de Hüseyini beşlisi 1. alıştıırma, farklı yay bağları.....	98
Şekil 41. Muhayyer’de Hüseyini beşlisine yönelik 2. alıştıırma.....	98
Şekil 42. Muhayyer’de Hüseyini beşlisi 1. alıştıırma, farklı yay bağları.....	99
Şekil 43. Muhayyer’de Hüseyini beşlisine yönelik 3. alıştıırma.....	99
Şekil 44. Muhayyer’de Hüseyini beşlisi 3. alıştıırma, farklı yay bağları.....	99
Şekil 45. Hüseyini makamında etüt .....	104
Şekil 46. Saz Semaisi 1. hazırlık alıştıırması .....	105
Şekil 47. Saz Semaisi 2. hazırlık alıştıırması .....	105
Şekil 48. Saz Semaisi 3. hazırlık alıştıırması .....	106
Şekil 49. Saz Semaisi 4. hazırlık alıştıırması .....	106
Şekil 50. Hüseyini Saz Semaisi .....	108
Şekil 51. Solfej Uygulaması Ritmik Kalıp Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	139
Şekil 52. Solfej Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	140
Şekil 53. Solfej Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	141
Şekil 54. Solfej Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	142
Şekil 55. İcra Uygulaması, Ritmik Kalıp Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	143

Şekil56. İcra Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	144
Şekil 57. İcra Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	145
Şekil 58. İcra Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark.....	146

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

#### 1.1. Eğitim

Eğitim kavramı; zaman içinde çeşitli yaklaşım ve bakış açıları ile ele alınmış, bu kavrama yüklenen hedeflerin de etkisiyle farklı anlamlar kazanmıştır.

“Eğitimin tanımı iki kümede toplanabilir: içerik tanımları ve süreç tanımları. İçerik tanımları; eğitimin kime niçin uygulanacağını ona neler kazandıracaklarını ad vererek gösterirler. Eğitimin oluşumunu anlatan tanımlara ise süreç tanımları denir. Eğitimin süreci durumdan duruma, kültürden kültüre değişmediği için bu tür tanımlar daha genel ve soyuttur” (Başaran, 1987: 16–17).

Eğitim kavramına ilişkin yapılan bazı içerik ve süreç tanımları aşağıda sıralanmıştır;

- “Eğitim; yeni kuşaklar, toplum yaşayışında yerlerini almak üzere hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliğidir” (Oğuzkan, 1974: 61).
- “Eğitim; bir yetiştirici eşliğinde her hangi bir varlığı bir amaca göre geliştirip yetiştirmektir” (Hançerlioğlu, 1979: 96 ).
- “Eğitim; yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmektir”(Püsküllüoğlu, 1994: 347).

- “Eğitim; bilim, sanat ve teknik olarak adlandırılan üç genel konu alanını belli bir felsefi bütünlük içinde kapsayan bir çerçevede düzenlenip gerçekleştirilmeye çalışılır”(Uçan, 1997: 14).
- “Eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Tezcan, 1997:3).
- “Eğitim; fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir” (Sönmez, 2004: 4).
- “Eğitim; bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerden biridir” (Uçan, 2005: 15).
- “Eğitim; kişinin özgürleşmesine ve tüm yeteneklerini geliştirmesine yardım eden bir etkinliktir” (Erdem, 2005; 2-3).
- “Eğitim; bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir”(Demirel, 2008: 6).
- “Eğitim; geniş anlamada, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir” (Fidan ve Erden, 1993: 18–19)
- “Eğitim; kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği sürecin tümüdür” (Fidan ve Erden, 1993: 18–19).

Eğitim kavramına yönelik yapılan yukarıdaki tanımlardan yola çıkılarak, eğitimin geçmişteki ve günümüzdeki amaçlarına yönelik açıklamalar da yapılmıştır. Eğitimin amaçlarına yönelik bu açıklamalardan bazıları, şu şekilde sıralanabilir;

- “Çağdaş eğitimin amaçları bir tek amaç içinde özetlenebilir; o da eğitimin, eğitilenin sorun çözmeye gücünü geliştirmesidir” (Başaran, 1987: 20).
- “Tarihte ve günümüzde, tüm toplumlarda eğitimin genel amacı, toplumun üyeliğine hazırlanmakta olan kuşağa kültürel kalıntıları aktarıp biçimlendirerek, yetişkinlikte sürdüreceği toplumsal rollere hazırlamaktır” (Çınar, 2002: 45).

- “Eğitimin amaçları zamana, topluma, öğrencilerin yaşına, okul kademesine, ders içeriklerine göre değişmektedir. Kısaca eğitimin amacı, eğitilen bireyde meydana getirilmek istenen davranış değişikliğidir” (Kıncal, 2006: 22).
- “Eğitimin temel amaçlarından biri, insanın doğuştan sahip olduğu bazı yetenekleri ortaya çıkartmak ve geliştirmektir” (Şişman, 2008:1).

Eğitim, yapılan farklı tanımlara, bu tanımların ortaya koyduğu hedeflere, eğitimin yapıldığı yere, uygulandığı yaş grubuna, süresine, planlı plansız oluşu vb. gibi değişkenlere göre kendi içinde çeşitlere ayrılmıştır.

Tezcan (1997), eğitim çeşitlerini şu şekilde açıklamıştır;

1. **Örgün Eğitim:** Okulda yapılan planlı ve programlı eğitim türüdür.
2. **Yaygın Eğitim:** Planlı ve programlı, ancak her yaş grubuna ve örgün eğitimin olanaklarından yararlanmamış olanlara hitap eden eğitim türüdür.
3. **Doğal Eğitim:** Örgün eğitimin tersi olan, plan program ve biçim dışı, yaşam içinde rastlantısal ve doğal yollarla gerçekleşir. Aile ve çevreden edinilen eğitim bu gruba dahildir.
4. **Öğretim:** Tek taraflı olarak bilgi aktarılması sonucu oluşan eğitim türüdür.
5. **Hizmet İçi Eğitim:** Kurumlarda görevli olan kişilere kısa süreli olarak, ilgili bir alana yönelik verilen eğitimidir. Hizmetteki verimlilik ve bilginin artmasını amaçlar.
6. **İş Başında Eğitim:** Kurumlarda çalışanlara, günlük çalışma saati içinde ve görev yerinde verilen eğitim türüdür. Bireysel yada grup halinde verilebilir (Tezcan, 1997:4).

## 1.2. Öğretim ve Genel Öğretim İlkeleri

Genel bir ifadeyle öğretim; ‘okullarda, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapılan öğretme faaliyetleri’ olarak tanımlanmaktadır. “İlke: Prensipl-kural-ölçü olarak ifadelendirilmiştir. Amaca ulaştırılan doğruluğu kanıtlanmış, her türlü şüpheden arındırılmış öncül düşünceler, kılavuz fikirlerdir. Her faaliyet için ölçü gibi kullanılan olayların iyi anlaşılmasını sağlayan kılavuz fikirlerdir. Öğretimde muhtevanın öğretilmesi amaçlanır. Muhteva; bir eğitim programında amaçlara erişmek için ne öğretilim sorusunun cevabını veren boyuttur. Muhteva seçiminde, geçerlik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, faydalılık, öğrenebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlılık gibi bazı ölçütler aranır. Amaçlara ulaşabilmek için kullanılacak ilkeler, öğretmenin uygun faaliyetlere yönelmesini sağlayacağı gibi, öğrenciyi de güdüleyeceği için başarılı olmasını kolaylaştıracaktır” (Küçükahmet, 2007: 42).

Demirel’e göre (2008: 77-78), “Genel öğretim ilkeleri, tüm öğretim etkinliklerinde her ders için uygulanacak türden ilkeler olup genel özellikleri aşağıdaki altı madde ile açıklanmaya çalışılmıştır:

**1- Öğrenciye Görelik İlkesi:** Öğretimin düzenlenmesi sürecinde bireysel farklılıkların, öğrencinin fizyolojik ve psikolojik özelliklerinin dikkate alınması söz konusudur. Öğretilecek konular belirlenirken öğrencinin zihinsel ve bedensel gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları öğrenmesinde önemli rol oynar.

**2- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi:** Öğretimi düzenlerken öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin bildiklerinden hareketle bilmedikleri konular üzerinde durulması daha anlamlı olmaktadır. Öğrenci yeni bilgileri ile eski bilgilerini karşılaştırarak, öğrendiğini daha anlamlı hale getirecektir.

**3- Somuttan Soyuta İlkesi:** Öğrencilerin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru gelişmektedir. Öğrenci kişisel somut kavramları daha kolay öğrenir. Bu nedenle öğretme sürecinde öğrencilere öncelikle somut bilgiler verilmeli, daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir.

**4- Yakından Uzağa İlkesi:** öğrenci doğal ve toplumsal bir çevrede yaşar. Öncelikle çevresini öğrenme isteğindedir. Öğrenciye öğretilecek bilgilerin düzenlenmesinde hem doğal hem de sosyal olarak onun en yakın çevresinden hareket edilmelidir.

**5- Açıklık İlkesi:** Öğretimde öğrencilerin ne kadar çok duyu organının öğrenmeye katılımı sağlanırsa öğrenme o kadar güçlü ve kalıcı olur. Öğretim konuları, öğretim yöntem ve teknikleri de ne kadar çok duyu organını etkilerse eğitimde açıklık o derece gerçekleştirilmiş olur.

**6- Ekonomiklik İlkesi:** Öğretimde yapılacaklar en kısa yoldan, en az zaman, emek, para ve enerji ile en yüksek verim elde edilecek şekilde yapılmalıdır. Bunun için de planlamanın en iyi ve ayrıntılı biçimde yapılması büyük önem taşımaktadır” (Demirel, 2008: 77–78). “Öğretimde bu ilkelerin ayrı, ayrı değil, bütün halinde uygulanması önemlidir. Aslında bu ilkeler arasında çok sıkı dinamik bağlantılar vardır” (Küçükahmet, 2007: 46)

Araştırmanın uygulama aşamasında yukarıda bahsedilen bu ilkelerden faydalanılarak, öğrenciler için en uygun öğrenme şartları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada;

‘Öğrenciye Görelik’ ilkesinden yola çıkılarak, öğrencilerin zihinsel özellikleri göz önünde bulundurulmuş, konulara ve uygulamalara yönelik olarak, her öğrenci için farklı düzeylerde anlatım şekilleri geliştirilmiştir. Teknik uygulamalarda, öğrencilerin bedensel özellikleri göz önünde bulundurulmuş, sol ele yönelik nota seslendirmesi ve pozisyon geçişlerinde, öğrencilerin parmak yapısı ve boyutları dikkate alınarak bazı öğrenciler için farklı teknikler geliştirilmiştir.

‘Bilinenden Bilinmeyene İlkesi’nden yola çıkılarak, öğrencilerin geçmişe yönelik temel müzik kuramları bilgilerinden, Türk Müziği temel bilgilerinden ve temel viyolonsel çalma bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmış, araştırma kapsamında hazırlanan öğretim yönteminin uygulama aşamasına yönelik dersler bu bilgiler ışığında gerçekleştirilmiştir.

‘Somuttan Soyuta İlkesi’nden yola çıkılarak, hazırlanan öğretim yönteminin uygulanma aşamasında, kullanılan makam dizisinin aralıklar ve sesler bazında önce matematiksel anlatımı yapılmış, sonrada bu aralıkların, seslerin solfejde ve icrada daha kolay hissedilebilmesi için öğrenciye kayıttan örnek solfej ve icralar dinlettirilmiştir.

‘Yakından Uzağa İlkesi’nden yola çıkılarak, hazırlanan öğretim yönteminin uygulama aşamasında, öğrencilerin sosyal yaşantılarında örnek aldıkları, icralarını takip ettikleri makamsal viyolonsel icracılarının görüntülü kayıtları temin edilmiş, bu kayıtlar öğrencilere izletilerek öğrencilerin makam icrasına yönelik tavrı üslubu taklit yoluyla öğrenmeleri sağlanmıştır.

‘Açıklık İlkesi’nden yola çıkarak, hazırlanan öğretim yönteminin uygulama aşamasında, öğrenciler hissedilmesi zor olan komalı sesleri seslendirirken, öğrencilere yüksek sesle eşlik edilmiş, öğrencinin duyarak komalı sesleri daha iyi hissetmesi sağlanmıştır. Ayrıca icralarda, öğrencinin yay bağlarını doğru kullanabilmesi ve eserin tavrını, üslubunu daha iyi yansıtabilmesi amacıyla, gerekli görülen yerlerde öğrencinin sağ dirseğine parmak ucuyla dokunulmuş, o andaki tavra ya da tekniğe dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

‘Ekonomiklik İlkesi’nden yola çıkılarak, araştırma kapsamında hazırlanan öğretim yöntemini hedefine ulaştıracak çalışmalar, planlı ve ayrıntılı bir şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın uygulama sürecinde, Hüseyini makamındaki Saz Semaisi’nin öğretilmesine yönelik alıştırmalar, etütler bu saz eserini en doğru ve kısa yoldan öğretebilecek sistematik bir bütünlük içinde oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **1.3. Öğretme Stratejileri**

Bu bölümde, makamsal viyolonsel öğretim yönteminde kullanılan öğretme stratejilerine yer verilmiştir.



### 1.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejileri

D. Ausubel tarafından, ‘buluş yolu ile öğretime’ bir alternatif olarak bilişsel kuramlara dayandırılarak geliştirilen, ‘sunuş yolu ile öğretim’; okullarda düzenli ve sıralanmış bilgilerin, kavram ve genellemelerin, açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla, bir öğretim yolu’ olarak tanımlanmaktadır. “Bu stratejiyle, öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler” (Yıldırım, 2008: 78).

“Her ikisinde de ezberleyerek öğrenme yerine, anlamlı öğrenmeye önem verilmektedir. Bilgiler aşamalılık ilkelerine göre (yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, genelden özele, basitten karmaşığa doğru) çok dikkatli bir biçimde düzenlenmeli ve öğrenci tarafından alınması kolay hale getirilmelidir” (Okutan vd., 2009: 24). Ausubel’in geliştirdiği bu öğretim yönteminin felsefesinde, bireyin bilgileri keşfetmekten çok, hazır olarak alması söz konusudur. Diğer bir deyişle kavramlar, olgular, fikirler, ilkeler bireye sunulmaktadır. Bu felsefeden hareketle geliştirdiği yöntem ‘sunuş yolu ile öğretim’ olarak adlandırılır. Ausubel’e göre öğrenmenin anlamlı olması için bilginin mutlaka birey tarafından bulunması gerekmez. Birey kendisine sunulan bilgileri de anlamlı olarak öğrenebilir. Ancak anlamlı öğrenmeyi sağlamak için, öğretimin düzenlenmesi sırasında aşağıdaki üç koşulun yerine getirilmesi gerekir:

**1-Öğrenciye sunulan materyallerin onun için anlamlı olması sağlanmalıdır.** Öğrenci kendi ihtiyaçlarını karşılayan, kendi içine yarayacağını düşündüğu bilgileri anlamlı bulur. Anlamlı öğrenme ortamı ne kadar iyi gerçekteştirilirse gerçekteştirilirsın, materyal öğrenci için anlamlı değilse, anlamlı öğrenme sağlanamaz.

**2-Öğrenci, öğrenilecek materyalle ilgili ön bilgilere sahip olmalıdır.** Yeni gelen bilgiler bireyin önceden sahip olduğu bilişsel yapılarla ilişkilendirilerek anlamlı hale

gelir. Bu nedenle öğrencinin, yeni gelen bilgiyi almaya hazır bilişsel yapıları olması gerekir. Aksi takdirde öğrenci ezberleme yolunu seçecektir.

3-Öğrencinin anlamlı öğrenmeye niyetli olması gerekir. Öğrenme bireyin kendi çabaları ile gerçekleştiği için, öğrencinin anlamlı öğrenmeye niyetli olması, yeni gelen bilgileri olduğu gibi ezberleme yerine, mevcut bilişsel yapıları ile ilişkilendirilerek öğrenmeye çalışması gerekir ( Erden ve Akman, 2001: 179).

“Sunuş yoluyla öğretme stratejisinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmen ile öğrenci arasında yoğun bir etkileşim olmalıdır.

2. Sunulan bilgiler bol örneklerle desteklenmelidir.

3. Sunulan bilgiler genelden özele doğru bir sıra izlemelidir.

4. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için ders sunumunda aşamalılık ilkesi uygulanmalıdır. Derse ön örgütleyicilerle başlanmalı, yeni bilgiler, ön bilgilerle anlamlı hale getirilmelidir (Demirel, 2008: 78-79).

Sunuş yoluyla öğretme stratejisine ilişkin, yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak bir değerlendirme yaparsak, araştırma kapsamında oluşturulan öğretim yönteminin uygulanma aşamasının tamamında bu stratejiden yararlandığı görülür. Çalgı dersleri bireysel dersler olduğu için, öğretim yönteminin uygulanma aşamasında yapılan derslerde, yukarıda 1. özellikte bahsedilen öğretmen-öğrenci arasındaki yoğun etkileşim kendiliğinden oluşmuştur. Oluşturulan makamsal viyolonsel öğretim yöntemi 4. özellikle bahsedilen yaklaşımla basitten zora ilkesinden hareketle oluşturulmuş, uygulama sürecinde yapılan derslerdeki anlatımlar bu stratejiyle gerçekleştirilmiştir.

### 1.3.2. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi

“Bu strateji, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını buluş yolu ile öğretim stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır” (Demirel, 2008: 79). “S. Bruner tarafından geliştirilmiş olan bu modelin ilk ortaya atıldığı 1960’lı yıllardan günümüze değin dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmıştır. Bu yaklaşımın ülkemizdeki etkileri ise 1968 yılında hazırlanan ilköğretim programlarında görülmektedir” ( Erden ve Akman, 2001: 175).

“Bu stratejide öğretim bir problemle başlar. Öğretmen bu probleme yönelik kaynak önerir, ön bilgiler ve örnekler verir. Daha sonra problemle ilgili bilgileri öğrenci toplar ve analiz ederek soyutlamalara, genellemelere ve kavramlara ulaşır” (Okutan vd. 2009: 26). “Böylece öğrenci, örneklerdeki benzerlik ve farklılıkları gözleyerek, inceleyerek genel yapıyı keşfeder”(Otacıoğlu, 2005: 26).

Ancak Otacıoğlu’nun Mayer’den (1987) aktardığına göre; “bu stratejide öğrenciler kendi buldukları bilgileri daha verimli buldukları için buluş yolu ile öğretimin daha kalıcı olması beklenmekle birlikte, bu yöntemin diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu gösteren kesin kanıtlar bulunmamaktadır” (Otacıoğlu, 2005: 27).

Yukarıdaki açıklamalar değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında oluşturulan öğretim yönteminin uygulanma aşamasında, bu stratejiden yararlandığı görülür. Uygulama aşamasındaki derslerde, makamsal viyolonsel icrasındaki bazı problemlerle ilgili öğrencilere ön bilgiler verilmiş, bu problemleri kendilerinin görebilmeleri amacıyla makamsal viyolonsel icralarının görüntülü kayıtları öğrencilere izlettirilmiştir. Öğrencilerden, izledikleri icracıları (9 ayrı icracıdan), teknik ve üslup açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci

değerlendirmelerinde, makamsal viyolonsel icrasında teknik ve üsluba yönelik genel bir yaklaşımın olduğu tespit edilmiştir.

### 1.3.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejileri

“J.Dewey tarafından ortaya atılan bu strateji öğrencinin problem çözme becerisini kullanarak bilimsel yöntemi izlemesini sağlayan bir öğretim yoludur. Bu yaklaşımla öğrenci problemi tanımlar, çözüm için geçici çözüm yolları geliştirir, veri toplar, verileri değerlendirir ve çözüme ulaşır” (Okutan vd., 2009: 27). “Tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu stratejiyi kullanırken yol gösterici, yönlendirici ve rehber konumundadır”(Demirel, 2005: 79).

Araştırma-soruşturma stratejisi kullanılırken, önce dersle ilgili temel kavramlar belirlenmelidir. Öğrencilerin bu kavramla ilgili ön koşul olan bilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır (Sönmez, 1997: 217). “Bu yaklaşıma uygun bir araştırma şu dört aşamalardan oluşur:

- 1- Problemin hissedilmesi, tanımlanması: Problem ya da problemler konu ile ilgili olmalı.
- 2- Denencenin kurulması: Bu aşamada problemin çözümü için gerekli nitelikte ve sayıda denence kurulur. Denenceler probleme geçici çözüm yolları önerir ve toplanması gereken veriler için yol gösterir.
- 3- Verilerin toplanması: Denencelerin sınanmasına yarayacak nitelikte veri toplama aşamasıdır.
- 4- Verilerin analizi ve denencelerin sınanması”(Bilen, 1999: 62).

Araştırma yoluyla öğretimde, öğrenci tümüyle etkindir. Araştırır, sorgular, problem çözme sürecini kullanarak bilimsel süreci öğrenir. Böylelikle üst düzey davranışlar ve düşünme becerileri kazanır (Okutan vd., 2009: 27).

Yukarıdaki açıklamalar değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında oluşturulan öğretim yönteminin uygulanma aşamasında, bu stratejiden yararlandığı görülür. Uygulama aşamasındaki derslerde, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen saz eseri dışında bir saz eseri verilmiş, öğrencilerden bu saz eserini çalarak eser üzerinde parmak numaraları, pozisyon değişimleri, yay kullanımı vb. teknikleri çalışmalarını istenmiştir. Her derste, öğrencilerin bu tekniklere yönelik çalışmaları incelenmiş, tartışma ortamında gerekli yönlendirmeler yapılmıştır.

#### **1.4. Öğretme Yöntemleri**

“İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri; öğrenme yeteneğidir. Doğduğu zaman bilinçli bir davranış gösteremeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerin yardımı ile öğrenir. Öğrenme değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresi ile etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler” (Fidan ve Erden, 1993: 22). Demirel’e (2008: 10) göre öğrenme kavramı yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Öğretme en geniş anlamı ile öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme faaliyetleri bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacı ile bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi, bilgisayar, televizyon, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir (Fidan ve Erden, 1993: 22). Başka bir deyişle öğretme “eğitim yolu ile kazanılan davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir”(Demirel, 2008: 9). “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot”(www.tdkterim.gov.tr) olarak tanımlanan yöntem, eğitimde; “hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş en kısa yol”( Demirel, 2005: 72) olarak da tanımlanmıştır.

Öğretme–öğrenme sürecinde, en yaygın olarak kullanılan belli başlı öğretim yöntemleri şunlardır:

1. Anlatma Yöntemi
2. Tartışma Yöntemi
3. Örnek Olay Yöntemi
4. Gösterip Yaptırma Yöntemi
5. Problem Çözme Yöntemi
6. Bireysel Çalışma Yöntemi

Yukarıda bahsedilen öğretim yöntemlerinden, araştırma kapsamında yararlanılanlar aşağıda açıklanmıştır. Açıklamalarda, araştırmada yöntemlerin kullanıldığı uygulamalardan bazılarına yer verilmiştir.

#### **1.4.1. Anlatma Yöntemi**

“Öğretmenin olgu, bilgi ve ilkeleri sözel olarak sunması ile gerçekleşen bir yöntemdir. Öğretenden öğrenene doğru tek yönlü aktarım söz konusudur. Öğrenci dinleyici ve seyircidir, öğretim sürecinde pasiftir” (Okutan vd., 2009: 27). Demirel’e (2008) göre anlatma yöntemi, “daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içeren, öğretmen merkezli geleneksel bir öğretim yöntemidir. Sözlü anlatıma ağırlık verdiği için anlatmayı gerektiren her türlü derste kullanılır. Öğretmenlerin bu yöntemin özelliklerini çok iyi bilmeleri gereklidir” (Demirel, 2008: 80).

Anlatma yönteminin özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmen merkezlidir.
2. Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılabilir.
3. Dinleyenler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır.
4. Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verir.

5. Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırır, not alma becerilerini geliştirir (Demirel, 2008: 81).

Öte yandan Küçükahmet (2007), anlatım yönteminin en iyi şekilde kullanılabilmesi için aşağıdaki rehber ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

- 1- Anlatımı planlarken özel amacı ve genel amacı saptama.
- 2- Dinleyicileri tanıma, tanıma özel ilgi ve ihtiyaçlarını bilme.
- 3- İyi organize etme.
- 4- Resimler, modeller ve diğer görsel-işitsel araçlarla anlatımı zenginleştirme.
- 5- Sesi iyi kullanarak anlatımı tek düzelikten kurtarma
- 6- Anlatım sırasında sorulardan yararlanarak ‘kuru’ anlatımdan sakınma.
- 7- Öğrencilere soru sorma imkânı verme.
- 8- Dinleyicileri gözleme.
- 9- Anlatılan bir konunun yazılı bir özetini dağıtma.

10- Anlatım sonunda tartışılan materyal ya da konunun daha açık hale gelmesi için vızıltı grupları yada diğer küçük grup çalışmaları düzenleme” (Küçükahmet, 2007: 57).

Müzik eğitiminde dolayısıyla da çalgı eğitiminde, anlatma yöntemi kuşkusuz en fazla kullanılan yöntemlerden birisidir. Müziğin kuramına yönelik bilgilerin anlatımı diğer alanlarda olduğu gibi ‘sözlü anlatım’ şeklinde gerçekleştirilir. Çalgı üzerindeki uygulamalara yönelik anlatımlar, hem sözlü olarak hem de çalgı üzerinden, (çalgı anlatım aracı olarak kullanılarak) gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yöntemindeki nazari bilgilerin ve uygulamaya yönelik alıştırmaların vb. öğretilmesinde bu öğretim yönteminden doğrudan faydalanılmıştır.

### 1.4.2. Tartışma Yöntemi

“Tartışma yöntemi, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Tartışma yönteminin özellikleri şu şekildedir:

1. Öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur.
2. Öğrencilere geçmiş yaşantılardan örnek vermesi için imkân sağlar.
3. Öğrencinin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söylemesinin ve yorum yapmasını sağlar.
4. Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır” (Demirel, 2008: 82)

Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulanma aşamasında, tartışma yöntemi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın uygulama bölümünde yapılan 2., 3., 5., 7., 8., 9., 11., 12., 13. derslerde öğrencilere makamsal viyolonsel icrasına yönelik görüntülü kayıtlar izletilmiş, öğrencilerden icracılar ve icraya yönelik bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilere yönelik görüşler birlikte değerlendirilmiş, bu görüşlerdeki doğru ve yanlış yaklaşımlar tartışılarak icracıların çalım tekniklerine, üsluplarına vb. yönelik ortak bir görüş geliştirilmiştir.

### 1.4.3. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Öğrenme sürecinde beş duyunun işlevleri şüphesiz çok önemlidir. Müzik eğitiminde, bu duyulardan en çok işitme duyusunu kullanmaktayız. Söz konusu çalgı eğitimi olduğunda, öğrencilerin işitme duyusuyla algıladığı teknikleri, nüansları, tavrı vb. görme duyusuyla algıladıkları hareketlerle bütünleştirmesi, desteklemesi, öğrencinin çalgıyı çalabilmesi açısından çok önemlidir. Bu yaklaşım, çalgı öğretimde



yaygın olarak kullanılan çok etkili bir yöntemdir. “Gösteri, öğretmenin öğrencilerin önünde bir şeyi nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı işlemlerdir. Gösteride hem görsel hem de işitsel iletişim kullanılır. Gösterinin en önemli faydası her hangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılacağını göstermedir. Bu nedenle gösteri en uygun biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Küçükahmet, 2007: 63).

“Bu yöntem bir konuya ilişkin bilgilerin beceriye dönüşmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında uygulama düzeyindeki davranışların ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında kullanılır. Bu yöntemde kazandırılacak beceriler öncelikle öğretmen tarafından gösterip açıklanır. Bu aşamadan sonra öğrenciye yeterli zaman ve tekrar olanağı verilmelidir” (Okutan vd., 2009: 27).

Gösterinin sunulması sırasında öğretmenin, öğretmede birincil derecede algıyı sağlayan, öğrencinin duyularını etkili biçimde uyarabilmesi önemlidir. Küçükahmet’in (2007: 46) belirttiğine göre “beş duyunun öğrenmeye etkisini gösteren oranlar şu şekildedir:

Görme duyusu	% 75	Koklama duyusu	% 3
İşitme duyusu	% 13	Tat alma duyusu	% 3
Dokunma duyusu	% 6		

Araştırma kapsamında, hazırlanan makamsal viyolonsel öğretimi yönteminin uygulanma aşamasında yapılan derslerde, alıştırma, etütlerin ve saz eserinin öğretiminde bu yöntemden faydalanılmıştır. Alıştırmalar, etütler ve saz eseri öğrencilere öğretilmeden önce, çalınarak örneklenmiş, öğrencilerin, seslendirme tekniklerini pozisyon geçişlerini, yay kullanımını vb. görerek algılayabilmeleri, bu davranışları seslenmeyle bütünleştirebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

#### 1.4.4. Problem Çözme Yöntemi

“Problem çözme yöntemi, kuramsal bilgilerin uygulanmasını gerektirir ve öğrencilerde problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar. Öğrencinin araştırma sorgulama becerilerini kullanmasını gerektiren öğrenci merkezli bir yöntemdir” (Burden and Byrd, 1994: 92). “Problem çözmeye dayalı öğrenme modeli, bireylerin problemleri tanımlamak ve çözmek için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzey bilişsel ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardım etmektedir. Bir öğretim stratejisi olarak problem çözmeye dayalı öğrenme, en az üç temel karakteristik özelliğe ve işleve sahiptir:

1. Öğrencileri sorumluluk sahibi bireyler olarak bir problem durumuna sokar.
2. Uygulanmakta olan öğretim programını bütüncül ve karmaşık yapıları bir problem etrafında organize eder.
3. Sınıfta öğrencilerin öğretmenler tarafından düşünmeye yönlendirildiği, araştırmalarında rehberlik edildiği ve derin anlayışlar geliştirmelerine yardım edildiği bir öğrenme çevresi meydana getirir” (Saban, 2005: 209).

Araştırma kapsamında, hazırlanan makamsal viyolonsel öğretimi yönteminin uygulanma aşamasında yapılan derslerde bu yöntemden faydalanılmıştır. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen Saz Semaisi dışında, başka bir saz eseri verilmiş, öğrencilerden bu saz eserini çalarken üzerinde gerekli yerlere parmak numaraları ve yay bağlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenci bilmediği bir eserin solfejini yaparken ya da eseri çalarken, hangi parmak numaralarını, hangi yay bağlarını kullanacağı konusunda genelde tereddütler yaşamaktadır. Bu uygulamayla öğrencinin parmak numarası ve yay bağı kullanımına yönelik problemleri çözme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

#### **1.4.5. Bireysel Çalışma Yöntemi**

“Bireysel çalışma, bir öğrencinin bir konuyu yaparak, yaşayarak öğrenme yoludur. Bu yöntem bir öğrencinin bir konuyu kendi başına öğrenmek istediği ya da kendi başına çalışmak istediği zaman kullanılır. Özellikleri:

- 1- Öğrenci merkezlidir.
- 2- Öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenir.
- 3- Her öğrenci öğrenme durumunu kendine göre ayarlar.
- 4- Öğrenme, öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılır”(Demirel, 2008: 103).

Araştırma kapsamında, hazırlanan makamsal viyolonsel öğretimi yönteminin uygulanma aşamasında yapılan derslerde bu yöntemden faydalanılmıştır. Öğrencilerden, işlenecek alıştırma, etütleri vb. teknikleri, derse gelmeden önce deşifre etmeleri, teknik açıdan çözümlenmeleri istenmiştir. Öğrenciler bireysel çalışmalarla bu uygulamaları gerçekleştirmişlerdir.

Müzik öğretiminde, yukarıdaki yöntemlerin dışında aslında bilinen fakat öğretim yöntemleri içinde yer almayan bir başka yöntemden söz etmek mümkündür. Bu yönteme ‘Dinleterek Öğretme’ yöntemidir.

#### **1.4.6. Dinleterek Öğretme Yöntemi**

Gösterip yaptırma yöntemi anlatılırken, müzik öğretiminde, beş duyumuzdan en çok işitme duysunu kullandığımızdan bahsetmiştik. Müzik öğretiminde dinleyerek öğrenmenin, dolayısıyla dinleterek öğretmenin yeri tartışılmaz çok önemlidir. Bu öğretim yöntemi Batı müziği kültüründe de bizim müzik kültürümüzde de kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen makamsal viyolonsel öğretim yönteminin oluşturulmasında yararlanılan, Suzuki yöntemindeki öğretim yaklaşımında, öğrencinin ders dışındaki bir ortamda çalacağı eseri sürekli olarak

kayıttan dinlemesi söz konusudur. Öğrenciye bu imkânın sağlanması konusunda da ebeveynlere uyarılarda bulunulmuştur. Öte yandan bizim müzik kültürümüzdeki meşkle öğretim yaklaşımında da, dinleyerek öğrenme, dinleterek öğretme hâkimdir. Türk Müziği'nin kendine has tavrı bu öğretim yöntemiyle öğretilmektedir. Bu yaklaşımda, öğretici öğretilecek eseri, sesiyle ya da çalgısıyla öğrenciye dinletir, öğrenci algıladığı unsurları taklit etmeye çalışır. Günümüzde, müzik öğretiminde teknolojik imkânlar sayesinde, dinleterek öğretme yöntemi biraz daha yaygınlaşmıştır. Öğrencilere, çalacakları ya da söyleyecekleri eserler için usta icracıların kayıtlarının dinlenilmesi tavsiye edilmekte, bazan da ödev olarak verilmektedir.

Araştırma kapsamında makamsal viyolonsel öğretimi için geliştirilen öğretim yönteminde de 'dinleterek öğretme yöntemi'nden yararlanılmıştır. Öğrencilere, öğretilmesi hedeflenen etüt ve saz eserinin kanun, viyolonsel ve kanun, ney, kemençe üçlüsü ile yapılmış icra kayıtları verilmiş, bu kayıtları her gün dinlemeleri istenmiştir. Ayrıca her derste bu kayıtlarla birlikte öğrencilere solfej ve icralar yaptırılmıştır.

### **1.5. Sanat Eğitimi**

Çağdaş insanın yetiştirilmesinde sanat eğitiminin önemli bir rolü vardır. Bireylerin ve toplumların eğitilmelerinin, kendi iç dinamikleri doğrultusunda doğal olarak gerçekleşmesinin yanında planlı uygulamalar ile de gerçekleştiği görülmektedir. Eğitimin her alanda olduğu gibi, sanat alanında gerçekleştiğinde de toplumları yücelten kültürü beslediği görülmektedir. "Sanat eğitimi aracılığıyla eğitim, beceri ve kültür aktarımının yanı sıra yapıcı, yaratıcı ve üretici bireylerin yetiştirilmesi işlevlerine yönelir. Dolayısıyla eğitim, öğretim boyutundan öte insanı insan yapan değerlerin kazandırılmasına yönelik bir anlam kazanır. Sanat eğitimi yoluyla birey bakmayı değil, görmeyi öğrenir; olaylara çok yönlü bakarak düşünen eleştiren sorgulayan ve en önemlisi çözümler üreten, dolayısıyla kendisi ile barışık, mutlu ve sağlıklı bir kişiliğe erişir"(Türkan, 2008: 3). Sanat ise insana ait en yüce

değerleri içerisinde barındıran bir değerler bütünüdür. “Yalın ve özlü anlamı ile sanat, duygu, düşünce izlenim ve tasarımları, belli yaşantı, durum, olgu ve olayları, belirli amaç, yöntem ve gereçlerle, belirli özgünlük ve güzellik anlayışlarına göre işleyip anlatan estetik bir bütündür”(Uçan, 1996: 180).

İnsanların Gördükleri, işittikleri, his ve tasavvur ettikleri olayları ve güzellikleri, insanlarda estetik bir heyecan uyandıracak tarzda ifade etmesi (Çam, 1999: 2) olarak ta ifade edilen sanat eğitimi; “sanatın yaşamdaki yerini ve önemini kavratacak şekilde düzenlenmiş belli programlar aracılığı ile çeşitli dallarında beceri de kazandırabilecek uygulama çalışmaları ve sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim süresidir”(San, 1985: 5). Başka bir ifade ile “sanat eğitimi bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatmada yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırabilmek için yapılan eğitim çabasıdır”(Türkdoğan, 1984: 14). Şeklinde tanımlanabilir.

Neredeyse insan yaşamının her evresinde var olan sanat, kendisini var eden insanın yaşamını etkilemiş, değiştirmiş ve geliştirmiştir. Ürettiği sanatsal eserleri sergileyeceği mekânları oluştururken ise sanat’a yakışır türde estetik mekânlar olmasını yeğlemiştir. Bunun yansımaları da günlük yaşamda kullanılan birçok mekânda görülmeye başlanmıştır. Sadece sergilendiği mekânlara bakıldığında bile sanatın bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevleri görülebilmektedir. Sanatın gelişiminde ise sanat eğitiminin rolü ayrı bir öneme sahiptir. Bu bağlamda “yalın ve özlü anlamı ile sanat eğitimi; bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belli sanatsal davranışlar kazanma, ya da bireyin sanatsal davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma süreci”( Uçan, 1996: 125) olarak tanımlanmaktadır.

Türkkan’ın (2008: 4) Artut ve diğerlerinden aktardığına göre sanat eğitiminin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı verir.
2. Görsel okuryazarlık kazandırarak kültürel bir bakış açısı edinilmesini sağlar.
3. Eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.
4. Algılama ve ayırt etme yeteneklerini geliştirir.

5. Sanat eserlerine karşı ilgi ve duyarlılıkların geliştirilerek sanat eserlerinden haz alınmasını sağlar.
6. ... Sanatın çeşitli yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile kendini ifade edebilme yollarını keşfetmesini sağlar
7. Kendi kültürünü olduğu kadar öteki kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı verir.
8. Sanat etkinliklerinin ve yaratıcılığın doğasının tanınmasını ve benimsenmesini sağlar.
9. Araştırmacı, izleyici ve sorgulayıcı bir kimlik kazandırır.
10. Kazandığı özgün ve yaratıcı anlayışın yaşamının tüm alanlarına transfer edilerek sağlıklı ve özgün bir kişilik oluşturulmasına yardımcı olur.
11. Sanata ilişkin teknik bilgi ve beceri kazanmasını sağlar.
12. Kendini ifade edebilmede sanatsal dilin kullanılabilmesini sağlar.
13. Duygu, düşünce ve imgeleri bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranış kazandırır.
14. Sanatsal yaratmanın hazzını tattırarak bireye bir değer olduğunun bilincini ve güvenini yaşatır.
15. Kendini dışı vurarak var olma bilincinin duyumsanmasına yardımcı olur.
16. Dış evrendeki nesnelere arasındaki ilişkilerin düzeniyle ilgili yasaların gizinin keşfedilerek yaşam hazzının duyumsanmasını sağlar.
17. Çok ve gerçek sanat yapıtı görmek, bu yapıtlardaki değerlerin özümsemesini ve bir değer birikimine sahip olmaya olanak verir. Bu birikim yeni yapıtlar olarak yaratıcı bireylerce geleceğe aktarılır.
18. Kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı birey olunmasına olanak verir (Türkkan, 2008:4).

Sanat eğitiminin bu amaçlarının gerçekleştirilmesinde benimsenen yol, disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımını gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım sanat eğitiminde sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik alanlarını bir arada öğretmeyi amaçlayan bir anlayışı içerir. Bu alanlar, kendi disiplinleri içinde yer alan ilkeleri kazandıracak biçimde sanat uygulamaları yoluyla işlerlik kazanır ( Türkkan, 2008: 5–6). “Öğrencilerin bir bütün olarak, farklı sanat disiplinlerinin nasıl bir kültürlerarası tarihsel gelişim geçirdiğini anlayacak duruma gelmeleri gerekir. Bu, sanatsal yaratmada ve o sanat yapıtının tarihsel-kültürel yapısına ilişkin sanatla ilgili yeterlik, anlayışları karşılaştırma ve birleştirmeyi içerir”( Çakır İlhan, 1999: 347).

Sonuç olarak “sanat eğitimi bir zevk ve duygu eğitimi olmanın ve güzel biçimler yaratmanın yanı sıra yeni, özgün, atak çağdaş düşünceler üretmeyi öngören bir yaratıcı zihinsel etkinlikler süreci olarak görülmektedir. Sanat eğitiminde amaç; kendine güvenli, bağımsız ve özgür düşünebilen, kendisini gerçekleştirmeyi becerebilen, yeti ve yeteneklerini sonuna dek kullanabilen; kendisini yalnız bu güne değil, yarına da hazırlayabilen; kendisiyle birlikte çevresini de biçimlendirebilen; dış dünyaya, birlikte yaşadıklarına, tüm insanlara açık; hem kendisine hem de çevresine

saygılı; topluma ve çevresine karşı sorumluluk duyan, üretken, coşkulu ama dengeli, akıllı ve duyarlı insanlar kazanmaktır”( San, 1984: 6).

## 1.6. Müzik Eğitimi

“Müziğin insan yaşamındaki önemi, onun insan yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklanır. Bu işlevler bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere beş kümede toplanabilir” (Uçan, 1997: 13).

Uçan’ın, eğitim aracı, eğitim yolu-yöntemi ve eğitim alanı olmak üzere 3 gruba ayırdığı “müziğin eğitimsel işlevleri, müziğin diğer işlevlerinin verimli ve yararlı olmasını sağlamaya yönelik müziksel öğrenme-öğretme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsar” (Uçan, 1997: 13).

Müzik eğitimi, Uçan’ın üç grupta nitelendirdiği müziğin eğitimsel işlevlerinin eğitim alanı boyutuna girmektedir.

“Bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerin başında eğitim gelir. Çağdaş eğitim, bilim, sanat ve teknik olarak adlandırılan üç genel konu alanını belli bir felsefi bütünlük içinde kapsayan bir çerçevede düzenleyip gerçekleştirmeye çalışır. Müzik eğitimi ise daha çok sessel ve işitsel nitelikli bir sanat eğitimi olarak güzel sanatlar eğitiminin en önemli dallarında birini oluşturur” (Uçan, 2005: 14).

Uçan, müzik eğitimine yönelik olarak, eğitim kavramını ve müziğin toplumsal, ekonomik, kültürel ve eğitimsel işlevlerini içine alan, aşağıdaki tanımlamaları yapmıştır;

- “Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir” (Uçan, 1997: 14) .

- “Yalın ve özlü anlamı ile müzik eğitimi; bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ya da bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ve geliştirme sürecidir”(Uçan, 1997:8).
- “Geniş anlamıyla eğitim, bilinçli amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir. Müzik bir kültür ögesi veya kendine özgü bir kültür olduğuna göre, geniş anlamıyla müzik eğitimi bilinçli, amaçlı ve istendik bir müziksel kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir” (Uçan, 2005:7).
- “Müzik kültürü ve müzik eğitimi, onu oluşturan-gerçekleştiren insanla birlikte değişken, gelişken ve dönüşken bir özellik gösterir. Müzik bireyi ve toplumu besleyen başlıca kültür ve yaşam damarlarından biridir. Müzik eğitimi bu damarı açan, büyüten, genişleten, işleten ve geliştiren bir süreçtir” (Uçan, 2005:7).

“Müzik eğitiminin ilke ve amaçları kuşkusuz eğitimin türüne, düzeyine, süresine ve içeriğine bağlı olarak değişiklikler gösterir. Ancak niteliği ne olursa olsun, her tür ve düzeydeki müzik eğitiminde önemli ölçüde geçerliliği olan bir takım temel ilke ve amaçlar vardır. Bilindiği gibi, müzik ve onunla ilgili insan davranışları son yıllarda önemli bir değişim içindedir. Müziğin değişik türlerinde çalışan besteciler ve yorumcular, hem kendilerine hem de bebek, çocuk, genç, yetişkin ve yaşlılarda yeni duyuların oluşmasına yol açan yeni yaratma işleme yorumlama olanakları keşfetmektedirler. Toplumsal ve kültürel değişikliklerle birlikte oluşan bu süreç, toplumun her kemsini etkiliyor. Baş döndürücü bir hızla gelişen iletişim araçları ile sağlanıp sunulan müzikler, bireysel ve toplumsal müzik yaşamında şu ya da bu yönde köklü değişikliklere yol açıyor. Böyle bir durumda müzik eğitimi bireyin içinde yaşadığı, her gün yüz yüze olduğu müziksel çevresi ile sağlıklı bir iletişimde bulunabilmesini, müziğin yaratım, üretim, yorum, kullanım ya da tüketimine doğrudan ya da dolaylı olarak bilinçli ve bilgili biçimde katılabilmesini, giderek müziksel yaşamın gelişmesine katkıda bulunabilmesi için gerekli davranışlarla donatılmasını amaçlamalıdır” ( Uçan, 1997: 15).

Otacıoğlu, yukarıda yapılan müzik eğitimi tanımları ile örtüşen açıklamasında (2005), müzik eğitiminin yararlarından şu şekilde bahsetmiştir;



“İster örgün ister yaygın eğitim yolu ile olsun, müziksel davranışları edinebilen birey, kendisini tanıır ve tanımlayabilir. Sorun çözme gibi beceriler, yaşamı ile ilgili bireysel yetenekler, estetik ve kültürel kimlik kazanabilir. Bireyleri bu şekilde yetiştirilmiş toplumlarda, kişiler ve gruplar arası iletişim kolayca kurulabilir ve bunun sonucu sosyal- estetik değerler birliği oluşur. Toplum, gelişmesi için gerekli olan amaç, duygu ve davranış bütünlüğüne ve estetik duyarlılığa kavuşur. Toplumun kendi kültürünü pekiştirir ve geliştirir (Otacıoğlu, 2005: 1).

Öte yandan Kınık (2010), müzik eğitiminin amaçlarına yönelik şu ifadeleri kullanmıştır;

“Kendi kültürünün müziğine duyarlı bireyler kazanma, bu müziğin gelişimine ve yaygınlaşmasına ışık tutacak fikir, amaç, yöntem, yaklaşım ve tekniklerin kazandırılması ve geliştirilmesine yardımcı olacak eğitimcilerin yetişmesini amaçlayan anlayışla eğitim yapılması da müzik eğitiminin amaçları içerisinde yer almalıdır. Aksi takdirde kendi kültürüne mesafeli duran ya da yabancı olan bir müzik eğitimi anlayışı, geçmişten gelen bir kültür birikiminin beslediği toplumun kendi köklerinden kopmasına ve kültürünün yok olmasına neden olabilir, hatta toplumun yok olmasına kadar gidebilir. Dolayısıyla müzik eğitiminin amaçları belirlenirken ya da uygulanırken tüm bunlar göz önünde tutulmalıdır (Kınık, 2010: 25)

Uçan (2005), müzik eğitimini; genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere kendi içinde üç ana türe ayırmıştır;

- 1. Genel Müzik Eğitimi:** Herkese yönelik olup, asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar.
- 2. Özengen Müzik Eğitimi:** Müziğe ilgili, istekli ve yatkın olanlara yöneliktir.
- 3. Mesleki Müzik Eğitimi:** Müzik alanının bütününe, bir kolunu yada dalını meslek olarak seçen ve müziğe belli düzeyde yeteneği olan kişilere yöneliktir. Müzik sanatçılığı eğitimi, bestecilik eğitimi, müzik

öğretmenliği eğitimi, müzik teknolojluğu eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca kollarını oluşturur (Uçan, 2005: 31-32)

### 1.7. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin alt basamaklarından biri olan çalgı eğitimi, her hangi bir çalgıyı çalmayı öğrenebilmek için gerekli davranışların kazanıldığı bir süreç olarak tanımlanabilir.

Özmenteş'in Schleuter'den aktardığına göre, çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biridir. Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır. Çalgıdaki teknik beceriler üst düzey beceriler olarak adlandırılmakta ve çalgıdan müzikal bir ses ve kendine özgü ifade elde edebilmek, önceden ya da doğuştan gelen müzikal yeteneklerle mümkün olabilmektedir. Her çalgı, değişik teknik ve kendine özgü yetenekler gerektirmektedir. Genel olarak çalgı çalma teknikleri; duruş, tutuş, yay kullanma, el pozisyonu, nefes, dilin kullanımı, ses kalitesi, bilek, kol ve parmakların durumu, entonasyon ve vibratodan oluşmaktadır. Bütün çalgılar için gerekli olan temel teknikler şunlardır:

- Çalgıyı çalarken doğru bir duruşa sahip olunmalıdır.
- Çalgı çalarken el, kol ve parmaklar doğru pozisyona sahip olmalıdır.
- Çalgının tonu kaliteli ve kendine özgü olmalıdır.
- Entonasyon temiz olmalıdır (Özmenteş, 2007:1 ).

“Çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur” (Uslu, 1996:1).

“Çalgı eğitimi temelde bir çalgıyı çalabilmeyi öğrenebilme, geliştirebilme ve en etkili biçimde kullanabilme gibi amaçları kapsamaktadır. Bilgiyi işleme sürecinin ve bilgiyi işleme modelinin doğru ve etkin kullanılması, bu amaçlara ulaşmada önemli bir yere sahiptir”( Kurtuldu, 2005: 261). “Günümüzde iyi bir çalgı eğitimi; en iyi bilimsel temellere oturtulan eğitimidir. Verilecek eğitim için amaç ve yöntemler çok iyi belirlenmeli, eğitim, bütün imkânlar seferber edilerek gerekli her tür araç ve gereç sağlanarak yapılmalıdır” (Tura,1988: 61).

“Çalgı eğitiminde hedef öğrenciyi çalgısında daha nitelikli düzeye getirmektir. Dolayısıyla öğrenci birinci düzeyde etkilenendir. Bu durumda öğrencinin, öğretmenin kontrolü dâhilinde, eğitimin merkezinde yer alması gerekmektedir. “Öğrenci profilindeki değişim eğitim, öğretim sürecinde okula da yeni anlamlar yüklemektedir. Öğrenci Merkezli Eğitim, Öğrenci Merkezli Okul kavramları bu değişim ve gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenci merkezli eğitimin temel hedefi öğrenciyi merkeze alarak, birey olarak kendisinin ve sistemin ihtiyaç duyduğu değişim ürecini başlatmaktır. Günümüzde bireylerden, doğru kararlar alıp uygulamaya geçmesi, yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeterliğine sahip olması, öğrenmeyi öğrenmesi, ekip çalışmasına yatkın olması ve kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğini benimseyen, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır” (Akdağ ve Tuncer, 2006: 10).

“Müzik eğitiminin alt alanlarından biri olan çalgı eğitim sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan davranışların edinilmesi, çalgı eğitiminin temel amaçlarındandır. Bu amaçlar fiziksel, teknik ve müzikal olarak genellenebilir. Çalgıyı, eğitim sürecinin fiziksel amaçlarını gerçekleştirebilmek için, öncelikle o çalgıyı çalabilecek sağlıklı bir fiziğe sahip olmak gerekmektedir. Çalgı eğitiminin fiziksel amaçları, o çalgıyı doğru şekilde kavrama, doğru duruş ve tutuş pozisyonlarını gerçekleştirme, çalgının çalınması için gerekli motor hareketleri gerçekleştirme, nefesli çalgılarda doğru şekilde nefes alıp verme gibi alt amaçları kapsamaktadır. Çalgı eğitim sürecinin teknik amaçları, o çalgının çalım tekniklerini

doğru, akıcı ve etkili şekilde yapabilme amaçlarını kapsamaktadır. Çalgı eğitim sürecinin müzikal amaçları, o çalgıdan doğru temiz ve müzikal özelliklere sahip sesler elde ederek, çalgı için yazılmış müzik eserlerini; eserin türü, formu, temposu ve nüansları çerçevesinde etkili şekilde yorumlama amaçlarını kapsamaktadır” (ner, 2010: 31).

### **1.7.1. Çalgı Eğitiminde Metot Kavramı**

Metot kavramı, Fransızca kökenli “methode” kelimesinden gelmektedir ve ‘yöntem, bir hedefe ulaşmak için izlenilen sistematik yol’ olarak tanımlanmaktadır. Çalgı eğitimi alanında, yukarıda bahsi geçen hedeflere ulaşabilmek için ustadan çırağa aktarma ile yapılan ğretim yönteminin yanında, birçok çalgı ğretim yöntemi oluşturulmuş, bu yöntemlerin sistematik olarak ele alındığı yol gösterici metot kitaplar yazılmıştır. Batı müziği kültüründe, göstererek öğretme (meşk) yöntemi ile birlikte kullanılan, sistematik, tutarlı ve bilimsel ğretim yöntemlerine ve sazlarının her birine yönelik olarak hazırlanmış onlarca çalgı ğretim metoduna rastlamak mümkündür. Bu metotlar, çalma tekniklerini ve ilgili repertuarı etütler ve alıştırmalar yardımıyla tutarlı ve sistematik olarak kolaydan zora doğru öğretmeyi amaçlayan kılavuz kitaplardır.

“algı metodu” kavramı şöyle tanımlanabilir; çalgı çalma sanatının teknik ve müzikalite yönlerini bilimsel bir yöntemle öğretebilmek için her çalgının kendi özelliklerine göre hazırlanmış çalgı ğretim kitabı. Her algı metodu çalgıda sesin nasıl çıkarılacağından başlayarak virtoziteye kadar uzanır” (Sun, 1969:198).

Farklı algılara yönelik metot kitaplar incelendiğinde, birbiriyle örtüşen ya da birbirine çok yakın olan öğretme yöntemlerinin kullandığı grlmektedir. Örneğin, bu metotların çoğunluğu doğru oturuş, enstrümanı doğru tutuş gibi temel uygulamalarla başlamaktadır. Öte yandan, yaylı çalgılara yönelik ğretim metotları incelendiğinde yine çoğunluğundaki teknik çalışmaların, temel yay hareketleri, temel sol el pozisyon çalışmaları, arıza almayan ya da tek arıza alan basit tonlarda yapılan

gam çalışmalarıyla vb. başladığı görülmektedir. Çalgı öğretim metotlarının çoğunluğu, temel tekniklerin öğretimine yönelik uygulamalarla başlasalar da ileri seviye çalım tekniklerine yönelik hazırlanmış metotlarda vardır. Bu metotlar, icracıyı çalgısında virtüözlüğe ulaştırmayı amaçlamaktadır.

Müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılan, farklı seviyelere yönelik, farklı öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanmış çalgı öğretim metotlarından bazıları, uygulanacağı öğrencinin yaşına göre de farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı metotlar (renklerle, şekillerle, resimlerle vb. müzik eğitimi yapılan metot kitaplar), çok küçük yaşlarda bile müzik eğitiminin yapılabilmesine imkân sağlayacak şekilde hazırlanmışlardır. Bu yöntemler ile erken yaşta müzik eğitime başlayan birey, zaman avantajı ile çok erken yaşlarda her hangi bir çalgıda çok ileri düzeylere ulaşabilmektedir.

Öte yandan, müzik eğitime yönelik, farklı felsefelerden doğmuş halen kullanılan müzik eğitimi yöntemleri de oluşturulmuştur. Daha çok çocuklara yönelik olarak hazırlanmış bu yöntemlerden en bilinenleri; Suzuki yöntemi, Orff yöntemi, Kodaly yöntemi ve Dalcroze yöntemi şekilde sıralanabilir.

“Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmeleri için geliştirilmiş ve dünyanın birçok yerinde geçerlilikleri kanıtlanmış olan müzik öğretim yöntemleri vardır. Bunlar içerisinde Suzuki, Orff, Kodaly, Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemleri en sık kullanılan yöntemlerdir” (Özen, 2004: 60). Aşağıda, bahsi geçen yöntemlerin oluşum felsefelerine kısaca değinilmiştir.

Suzuki yönteminde, ‘yineleme ve öyküleme’ felsefesi, Orff yönteminde, ‘yaşayarak öğrenme (hareket etme, dans vb.)’ felsefesi, Kodaly yönteminde ‘şarkıların oyun ve etkinliklerle birlikte söylenmesi’ felsefesi, Dalcroze yönteminde ise, ‘insan bedeninin ritmik vurguları algılaması ve yorumlaması’ felsefesi çıkış noktası olmuştur. Çalgı eğitimi için geliştirilen bütün bu yöntemler ve metotlar,

müzik kültürünün, çalgı tekniğinin ve icra kalitesinin gelişimini doğrudan etkilemektedir.

Çalgı eğitiminde metot, öğrenilecek olan sazın bütün niteliklerini, icra tekniğini mükemmel şekilde değerlendirme ve kullanma yolunda son derece gerekli bir unsurdur. Her şeyden evvel şu bilinmelidir ki, metotlu çalışma bilimsel çalışmadır. Metotsuz sadece kulaktan kapma ile yapılan çalışmaların çoğu vasat bir taklitten öteye gidemez (Aksüt, 1998: 415).

### **1.7.2. Çalgı Eğitiminde Metot Kullanımının Öğrenci ve Öğreticiye Yönelik Katkıları**

Bireysel olarak ya da bir öğretici eşliğinde kullanılabilen metot kitapların öğrenciye ve öğreticiye yönelik bir çok katkısından söz etmek mümkündür. Bu katkılardan en somut olan bazılarını açıklamaya çalışalım.

#### **1.7.2.1. Öğrenciye Yönelik Katkıları**

Mevcut metot kitapların çoğunluğu, doğru oturuş ve enstrümanı doğru tutuşa yönelik uygulamalarla başlamaktadır. Bu anlamda metotlar, içerdikleri doğru oturuş ve enstrümanı doğru tutuşa yönelik şekilli anlatımlar ve bilgilerle, çalgı eğitiminde meslek hastalığı olarak görülen, vücuttaki istenmeyen (kamburluk, parmak eğilmesi vb.) fiziksel değişimlerin önüne geçilebilmektedir. Ayrıca, metot kullanımı ile herhangi bir çalgının teknik özellikleri çok daha kolay anlaşılabilir. Dolayısıyla öğrenciye çalgısını en verimli şekilde çalma olanağı sağlanmaktadır. Metot kitaplar, öğrenci davranışlarındaki gelişimler gözetilerek, ‘basitten karmaşığa’ ilkesi ile hazırlandıkları için, öğrencinin seviyesini aşan, öğrenciyi aşırı derecede zorlayacak gereksiz ve zamansız çalışmalar içermezler. Bu nedenle öğrencinin, çalgıyı öğrenmedeki öğrenme süreci kısaltılmaktadır.

### 1.7.2.2. Öğreticiye Yönelik Katkıları

Çalgı eğitiminde, metot kullanımı ile öğreticinin de kuşkusuz kazanımları olmaktadır. Örneğin, metot oluşumundaki ‘basitten karmaşığa’ ilkesinden faydalanarak öğretici sistematik ve tutarlı öğretim yapabilir. Bu sayede temel müzik bilgilerini, çalım tekniklerini, doğru zamanda işleyerek, öğretme sürecini kısaltabilir.

“Geleneksel çalgılar, standartları saptanmadan, standart üretimlerine geçilmeden, eğitim süreleri bilimsel ölçütlerle belirlenmeden, metotsuz, müfredatsız öğretilmeye başlanmıştır. Neyin nerede, nasıl ve ne kadar öğretileceği konularında ciddi araştırmalar yapılmamış, eğitim planları gereksiz yüklemelerle doldurulmuştur. Çağdaş öğrenme metodolojisinin değiştiğinin, herkese her şeyi değil, öğrenmeyi öğretmenin amaçlanması gerektiğinin farkında olan pek az kişi bulunmaktadır” (Tura, 1999: 67-68).

Öte yandan, müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan öğretmenler, çalgı öğretim metotları kullanarak, bir döneme ya da yıla yönelik ders işleyiş planlarını çok daha kolay ve tutarlı bir şekilde hazırlayabilirler.

“Üniversiteler Müzik Ana Bilim Dallarında devam eden toplam sekiz yarıyıllık çalgı eğitimi süreci içerisindeki basamakların her öğrenci için çok iyi planlanıp değerlendirilmesi, çalgı çalma disiplininin öğrencilere sabırla, hiçbir basamak atlanmadan verilmesi büyük önem taşımaktadır. Aksi halde çalgı çalma, bir disiplin olmaktan çıkarak öğrencinin teknik sorunlarla boğuştuğu ve giderek dağ gibi büyüyen sorunlar silsilesi olmaya başlamaktadır” (Çilden, 2003: 297).

Ayrıca, öğretici farklı yaklaşımlarla hazırlanmış metotlar kullanarak öğrenciden farklı kazanımlar elde edebilir, daha zengin çalgı repertuarları oluşturabilir.

Çalgı eğitimini daha nitelikli hale getirmeyi hedefleyen metodik yaklaşımı, müzik kültürlerine göre karşılaştığımızda, Batı müziği kültüründe, oluşumu yaklaşık 2 asır öncesine uzanan çalgı öğretim yöntem ve kitaplarının, bizim müzik kültürümüze göre çok daha çeşitli ve sayıca fazla olduğunu görmekteyiz. Bu metotlardan bazıları; Joachim Quantz : “Flüt Çalma Metodu Üzerine Bir Deneme” (1752), Leopold Mozart : “Keman Çalma Okulu Üzerine Bir Deneme” (1756), Carl Philipp Emmanuel Bach : “Klavyeli Çalgılar Çalmanın Gerçek Yolu” (1753-1762) şeklinde sıralanabilir (Say, 2002: 124).

Türk Müziği çalgı eğitiminde, mevcut metotların son 25 yıl içerisinde oluştuğunu ve sayılarının günümüzde 20’yi geçmediğini düşünürsek, Türk Müziği çalgı eğitimine yönelik yöntem ve metotların sayı olarak az olması hiç de şaşırtıcı değildir. Bu durum, Türk Müziği çalgı eğitiminde sistematik öğretim metotlarına yönelik çalışmaların yetersiz olduğu düşüncesi kuvvetlenmektedir.

### **1.7.3. Geleneksel Türk Müziği’nde Çalgı Eğitimi**

Türk Müziği eğitimi (sözlü müzik ve çalgı müziği) asırlardır, bilginin, davranışın, üslubun ve tavrın ustadan çırağa, aktarıldığı ‘meşk sistemi’ olarak adlandırılan öğretim yöntemiyle yapılmıştır. Bu gün, Türk Müziği repertuarlarında bulunan, geçmiş yüzyıllara yönelik saz eseri, sözlü eserler ve bu eserlerin seslendirilmesine yönelik tavır ve üslup, meşk yöntemiyle yapılan öğretim ile günümüze aktarılmıştır.

Türk Müziği tarihi incelendiğinde, Türk Müziği çalgı öğretimine yönelik metodik çalışmaların ilk olarak 20. y.y.’ın başlarında olduğu gözlenmektedir. Beşiroğlu (1999), konuya yönelik olarak şu tespiti yapmıştır; “Çalgı eğitimi ile ilgili olarak 20. yy’a kadar sistemli bir tarzda öğrenci yetiştirme, çalgılara özgü teknik beceri kazandırma, aynı zamanda da çalgının teknik özelliklerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmadığı gibi, çalgılar için yazılmış özel repertuar da oluşmamış, öğrenim amacı ile yazılmış egzersizler yazılmamıştır. Türk musikisi



tarihinde tespit edebildiğim ilk matbu çalgı metodu Ali Salahi Bey'in ud metodudur. Bu metot 1910 yılında yazılmıştır” (Beşiroğlu, 1999: 59). Sonraki yıllarda ise bu çalışmalar, Tamburi Cemil Bey (kemençe metodu), Şerif Muhittin Targan (ud metodu), Cinuçen Tanrıkörur (ud metodu), Mutlu Torun (ud metodu) gibi Türk Müziği'nin önemli icracıları ile günümüze kadar devam etmiştir. Bu çalışmalardan sadece Mutlu Torun'a ait Ud metodu kitap halinde basılmış ve yayımlanabilmiştir. Diğer çalışmalar kitap haline getirilememiştir.

Türk Müziği çalgı eğitimine yönelik metodik çalışmalar, her ne kadar bir asır önce başlamış olsa da, günümüzde Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanılan metotların son 30 yıl içinde oluşturulduğunu ve sayılarının da 20'yi geçmediğini görmekteyiz. Bu durum, Türk Müziği çalgı eğitimini şüphesiz olumsuz yönde etkilemiştir.

Tura, metotsuz ve sistemsiz yapılan çalgı eğitimindeki sorunlara yönelik olarak şu değerlendirmeyi yapmıştır; “Geleneksel çalgılar, standartları saptanmadan, standart üretimlerine geçilmeden, eğitim süreleri bilimsel ölçütlerle belirlenmeden, metotsuz, müfredatsız öğretilmeye başlanmıştır. Neyin nerede, nasıl ve ne kadar öğretilceği konularında ciddi araştırmalar yapılmamış, eğitim planları gereksiz yüklemelerle doldurulmuştur” (Tura, 1999: 67-68).

Son yıllarda, Türk Müziği çalgılarına yönelik, çağdaş müzik eğitimi ve öğretimi metotlarına benzer öğretim metotlarının sayıları artsa da, Türk Müziği çalgı öğretimi büyük ölçüde, ‘meşk sistemi’ ile yapılmaktadır. Meşk sisteminin yeri kuşkusuz halen çok önemli ve vazgeçilmezdir. Ancak, metodik yaklaşımın da öğretime getirdiği tutarlılığı, sistematiki, bilimselliği kabul etmek gereklidir.

Süleyman Erguner, 1986 yılında yayınladığı “Ney Metot” isimli kitabında metot kullanımına yönelik şu ifadeleri kullanmıştır; “ Musikimiz asırlar boyu, kuşaktan kuşağa usta'dan çıkak'a meşk usulü ile ve bazı yazılan kitaplarla bu güne kadar canlı olarak gelmiştir. Bu tarih sürecinde kendi yapısında değişiklikler, yenilikler yapmış, gelişmiştir. Meşk usulü halen yaşamaktadır. Ancak metotlar ve

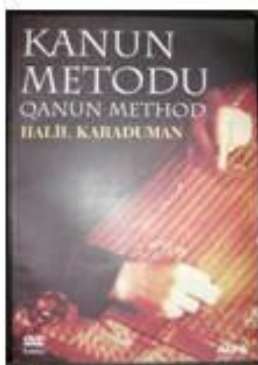
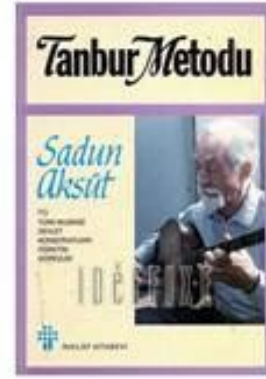
kitaplar bu usule yardımcı kaynaklardır. Her san'atta olduğu gibi “Musiki’de ve bilhassa Türk Musikisi’nde” öğretim için bir hocaya ihtiyaç vardır. İstisna kabiliyetler için bile temelde bu gereklidir. Metotlar ise ancak bu öğrenimin kolaylaştırılmasını ve sistematik bir şekilde gelişmesini sağlar” (Erguner, 1986: 4).

Aksüt de, Türk Müziği eğitiminde metodik çalışmaların gerekliliğine yönelik şu tespitlerde bulunmuştur;

“Türk musikisinde eskiden beri süre gelen usta –çırak öğrenimi bugünde devam etmekte ve edecektir; ancak bu çalışma öğrenilmesi istenen herhangi bir sazın bütün niteliklerini göz önüne alarak hazırlanmış bir metod ve hoca gözetiminde sistematik bir çalışma yapıldığı zaman çok daha başarılı olacaktır. Hemen belirtelim ki, bütün sazların metotlarının bulunmasına ve hiç tartışılmayan teknik üstünlüğüne rağmen usta-çırak öğrenimi Batı müziğinde de vardır. Günümüzde de devam etmekte olan bu çalışma metoda dayalı bir çalışma sistemidir” (Aksüt, 1998: 415) .

Günümüzde, yaygın olarak kullanılan Türk Müziği çalgı öğretim metotlarından bazıları şu şekilde sıralanabilir; Süleyman ERGUNER; *Ney Metodu*, Mutlu TORUN; *Ud Metodu*, Sadun AKSÜT; *Tanbur Metodu*, Aydın N. ORAN; *Keman Metodu*, Gülçin YAHYA; *Ud Metodu*, Hasan ESEN; *Klasik Kemençe Metodu*, Beril ÇAKAMAKOĞLU&Mehmet YALGIN; *Kemençe Metodu 1* ve Halil KARADUMAN; *Kanun Metodu*.

Şekil 1. Geleneksel Türk Müziği Çalgılarına Yönelik Bazı Metot Kitaplar



Yukarıdaki metot kitaplar, kronolojik olarak incelendiğinde, en eski tarihli çalışmanın 1986 yılında yapılan Süleyman Erguner'e ait "**Ney Metodu**" olduğu görülmektedir. Diğer metotlar, sırasıyla şu tarihlerde yazılmıştır; Mutlu Torun "**Ud Metodu**" (1993), Sadun Aksüt "**Tanbur Metodu**" (1994), Aydın. N.Oran "**Keman Metodu**" (1999), Gülçin Yahya "**Ud Metodu**" (2005), Hasan Esen "**Kemençe Metodu**" (2006), Beril Çakmakoglu&Mehmet Yalgin "**Kemençe Metodu 1**" (2006), Halil Karaduman "**Kanun Metodu**" (2007).

#### 1.7.4. Geleneksel Türk Müziği Çalgı Eğitiminde Meşk Yöntemi

Kelime anlamı olarak: "müzikte alışmak ve öğrenmek için yapılan çalışma, el alıştırmaları, usta âşıkların yeni yetişen ozanlara ders vermesi, saz ve koşuk çalışmaları" (www.tdkterim.gov.tr) olarak tanımlanan meşk'i, Öztuna (2006); "bir üstat tarafından musiki parçasının tedricen çalınması ve okunması suretiyle talebe öğretilmesi ve talebe tarafından öğrenilmesi demektir"(Öztuna, 2006: 45) şeklinde, Ahmet Say da "Müzik eserlerini yineleyerek seslendirme yoluyla yapılan geleneksel öğretim"(Say, 2002: 343) olarak tanımlamıştır.

Meşk yöntemi, Türk Müziği eğitiminde, bilginin, davranışın, üslubun ve tavrın ustadan çırağa aktarıldığı, yinelemeye ve hafızaya almaya dayalı bir öğretim yöntemidir. Yukarıda ifade edildiği gibi, meşk yöntemi ile kuşaktan kuşağa bir çok başarılı icracı yetişmiş, bu gün Türk Müziği repertuarlarında bulunan, geçmiş yüzyıllara yönelik saz eserleri, sözlü eserler ve bu eserlerin seslendirilmesine yönelik tavır ve üslup, meşk yöntemiyle günümüze aktarılmıştır.

"Bundan yetmiş seksen yıl öncesine kadar geleneksel Osmanlı/Türk musikisinin öğretimi ve aktarımı bütünü ile meşk yöntemine dayanırdı. Hem ses veya saz öğrenimi hem de öğrencilerin bir eser dağarcığı edinmeleri, meşk etmekle gerçekleşirdi. Meşk ederek müzik öğretmenin ve öğrenmenin basit bir araç, her hangi bir pedagojik yöntem olarak görülmesi eksik ve yanlış olur. Dört buçuk yüzyıllık Osmanlı/Türk musikisi geleneğinde meşk, sayısız müzisyen kuşakları tarafından bir

öğretim yöntemi olarak benimsenmekle kalmamış, aynı zamanda ses ve saz eseri repertuarının da yüzyıllar boyu kuşaktan kuşağa intikalini sağlamıştır. Meşk ederek müzik öğrenmenin etkisi bununla da kalmamış, geleneksel musiki meşki ve doğurduğu ilişkiler birçoğu geçerliliğini koruyan bazı temel ahlaki ve estetik değer yargılarının taşıyıcısı olmuştur. Meşk zincirlerinin devamlılığı sayesinde de bu yargılar Türk müziği dünyasına iyice yerleşmiş, bu dünyanın yazılmamış fütüvvet namesi, anayasası olmuştur. Meşk aslında bütün bir müzik geleneğinin ortak zemini haline gelmiş, kuşakları, bestecileri, icracıları ve icra üsluplarını bir arada tutan ortak bir aidiyet duygusu oluşturmuş, yani bu sanat alanının tümü için hem estetik hem de toplumsal bir harç görevini yerine getirmiştir” (Behar, 1998: 10).

Meşk sistemi, 17. yüzyıla kadar Osmanlı müzik kültüründe kullanılan en etkili ve tek müzik eğitim yöntemi olarak ifade edilmektedir. 17. yüzyılda Ali Ufki (1610-1675) ile başlayıp, Dimitri Kantemir (16733-1723) ve Hamparsum Limonciyan (1768-1839) ile devam eden, Türk Müziği kültüründe nota kullanımına yönelik ilk çalışmalar, meşk ile öğretim yönteminden farklı, yeni bir öğretim yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Nota kullanımı günden güne yaygınlaşsa da, meşke dayalı öğretim yöntemi ağırlığını korumuş, Türk Müziği eğitimi çoğunlukla yine meşk sistemi ile devam etmiştir.

Günümüzde, Türk Müziği çalgılarına yönelik, çağdaş müzik eğitimi ve öğretimi metotlarına benzer metodik çalışmaların sayısında bir artış gözlenmektedir. Ancak, Türk Müziği çalgı eğitimi incelendiğinde, çalgı öğretiminin büyük ölçüde, yine ‘meşk sistemi’ ile yapıldığını görmekteyiz. Bu durum, meşke dayalı öğretim yönteminin işlevini halen koruduğunu göstermektedir. İlerleyen zamanlarda da şüphesiz, Türk Müziği eğitiminde ve Türk Müziği çalgı eğitiminde meşk yöntemi ile öğretim devam edecektir. Çünkü Türk Müziği’nin kendine özgü üslubu ve tavrı ancak bu öğretim yöntemi ile tam anlamıyla öğrenilebilir-öğretilir. Oluşturulan hiçbir metot, meşk sistemi olmadan, tek başına Türk Müziği’nin üslubunu ve tavrını öğretmeyecektir.

### 1.7.5. Türkiye’de Makamsal Viyolonsel Eğitimi

Viyolonsel, müzik kültürümüze girdiği 19. y.y.’dan bu güne, sözlü müzik ve saz müziği icralarında görev almış, Türk Müziği icralarının daha nitelikli hale gelmesinde önemli katkıları olmuştur. Müzik kültürümüzde yaklaşık bir buçuk asırdır kullanılan bu sazın, nesilden nesile öğretimi, Türk Müziği sazlarında olduğu gibi meşke dayalı öğretim yöntemi ile yapılmış, bu alanda başarılı bir çok icracısı yetişmiştir. Bu icracıların her biri, icracılıklarının yanında eğitimci kimlikleriyle de Türk Müziği kültürüne hizmet etmiş, sonraki kuşaklar için makamsal viyolonsel icracıları yetiştirmişlerdir.

Bahsi geçen icracıların bibliyografyaları incelendiğinde, bazılarının kendi gayretleriyle, bazılarının Batı temeli alarak, çoğunluğunun da doğrudan meşk sistemiyle makamsal viyolonsel icrasını öğrendikleri görülmektedir. Bu alandaki bazı önemli eğitimci ve icracılar şöyle sıralanılabilir; Tanburi Cemil Bey, Mesut Cemil, Vecdi Seyhun, Tarık Kip, Hüsnü Özenen, Fırat Kızıltuğ, İhsan Özgen, İsmail Akdeniz.

“Viyolonsel, zaman içinde Türk Müziği icralarında sıkça görülmesine rağmen, Cumhuriyet döneminde uygulanan müzik politikalarından da etkilenerek, Türk Müziği adına kurumsal bir öğretime yaklaşık bir asır sonra, 1976 yılında İstanbul’da açılan Türk Musikisi Devlet Konservatuarı’nda kavuşmuştur. Sonrasında 1990 yılında Ege Üniversitesi Devlet Konservatuarı’nda, daha sonra, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında, daha sonrada Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarında viyolonsel eğitimi başlamıştır” (Değirmencioğlu, 2009:3). Günümüzde ise, Ege Üniversitesi Devlet Konservatuarı’nda, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında, Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarları’nda bu eğitim sürdürülmektedir.

Makamsal viyolonsel eğitimi, yukarda sıralanan konservatuarlarda yaklaşık 45 yıldır kurumsal (örgün)<sup>1</sup> olarak sürdürülse de, eğitimde meşk sistemi dışında bir öğretim yönteminden bahsetmek mümkün değildir. Bu durum, 2006 yılında, “Geleneksel Türk Sanat Müziği Viyolonsel Öğretim Ve İcra Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bir yüksek lisans çalışmasının sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Yüksek lisans çalışmasında, öncelikle makamsal viyolonsel eğitimi ve icrası yapılan çeşitli kurumlardaki eğitimci ve icracılar tespit edilmiş, bu eğitimci ve icracılarla görüşülerek makamsal viyolonsel eğitimi ve icrasına yönelik durum tespiti yapmak amacıyla sorular yöneltilmiştir. Aşağıda, makamsal viyolonsel eğitiminde meşk sisteminin kullanımının tespiti ve metot eksikliğinin tespitine yönelik sorulardan elde edilen veriler ile görüşme yapılan uzmanların çalıştıkları kurumlara yönelik veriler tablolar ile gösterilmiştir. Yüksek lisans çalışmasından aktarılan aşağıdaki tabloda, makamsal viyolonsel eğitimcilerinin/icracılarının makamsal viyolonsel eğitiminde kullandıkları yazılı kaynaklara yönelik veriler bulunmaktadır.

**Tablo 1. Makamsal viyolonsel öğretiminde kullanılan yazılı kaynakların dağılımı (Değirmencioğlu, 2006: 14).**

Cevaplar	Tercih Edilme Sırası						f	%
	1.	2.	3.	4.	5.	6.		
a) Batı müziği viyolonsel metotları	11	-	-	-	-	-	11	24,44
b) GTSM 'ne ait saz eserleri ve sözlü eserler	-	10	1	-	-	-	11	24,44
c) Başka çalgılara ait metotlar	-	-	-	-	2	1	3	6,66
d) Diğer çalgılardan adapte edilmiş etüt veya eserler	-	-	2	4	-	-	6	13,33
e)GTSM viyolonsel eğitimi için hazırlanmış özel etütler	-	1	6	2	-	-	9	20
f) Diğer (açıklayınız)	-	-	2	-	3	-	5	11,11
<b>Toplam cevap sayısı</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Araştırmacı, bu soruda, tabloda belirtilen şıklarla görüşleri alınan uzmanları yönlendirmiş, makamsal viyolonsel eğitimine yönelik her hangi bir metot kitabın ya da öğretim yönteminin olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır.

<sup>1</sup> **Örgün Eğitim:** Okulda yapılan planlı ve programlı eğitim türüdür (Tezcan, 1997:4).

Tablodan da anlaşıldığı gibi, makamsal viyolonsel eğitimcileri/icracıları, verdikleri cevaplarda makamsal viyolonsel eğitimine yönelik olarak hazırlanmış bir yöntem ya da metot kitap belirtmemişlerdir. Şıklarda bulunan “Diğer” seçeneğini işaretleyen 5 uzmanın yaptığı açıklamalarda da, makamsal viyolonsel eğitimine yönelik her hangi bir metot kitabın ya da öğretim yönteminin varlığına yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Ayrıca tabloda, eğitimin çoğunlukla, Batı viyolonsel metotları temel alınarak yapıldığı da görülmektedir. Tablonun geneli değerlendirildiğinde, makamsal viyolonsel eğitiminde sistematik, tutarlı ve bilimsel bir öğretim yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Günümüzde, makamsal viyolonsel eğitiminde metot eksikliği, çok açık ve önemli bir problem olarak kendini göstermektedir. Makamsal viyolonsel öğretiminin ve icralarının daha nitelikli yapılabilmesi için bu alanda metodik çalışmaların bir an önce başlatılması gereklidir.

Yüksek lisans çalışmasından aktarılan aşağıdaki tabloda, görüşme yapılan makamsal viyolonsel eğitimcilerinin/icracılarının çalıştıkları kurumlara yönelik veriler bulunmaktadır.

**Tablo 2. Araştırmaya katılan viyolonsel eğitimcilerinin/icracılarının görev yaptıkları kurumlara göre dağılımı (Değirmencioğlu, 2006: 13).**

Eğitimciler-İcracılar	Görev Yaptıkları Kurumlar	Sayısı
S.Bahadır TUTU Seher ERKAN	Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı	2
Hakan AKDENİZ	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı	1
Tolga KARACAN	Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuarı	1
Uğur IŞIK Metin UĞUR Dilek ZERTUNÇ	TRT İstanbul Radyosu	3
Serdar AÇIN	TRT Ankara Radyosu	1
Ramazan ERCİ	TRT İzmir Radyosu	1
Emrullah ŞENGÜLLER Özer ARKUN	Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Topluluğu	2
<b>Toplam</b>		<b>11</b>



Yüksek lisans çalışmasından aktarılan aşağıdaki tabloda, makamsal viyolonsel eğitiminde meşk sisteminin kullanımına yönelik veriler bulunmaktadır.

**Tablo 3. Makamsal viyolonsel öğretiminde usta-çırak ilişkisine dayanan eğitim yönteminin kullanılma durumu (Değirmencioğlu, 2006: 13).**

Cevaplar	f	%
Kesinlikle	6	54,54
Büyük ölçüde	3	27,27
Kısmen	2	18,18
Çok az	0	0
Hiç	0	0
<b>Toplam cevap sayısı</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü gibi, eğitimcilerin/icracıların çoğunluğu meşk sistemini ‘kesinlikle’ kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan tabloda, eğitimcilerden/icracılardan hiç birinin ‘çok az’ ve ‘hiç’ sınıklarını işaretlemediği görülmektedir. Bu veriler bize, meşk sisteminin günümüzde hala kullanılır olduğuna ilişkin sağlam fikirler vermektedir.

## BÖLÜM 2

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine ve sayıtlıklarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Problem

18. yüzyılda Türk Müziği kültürüne girmiş olan viyolonsel, zaman içinde Türk Müziği icralarında (sözlü icralar ve saz eseri icraları) görev almış, bu alanda bir çok icracısı yetişmiştir. Makamsal viyolonsel öğretimi, 1976 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı çatısı altında ilk defa kurumsallaşmıştır. Sonraki yıllarda, Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nda, daha sonra, Afyon Kocatepe Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nda, daha sonra da Fırat Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarları'nda makamsal viyolonsel öğretimi başlamıştır.

Makamsal viyolonsel öğretimi, 1976 yılında kurumlaşmasına rağmen, günümüze kadar öğretimini daha kolay, daha teknik, sistematik ve bilimsel hale getirebilecek her hangi bir metodolojik çalışmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Türk Müziği sazlarına (Kanun, Ud, Tanbur, Ney, Kemeçe vb.) yönelik metotların son 25 yıl içinde oluşmaya başladığını ve sayılarının bu gün 20'yi geçmediğini düşünürsek, makamsal viyolonsel öğretimi için herhangi bir metodolojik çalışmanın yapılmamış olması, aslında pek de şaşırtıcı değildir. Öte yandan, Batı müzik kültürü incelendiğinde, çalgı öğretimi için metot oluşumlarının, çok erken yıllarda başladığı görülmektedir. Günümüzde, Batı sazlarının her birine yönelik onlarca tutarlı, sistematik ve bilimsel çalgı öğretim metodu (kitabı) bulunmaktadır. Batı müzik kültürü ile karşılaştırıldığında, Türk Müziği çalgı öğretiminde sistematik öğretim metotlarına yönelik çalışmaların yetersiz olduğu düşüncesi kuvvetlenmektedir.

Günümüzde, makamsal viyolonsel öğretiminde farklı öğretim yöntemleri kullanılsa da, halen bu öğretim, büyük ölçüde meşk sistemi ile yapılmaktadır. Türk Müziği öğretiminde meşk sistemine dayanan öğretim yönteminin yeri tartışılmaz çok önemli ve vazgeçilmezdir. Türk Müziği'nin üslubu, tavrı ancak bu öğretim yöntemi ile tam anlamıyla öğrenilebilir-öğretilir. Oluşturulan hiçbir metot, meşk sistemi olmadan tek başına Türk Müziği'nin üslubunu ve tavrını öğretemeyecektir. Ancak, metodik yaklaşımın da öğretime getirdiği tutarlılığı, sistematığı, bilimselliği kabul etmek gereklidir.

Türk Müziği'nin (nazariyat ve çalgı) nesillere en doğru şekilde aktarılabilmesi için meşk sistemi ile birlikte uygulanabilecek tutarlı, sistematik ve bilimsel çalgı öğretim yöntemlerine (metot çalışmalarına) ihtiyaç vardır. Araştırmada, makamsal viyolonsel öğretimindeki metot eksikliği sorununa yönelik çözümler aranacaktır.

Bu doğrultuda, yapılan araştırmanın ana problemi ve alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

### **2.1.1. Ana Problem**

Makamsal viyolonsel eğitime yönelik olarak nasıl bir öğretim yöntemi geliştirilebilir?

### **2.1.2. Alt Problemler**

1. Makamsal viyolonsel öğretim yönteminin oluşturulmasında nasıl bir yol izlenmelidir?
2. Öğretim yöntemi oluşturulurken hangi öğretim yaklaşımlarından faydalanılmalıdır?
3. Makamsal viyolonsel öğretimine ilişkin nasıl bir örnek uygulama yapılmalıdır?

4. Oluşturulan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin öğrenciler üzerindeki etkililik düzeyi nedir?
5. Deney grubu performans düzeylerine ilişkin ön test-son test arasındaki anlamlılık düzeyleri nedir?

## 2.2. Amaç

Araştırmanın amacı; makamsal viyolonsel öğretimine yönelik sistematik, tutarlı ve bilimsel bir öğretim yöntemi hazırlamak ve bu öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemektir.

## 2.3. Araştırmanın Hipotezleri

**Hipotez 1:** Makamsal viyolonsel eğitime yönelik sistematik ve bilimsel bir öğretim yöntemi geliştirilebilir.

**Hipotez 2:** Öğretim yöntemi oluşturulurken çağdaş eğitim metotlarındaki öğretim yaklaşımları kullanılabilir.

**Hipotez 3:** Makamsal viyolonsel öğretim yönteminin, solfej ve icra uygulamalarında öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

## 2.4. Önem

Araştırmanın,

- Makamsal viyolonsel eğitimine yönelik “öğretim yöntemi geliştirme” adına yapılan ilk detaylı çalışma olması bakımından,
- Yapılan çalışmadan yola çıkılarak, Türk Müziği sazlarına ve Türk Müziği’nde kullanılan diğer Batı kökenli sazlara yönelik oluşturulacak öğretim yöntemlerine örnek teşkil etmesi bakımından,
- Türk Müziği’nin sonraki nesillere daha doğru aktarılmasına katkı sağlaması bakımından,
- Türk Müziği’nin uluslararası platformlarda daha nitelikli temsil edilmesi bakımından,
- Oluşturulan öğretim yönteminin, öğrenci başarısına etkisinin tespit edilmesi bakımından, önem taşıdığı düşünülmektedir.

## 2.5. Sayıtlar

- Veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
- Araştırma için yapılan literatür taramasının, araştırmanın çerçevesi için uygun ve yeterli nitelikte olduğu,
- Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmanın amacı, konusu ve probleminin çözümü için en uygun yöntem olduğu,
- Araştırma örnekleminin, araştırmanın evrenini temsil edebilir nitelikte olduğu,
- Uygulamanın yapılacağı deney grubundaki öğrencilerin temel icra bilgilerine, temel müzik bilgilerine ve Türk Müziği temel nazariyat bilgilerine sahip oldukları,
- Uygulama süreci için seçilen makamın Türk Müziği’ndeki diğer makamları da temsil edebileceği,

- Uygulama süreci için seçilen Hüseyini Makamı'ndaki Saz Semaisi'nin, Hüseyini Makamı'ndaki diğer sözlü eserleri ve saz eserlerini temsil edebileceği,
- Uygulama süreci için seçilen Hüseyini Makamı'ndaki Saz Semaisi'nin seslendirileceği 5 ses (Mansur) kararın, Türk Müziği'ndeki diğer kararları da temsil edebileceği,
- Araştırma kapsamında hazırlanan öğretim programının, düzenli ve tutarlı bir sıra ile ele alındığı,
- Araştırma kapsamında hazırlanan öğretim programının, öğrenciler üzerinde uygulanması için belirlenen zamanın yeterli olduğu,
- Araştırmada ön test ve son test sonuçlarından elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı, sayıltılarına dayandırılmıştır.

## 2.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

- Deneysel çalışma aşamasında Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ile,
- Deneysel çalışma aşamasında, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde öğrenim gören farklı sınıflardaki 3 viyolonsel öğrencisi ile,
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminde kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri ile,
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminde kullanılan Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi ile,
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminde kullanılan Hüseyini makamındaki etüt ile,
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminde kullanılmak üzere Türk Müziği makamları arasından seçilen Hüseyini makamı ile,

- Hüseyni makamında seçilen Lavtacı Andon'a ait Hüseyni Saz Semaisi ile,
- Öğretim yönteminin deneysel uygulamasının 5 ses (Mansur) karar üzerinden yapılması ile,
- Öğretim yönteminin deneysel uygulamasının 7 haftalık bir süre içerisinde haftada dört saat yapılması ile,
- Yöntem açısından araştırma, uzman görüşlerinden elde edilen nicel verilerin betimsel analizi ile sınırlıdır.

## BÖLÜM 3

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Deneysel yöntem kullanılarak yapılan bu araştırma, makamsal viyolonsel eğitimi için yeni bir öğretim yöntemi niteliği taşımaktadır. Bu bölümde araştırmanın konusuyla ve yöntemiyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi olabileceği düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

Sıtkı Bahadır Tutu tarafından, 2001 yılında yapılan “Türk Müziği’nde Viyolonsel Eğitimi” adlı yüksek lisans çalışmasında, viyolonsel müziğimizde bulunması gereken yer, tarihi bulgulara ve aletin teknik kapasitesine bağlı olarak ele alınmış, Türk Müziği’nde viyolonsel eğitimi için gerekli temeller saptanarak bu konuda öneriler yapılmıştır. Çalışmada, viyolonsel tarihsel gelişimi, fiziksel ve teknik özellikleri, viyolonsel orkestralardaki işlevleri konularına da değinilmiş, Türk Müziği makamlarında (Buselik, Rast, Kürdi, Acem Aşiran, Sultanîyegâh, Hüseyini, Segah, Uşşak, Hicaz, Nikriz) yazılan etütler pedagojik bir yaklaşımla, geleneksel viyolonsel eğitime yönelik etütlerle birlikte sunulmuş, makamsal viyolonsel eğitimi için, yeni bir sistem ortaya konulmuştur. Çalışmada, yazılan makamsal etütlerin fa anahtarında yazıldığı ve etütlerin altına ikinci sesler yazılarak çok seslendirilmelerin yapıldığı dikkati çekmektedir.

Levent Değirmencioğlu tarafından, 2006 yılında yapılan “Geleneksel Türk Sanat Müziği Viyolonsel Öğretim ve İcra Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans çalışmasında, makamsal viyolonsel öğretimi ve icrası yapılan kurumlar tespit edilerek, bu kurumlarda görev yapan viyolonsel öğretmenleri ve icracılarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, öğretici ve icracılara makamsal viyolonsel eğitimi ve icrasına yönelik hazırlanmış soruları yöneltilerek, alınan cevapların değerlendirilmesiyle, Türkiye’de mevcut makamsal viyolonsel öğretim ve icra



yöntemlerine ilişkin durum tespiti yapılmıştır. Araştırma sonunda genel bir değerlendirme yapılarak konuyla ilgili eksikliklere dikkat çekilmiş, makamsal viyolonsel eğitimine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Özgür Özgüller tarafından 2007 yılında yapılan “Türk Müziği’nde Viyolonsel” isimli yüksek lisans çalışmasında, Batı viyolonsel ile Türk müziği’nde kullanılan viyolonsel, yapısal özellikleri ve icra tekniği açısından karşılaştırılması yapılarak farklılıkları ortaya konulmuştur. Çalışmada, viyolonsel tarih gelişimi, yapısal ve teknik özellikleri işlenmiş, Türk Müziği ses sistemi ve bazı makamlara yönelik açıklamalar yapılmıştır. Çalışmada ayrıca, makam dizileri viyolonsel üzerinde gösterilerek, Türk Müziği viyolonsel icrasının farklılığı bu diziler ve yazılan etütler üzerinde örneklenmiştir. Diziler ve etütler, 2. telde birinci parmak ile basılan, Türk Müziği’nde yerinden karara (bolahenk) denk gelen mi sesi üzerinden yazılmıştır.

Yavuz Durak tarafından 2007 yılında yapılan “Piyano Öğretim Programı Model Önerisi ve Uygulamadaki Görünümü” adlı doktora çalışmasında Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği anabilim dalı piyano dersine yönelik mevcut öğretim programlarının durum tespitini ve değerlendirmesini yapmıştır. Mevcut piyano öğretim programının durumunu ortaya koyabilmek için farklı kurum ve deneyim gruplarından 26 piyano öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak, sekiz yarıyılık kapsamlı bir öğretim programı hazırlamıştır. Bu programın 1. sınıf 1. yarıyılık bölümünü Abant İzzet Baykal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıftan 40 öğrenciye uygulamış ve ulaşılan sonuçları piyano eğitimi açısından değerlendirmiştir. Elde edilen verilere göre hazırlanan piyano öğretim programını gözlemlemiştir. Uygulama sırasında ikisi bilişsel test niteliğinde üç ayrı gözlem yapılmış ve sonuçları uzman gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonrasında modelin piyano eğitiminin hedeflerine ulaşmada olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sena Gürşen Otacıoğlu 2005 yılında yaptığı “Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi” isimli doktora çalışmasında, müzik

öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanmakta olan piyano dersi için, var olan klasik piyano öğretiminin eleştirisini yaparak, için ülkemiz koşullarına uygun, programlandırılmış öğretime dayalı bir öğretim modeli geliştirmiştir. Bu programın etkililiğini belirlemek amacıyla, random yolu ile deney ve kontrol grubu olarak iki grup oluşturmuştur. Özellikleri denk olan bu iki gruba, deney öncesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen, başarı testi, müzikal algılama testi, piyano dersi için hazırlanan gözlem formu ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden piyano dersine uygulanan piyano dersi tutum ölçeği uygulanarak her iki grubun bağımsız değişkenler yönünden başlangıç düzeyleri belirlenmiştir. Deney grubuna güz dönemi eğitim öğretim süresi boyunca, programlandırılmış öğretime dayalı piyano dersi öğretimi, kontrol grubundaki öğrenciler ise klasik piyano öğretime dayalı piyano dersleri verilmiştir. Deney süreci sonunda, başlangıçta uygulanan testler öğrencilere tekrar uygulanarak bağımsız değişkenler yönünden öğrencilerin son düzeyleri belirlenmiş ve deneysel çalışma tamamlanmıştır. Deney öncesi ve deney sonrası yapılan testlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, başarı testi, müzikal algılama testi, piyano dersi tutum ölçeği ve gözlem formu değişkenleri yönünden, programlandırılmış öğretime dayalı olarak geliştirilen piyano dersi öğretim modelinin, klasik öğretime dayalı piyano eğitimi gören öğrencilere göre daha etkili bir program olduğu saptanmıştır.

## BÖLÜM 4

### YÖNTEM

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelinde, *genel tarama yöntemi* ve *deneysel yöntem* kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009: 79). “Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” (Karasar, 2009: 87).

##### 4.1.1. Araştırmanın İlk Aşaması

Araştırmanın ilk aşamasında, araştırmanın yöntemine ve çalışma alanına ışık tutabilecek kitap, makale, lisansüstü tez, internet sayfası ve çevrimiçi veri tabanları taranmıştır.

##### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Aşaması

Araştırmanın ikinci aşamasında, kaynak taramasıyla elde edilen veriler ile 2006 yılında (Türkiye’de makamsal viyolonsel eğitim ve icra yöntemlerinin tespitine yönelik olarak) yapılan, yüksek lisans çalışmasından elde edilen uzman görüşleri, birlikte değerlendirilerek, makamsal viyolonsel öğretimi için bir ‘öğretim yöntemi’ oluşturulmuştur. Makamsal viyolonsel öğretim yöntemi, beş aşamada, geleneksel ve

çağdaş çalgı öğretim yöntemleri ışığında, Hüseyini Makamı'nda bir Saz Semaisi'nin 2 bölümünün (1 hane, 1 teslim) solfejini ve viyolonsel ile icrasını öğretebilmeyi amaçlamaktadır.

Öğretim yönteminin, ilk aşamasında makam yapısına yönelik kurmasal bilgilere yer verilmiştir. İkinci aşamasında, makam dizisini oluşturan dörtlü ve beşlilerin öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda, dörtlü ve beşli sesleri içinde aralık çalışmalarının yapıldığı 8 alıştırmaya ile bu aralıkların müzik cümleleri içinde kullanımına yönelik 4 alıştırmaya hazırlanmıştır. Öğretim yönteminin üçüncü aşamasında, makam dizisinin tiz taraftaki genişlemesinde kullanılan beşlilerin öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda, beşli sesleri içinde aralık çalışmalarının yapıldığı 6 alıştırmaya hazırlanmıştır. Öğretim yönteminin dördüncü aşamasında, makam dizisinde kullanılan bütün dörtlü ve beşli seslerini kapsayan bir etüdün öğretilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda, ilgili dörtlü ve beşli seslerini içinde farklı aralıkların kullanıldığı, Hüseyini makamı özelliklerini yansıtan, 12 ölçüden oluşan bir etüt hazırlanmıştır. Öğretim yönteminin beşinci ve son aşamasında, Hüseyini Makamı'nda Lavtacı Andon'a ait Saz Semaisi'nin öğretilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle, Saz Semaisi'nde öğrenciye zor gelebileceği düşünülen cümle yapılarının icrasını kolaylaştırmak amacıyla, öğrencinin bu yapıları tanınmasını sağlayacak 4 tane hazırlık alıştırmaya hazırlanmıştır. Hazırlık alıştırmaları öğretildikten sonra da Saz Semaisi'nin öğretimine geçilmektedir.

#### **4.1.3. Araştırmanın Üçüncü (Son) Aşaması**

Araştırmanın son aşamasında, deneysel çalışma yapılmıştır. “Deneysel yöntemle yapılan bir araştırmada, her durumda bir karşılaştırma söz konusudur. Bu belli bir ögenin kendi içindeki değişimleri ya da öğeler arası ayrımların karşılaştırması anlamında olabilmektedir (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004: 72). Araştırmanın bu aşamasında, öncelikle deney ve gözlem grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur.

#### 4.1.3.1. Araştırmanın Deneysel Bölümüne Yönelik “Deney Grubu”nun Oluşturulması

Araştırma kapsamındaki ‘Deney Grubu’, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim gören 3 viyolonsel öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu oluşturulurken seçilen öğrencilerin, *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’nde öğrenim görmeleri, en az 1 yıl süre ile temel müzik kuramları dersi, temel Türk Müziği nazariyat dersi ve temel viyolonsel dersi eğitimi almış olmaları* ayrıca *çalgı dersine yönelik not ortalamalarının 70 puanın üzerinde olması* ölçütleri belirleyici olmuştur. Bu ölçütlere uyan, ikisi 2. sınıftan (1 Kız, 1 Erkek) diğeri 3. sınıftan (Erkek) olmak üzere 3 viyolonsel öğrencisi deney grubuna seçilmiştir. Katılımcı öğrencilerden birinin kız olmasının, araştırmanın sonucu açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Seçilen öğrencilerin, araştırmaya katılımı konusunda isteklilikleri dikkate alınmıştır.

Uygulama öncesinde, öğrencilere araştırmanın konusu kapsamı ve önemi hakkında bilgiler verilmiş, çalışmanın başarıya ulaştığında, alana yönelik sağlayacağı katkılardan ve öğrencilerin bu katkılardaki katılımcı rollerinden bahsedilmiştir. Öğrencilerle samimi bir görüşme yapılarak, uygulama sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için gerekli olan disiplinli çalışma alışkanlığına, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara ve bu sorunlar karşısında gösterilecek karşılıklı fedakârlıkla yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmacının gözlemleri ve kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgilere göre seçilen öğrencilerin, genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

**Onur (Ö1):** Onur, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 3. sınıf öğrencisidir. Sessiz, sakın fazla gülmeyen bir yapıya sahip olsa da, iletişim kurulduğunda cana yakın, esprili bir kişiliğinin olduğu görülür. Müzik eğitimine Güzel Sanatlar Lisesi’nde başlamış, 3 yıllık eğitimin ardından Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’nü Çalgı Anasanat dalını

kazanmıştır. Çalgısı viyolonseldir ve yaklaşık 4 yıldır viyolonsel çalmaktadır. Onur'un en belirgin özellikleri, konsantresinin çok güçlü olması, anlatılanları çok çabuk kavraması ve çalgısına aktarması, küçük bir ezgiyi çalarken bile hissederek çalmasıdır. Bu özelliklerini kullanarak çalgı dersinde ve ilgisini çeken derslerde son derece başarılı olduğu görülmektedir.

Onur'un kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerine göre, en son öğrendiği sol el pozisyonu; 6. pozisyon, en son çaldığı gam; mi majör, en son çaldığı eser; "Dvorjak Çello Konçertosu 2. Bölüm", Türk Müziği'nde en son öğrendiği makam; Zirgüleli Suzinak, en son öğrendiği usul; 15 zamanlı usuldür. Onur Türk Müziği repertuar dersi almamaktadır. Onur aynı zamanda iyi bir davulcudur. Eğitim hayatının dışındaki zamanlarda farklı müzik gruplarına davuluyla eşlik etmektedir. Bu durum, Onur'un Türk Müziği'ne olan yatkınlığını artırmıştır. Onur'un çalgısında iyi bir seviyede olması ve Türk Müziği'ne yatkınlığı katılımcı olarak seçilmesinde belirleyici olmuştur.

**Fatih (Ö2):** Fatih, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 2. sınıf öğrencisidir. Sakin çevresiyle barışık bir yapısı vardır. Müzik eğitimine kendi gayretleriyle bağlamayla başlamış, sonrasında Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nü Müzik Anasanat dalını kazanmıştır. Çalgısı viyolonseldir ve yaklaşık 2 yıldır viyolonsel çalmaktadır. Fatih'in en belirgin özellikleri, çok disiplinli olması, çalışkan olması, anlatılanları çok çabuk kavraması ve çalgısına aktarması, olarak sıralanabilir. Bu özelliklerini kullanarak çalgı dersinde ve diğer derslerde son derece başarılı olduğu görülmektedir.

Fatih'in kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerine göre, en son öğrendiği sol el pozisyonu; 5. pozisyon, en son çaldığı gam; sol majör, en son çaldığı eser; "Corelli Sol majör Sonat", Türk Müziği'nde en son öğrendiği makam; Şehnaz Buselik, en son öğrendiği usul; Cengi Harbi, en son öğrendiği repertuar eseri Şehnaz Buselik makamındaki "Küçük Suda Gördüm Seni" isimli eserdir. Fatih aynı zamanda orta seviyede bağlama çalmaktadır. Eğitim hayatının dışındaki zamanlarda farklı müzik gruplarına bağlamasıyla eşlik etmektedir. Bu durum, Fatih'in Türk Müziği'ne

olan yatkınlığını artırmıştır. Fatih'in çalgısında iyi bir seviyede olması ve Türk Müziği'ne yatkınlığı katılımcı olarak seçilmesinde belirleyici olmuştur.

**Meltem (Ö3):** Meltem Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 2. sınıf öğrencisidir. Neşeli, iletişimi güçlü çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen bir yapısı vardır. Müzik eğitimine Güzel Sanatlar Lisesi'nde başlamış, 3 yıllık eğitimin ardından Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nü Müzik Anasanat dalını kazanmıştır. Çalgısı viyolonselidir ve yaklaşık 2 yıldır viyolonsel çalmaktadır. Meltem'in en belirgin özellikleri, disiplinli olması, çalışkan olması, anlatılanları çabuk kavraması ve çalgısına aktarması, olarak sıralanabilir.

Meltem'in kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerine göre, en son öğrendiği sol el pozisyonu; 4. pozisyon, en son çaldığı gam; sol minör, en son çaldığı eser; "Romberg Sonat", Türk Müziği'nde en son öğrendiği makam; Şehnaz Buselik, en son öğrendiği usul; Cengi Harbi, en son öğrendiği repertuar eseri Şehnaz Buselik makamındaki "Küçük Suda Gördüm Seni" isimli eserdir. Meltem Güzel Sanatlar Lisesi'nde 3 yıl keman eğitimi almış, üniversite eğitiminde viyolonsele başlamıştır. Bu nedenle keman da çalmaktadır. Eğitim hayatının dışındaki zamanlarda, farklı müzik gruplarına kemanıyla eşlik etmektedir. Ayrıca Türk Müziğine karşı ilgisi ve doğal bir yeteneği vardır. Bu durum, Meltem'in Türk Müziği'ne olan yatkınlığını artırmıştır. Meltem'in çalgısında iyi seviyede olması ve Türk Müziği'ne yatkınlığı katılımcı olarak seçilmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırmacı gözlemleri ve kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgiler ışığında, deney grubu öğrencilerinin temel müzik bilgilerine yönelik donanımları ve çalgıdaki seviyeleri dikkate alınarak, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik aşağıdaki sıralama yapılmıştır;

1. Onur KİLCİ
2. Fatih KARADURMUŞ
3. Meltem A: BOZKURT

Bu sıraya göre, hazır bulunuşluk seviyesi en yüksek olan Onur, sonra Fatih sonra da Meltem'dir.

Araştırmanın bulgular bölümünde, deney grubundaki öğrencilerin isimleri kullanılmamış, bu isimler için kodlar oluşturulmuştur. Buna göre öğrenciler “Ö” harfi ile kodlanmıştır (Öğrenci kelimesinin ilk harfi olan Ö) Onur KİLCİ (Ö1), Fatih KARADURMUŞ (Ö2), Meltem A: BOZKURT (Ö3). Kodlara karşılık gelen isimler araştırmanın kısaltmalar bölümünde ayrıca verilmiştir.

#### **4.1.3.2. Araştırmanın Deneysel Bölümüne Yönelik “Gözlem Grubu”nun Oluşturulması**

Araştırmadaki gözlem grubu, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde çalgı eğitimi alanında uzman olarak çalışan, biri bağlama hocası (Mehmet Kınık), biri kanun hocası (Emre Erdoğan), biri klasik kemençe hocası (Sevda Özdemir) ve biri makamsal keman hocası (Faruk Yıldırım) olmak üzere 4 eğitimciden oluşturulmuştur. Gözlem grubundaki uzmanların seçiminde, uzmanlık alanlarının Türk Müziği çalgı eğitimi olması ölçütü belirleyici olmuştur. Öğretim elemanlarından Emre Erdoğan; 5 yıllık eğitimci ve ‘Okutman’ unvanına sahiptir, Faruk Yıldırım; 10 yıllık eğitimci ve ‘Öğretim Görevlisi’ unvanına sahiptir, Mehmet Kınık; 15 yıllık eğitimci ve ‘Öğretim Görevlisi’ unvanına sahiptir, Sevda Özdemir ise 10 yıllık eğitimci ve ‘Okutman’ unvanına sahiptir.

Araştırmanın bulgular bölümünde, gözlem grubundaki öğretim elemanlarının isimleri kullanılmamış, bu isimler için kodlar oluşturulmuştur. Buna göre öğretim elemanları “G” harfi ile kodlanmıştır (Gözlem grubunun ilk harfi olan G). Emre Erdoğan (G1), Faruk Yıldırım (G2), Mehmet Kınık (G3), Sevda Özdemir (G4). Kodlara karşılık gelen isimler araştırmanın kısaltmalar bölümünde ayrıca verilmiştir.



#### 4.1.3.3. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Uygulanması

Uygulama süreci başlamadan önce, deney grubundaki öğrencilerin, makamsal solfej ve viyolonsel ile makamsal icra yapabilme düzeylerine yönelik durum tespiti yapabilmek amacıyla, öğrencilere Hüseyini makamında seçilmiş bir Saz Semaisi'nin (öğretim yönteminde kullanılan Saz Semaisi) 1 hane 1 teslimden oluşan iki bölümünün solfeji ve icrası yaptırılmıştır (Ön test). Yapılan solfejlerin ve icraların görüntülü kayıtları alınmıştır. Ardından, geliştirilen öğretim yöntemi, yaklaşık 28 ders saatine denk gelen sürede deney grubundaki öğrencilere uygulanmış, öğrencilere, Hüseyini makamında seçilen aynı Saz Semaisi'nin iki bölümünün yeniden solfeji ve icrası yaptırılmıştır (Son test). Solfejlerin ve icraların yeniden kamera kaydı alınmıştır.

Daha sonra, deneysel yöntem aşamasında elde edilen verileri (kamera kayıtlarından) somutlaştırabilmek ve sayısal verilere dönüştürebilmek amacıyla bir performans değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçekle öğrencilerin solfej ve icrada hangi perdeleri doğru seslendirdikleri, hangi teknikleri (ses taşıma, vibrasyon, çarpma, yay bağları, parmak numaraları vb.) doğru kullandıkları, makamın hissiyatını verip veremedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, deney grubundaki öğrenciler ile aynı şartları taşıyan bir öğrenci üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Öğrenciye, önce Saz Semaisi'nin solfeji sonrada icrası yaptırılarak solfej ve icranın kamera kaydı alınmış, sonrasında kamera kaydı izlenerek performans değerlendirme ölçeği ile elde edilen yukarıdaki kriterlere yönelik verilerin kullanılabilirliği değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirmelerden, performans değerlendirme ölçeği ile tespit edilmek istenilen bazı verilerin soyut veriler olduğu, bu verilerin doğruluklarının Türk Müziği'nin yapısı gereği, her icracıya göre farklılık gösterebileceği dolayısıyla araştırma sonuçları için belirleyici olamayacağı, sonuçlarına ulaşılmıştır. Değerlendirme sonuçları doğrultusunda, performans değerlendirme ölçeği ile daha somut ve kullanılabilir verilerin tespit edilmesine karar verilmiştir.

Bu fikirden yola çıkarak öncelikle öğrencilerin solfej yapma ve çalma düzeylerini somut verilerle tespit edebilmek adına, performans değerlendirme ölçeği ile ölçülebilecek en somut kriterler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Saz Semaisi'nin sayısal analizi yapılmış, yapılan analizde, Saz Semaisi'nin iki bölümünde (teslim sonundaki 2. dolap hariç) toplamda 48 ritmik kalıp<sup>2</sup>, 96 perde, 17 komalı perde ve 8 ölçü olduğu görülmüştür. Buradaki sayısal verilerden yola çıkarak, yeniden bir performans değerlendirme ölçeği geliştirilmiş, bu ölçek ile öğrencilerin solfej ve icrada Saz Semaisi'nde doğru okudukları ve çaldıkları perdelerin, komalı perdelerin, ritmik kalıpların ve bu üç kriterin hepsinin doğru gerçekleştirildiği ölçülerin sayıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Hüseyini Saz Semaisi**

Usulü: Aksak Semai Lavtacı Andon

♩ = 112

*Performans Değerlendirme Ölçeği  
Kriterleri ve Sayıları*

Toplam

-Ritim Kalıbı..... 48 tane

-Perde..... 96 tane

-Komalı Perde..... 17 tane

-Ölçü..... 8 tane

**Şekil 2. Performans Değerlendirme Ölçeği**

Deney grubu öğrencilerinin makamsal solfej ve viyolonsel ile makamsal icra yapabilme düzeylerindeki değişim, hazırlanmış olan bu performans değerlendirme ölçeği ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Performans değerlendirme ölçeği ile tespit edilen kazanımlar, gözlem grubunda bulunan alanında uzman 4 eğitimci tarafından

<sup>2</sup> Ritim kalıplarının sayısı gözlem grubunun da görüşleri alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

ayrı ayrı değerlendirilmiş, araştırmanın uygulama bölümüne yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

#### **4.2. Evren Ve Örneklem**

Türkiye’de makamsal viyolonsel eğitimi Türk Müziği Devlet Konservatuvarları’nda verilmektedir. Makamsal viyolonsel eğitime yönelik hazırlanmış öğretim yönteminin, öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğinin ölçüldüğü bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde yapılmıştır. Türkiye’de makamsal viyolonsel eğitimi verilen Türk Müziği Devlet Konservatuvarları ve bu Konservatuar’larda okuyan öğrenciler araştırmanın çalışma evrenini, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ve burada okuyan 3 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Karasar’ın Smith’den (1975) aktardığına göre, “çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanılarak, hakkında görüş bildirebileceği evrenidir” (Karasar, 2009: 110).

“Örneklem (sample), belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğunlukla örneklem kümeler üzerinden yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenine genellenir ” (Karasar, 2009: 110).

#### **4.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın bilimsel tabanına ve konusuna yönelik verileri toplamak amacıyla yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, kaynak taramasından elde edilen veriler, uzman görüşlerinden (2006 yılında yapılan yüksek lisans çalışmasından elde edilen) elde edilen verilerle birlikte değerlendirilerek makamsal viyolonsel öğretim yönteminin

kuramsal temelleri oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde, farklı veri kaynaklarından bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Aşağıda, araştırmanın deneysel aşamasında verilerin toplanmasında kullanılan ‘veri toplama araçları’ sıralanmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Video kayıtları
3. Gözlem Formları (Ön Test, Son Test)

**1. Kişisel Bilgi Formu:** Bu form, öğrencilerin, öğretim yönteminin uygulama aşamasına yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin çalgılarındaki eğitim sürelerine, çalım tekniklerine yönelik donanımlarına, çalgıda ulaştıkları seviyelere (teknik ve repertuar olarak), Türk Müziği’ne olan ilgilerine, öğrenimleri süresince aldıkları Türk Müziği nazariyat ve repertuar dersleri ile bu derslere yönelik donanımlarına, makamsal viyolonsel icrasına ilişkin ilgilerine ve bu konudaki tecrübelerine yönelik bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan öğretim yönteminin, uygulanabilirliğinin tespiti açısından bu bilgilere gereksinim duyulmuştur.

**2. Video kayıtları:** Araştırmada, kişisel bilgi formunun cevaplanması, uygulama süreci öncesinde yapılan ön testlerin, deneysel bölümde yapılan etkinliklerin, uygulama sürecinde öğrenciler tarafından yapılan solfej ve icraların ve uygulama sonucunda yapılan son testlerin video kaydı yapılmıştır. Aynı zamanda alınan bu kayıtlar, araştırmacının uygulama sürecini gerektiğinde tekrardan gözlemleyip değerlendirebilmesine olanak sağlamıştır.

**3. Gözlem Formları:** Araştırmanın deneysel bölümünde ön test-son test uygulamalarını değerlendirmek üzere bir gözlem grubu oluşturulmuştur. Gözlem grubu, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde görev yapan, çalgı eğitimi öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın deneysel bölümünde yapılan ön test ve son test uygulamalarına yönelik kamera kayıtları, gözlem grubunda bulunan 4 uzman tarafından izlenerek performans değerlendirme

ölçeği üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmiş, performans değerlendirme ölçeği sonuçları ile öğrencilerin Türk Müziği solfeji yapabilme ve viyolonsel ile Türk Müziği çalabilme düzeylerine yönelik verilere ulaşılmıştır.

**3.1. Ön Test:** Araştırmanın deneysel bölümünün başlangıcında, öğrencilerin Türk Müziği solfeji yapabilme ve viyolonsel ile Türk Müziği çalabilme düzeylerini tespit edebilmek amacıyla bir ön test yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda, deney grubundaki öğrencilere, oluşturulan öğretim yöntemi ile öğretilmesi hedeflenen Hüseyini makamındaki Lavtacı Andon'a ait 'Hüseyini Saz Semaisi'nin iki bölümünün (1 hane, 1 teslim) solfejinin ve icrasının yaptırılmasına karar verilmiştir.

Solfej ve icralar yaptırılmadan önce öğrencilere tampere sistem ile Türk müziği ses sistemi arasındaki 4 ses farkından bahsedilmiş, Saz Semaisi'ne yönelik bilgiler verilmiştir. Saz Semaisini hangi karardan çalacakları, bu kararın hangi telde hangi notaya karşılık geleceğine yönelik açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere 10 dakika süre verilmiş, bu süre içinde eseri çözümlmeleri, hazır olduklarında da solfeje ve icraya başlamaları istenmiştir. Öğrencilerin üçünün de verilen 10 dakikalık süreyi beklemeden solfej ve icraya başladığı görülmüştür. Sonrasında, solfej ve icraların kamera kaydı alınmıştır.

**3.2. Son Test:** Araştırma kapsamında hazırlanan öğretim programı, toplamda 28 ders saatine denk gelen bir süreçte öğrenciler üzerinde uygulanmış, uygulama bitiminde, öğrencilerin Türk Müziği solfeji yapabilme ve viyolonsel ile Türk Müziği çalabilme düzeylerindeki gelişimleri tespit edebilmek amacıyla son test yapılmıştır. Son testte, ön testte belirlenen Lavtacı Andon'a ait Saz Semaisi'nin solfeji ve icrası yaptırılmış, solfej ve icraların kamera kaydı alınmıştır. Kamera kayıtları gözlem grubunda bulunan 4 uzman tarafında izlenerek performans değerlendirme ölçeği üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmiş, performans değerlendirme ölçeği ile öğrencilerin Türk Müziği solfeji yapabilme ve viyolonsel ile Türk Müziği çalabilmede ulaştıkları düzeylere yönelik verilere ulaşılmıştır.

#### 4.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada, literatür taraması ve uzman görüşleriyle elde edilen veriler ‘betimsel’ olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla desteklenmiş, araştırmının farklı aşamalarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. “Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok sık yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

Araştırmada, deneysel bölümden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmadan önce, öğrencilerden ön test ve son test yoluyla elde edilen, performans değerlendirme ölçeğindeki kriterlerin doğru okunmasına ve doğru çalınmasına yönelik verilerin yüzdeleri hesaplanmış, sonraki aşamada bu yüzdeler karşılaştırılarak, ön test ve son test arasında öğrencilerin performanslarındaki gelişimi ortaya koyan sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, elde edildiği gözlemci ve öğrenciye göre ayrı ayrı oluşturulmuş frekans/yüzdeler tabloları üzerinde ifade edilmiştir. Böylece sonuçların bir bütünlük içinde gözlemlenmesine olanak sağlanmıştır.

Verilerin istatistiksel analizi aşamasında, öncelikle, araştırmının deneysel bölümüne yönelik verilerin istatistiksel analizinde kullanılacak en doğru yöntemi belirleyebilmek amacıyla uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda, istatistik uzmanı ‘Ceyda AFACAN’ ile görüşülmüş, verilerin en doğru şekilde analiz edilebileceği yöntem belirlenmeye çalışılmıştır.

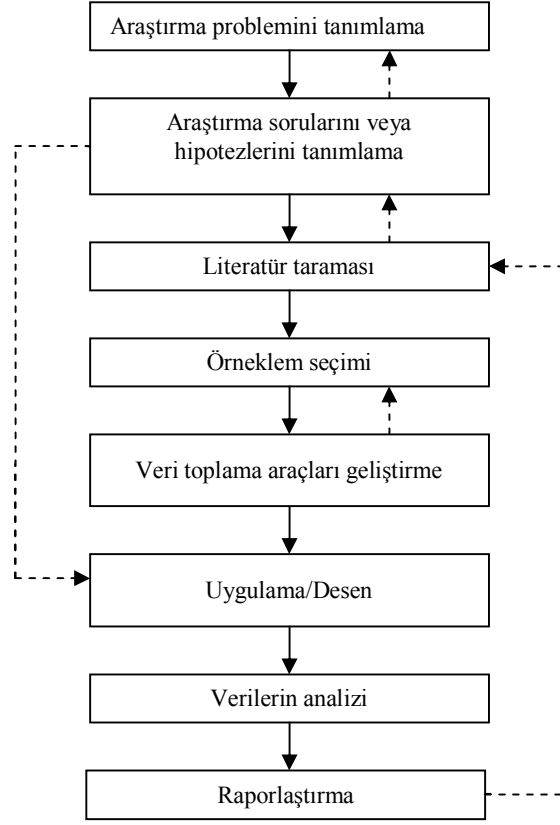
Yapılan görüşmelerde, verilerin deneysel yöntemle elde edildiği göz önünde tutularak, gözlem sayısının azlığı ve verilerin normal dağılım göstermemesinden

dolayı, bu araştırmanın deneysel bölümüne yönelik verilerin istatistiksel analizinde kullanılacak en uygun yöntemin ‘Eşleştirilmiş Gruplar İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Eşleştirilmiş Gruplar İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki örneklem üzerinden elde edilen ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Örnek olarak, yeni geliştirilen bir tekniğin öğretimdeki etkililiğini sınamak amacıyla, aynı gruba yapılan bir ön test-son test yaklaşımının sonuçlarının istatistiksel analizinde ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ kullanılabilir (Ekiz, 2009. 154).

“Eşleştirilmiş Gruplar İçin Wilcoxon Testi, parametrik istatistikle ilişkili örneklem için yapılan bağımlı iki örnek t-testinin nonparametrik analizdeki karşılığı olarak kabul edilebilir” (Çepni, 2007: 199). “Araştırmacının istatistiksel olarak sonuç alamayacağı kadar küçük örneklerde, parametrik sınamalar, sonucun manidarlığı hakkında bilgi veremeyebilir. Örneklemin sayısının matematiksel işlem yapılamayacak kadar küçük olduğu böyle durumlarda, ‘parametrik olmayan’ (nonparametrik) sınamalar kullanılır” (Çepni, 2007: 177).

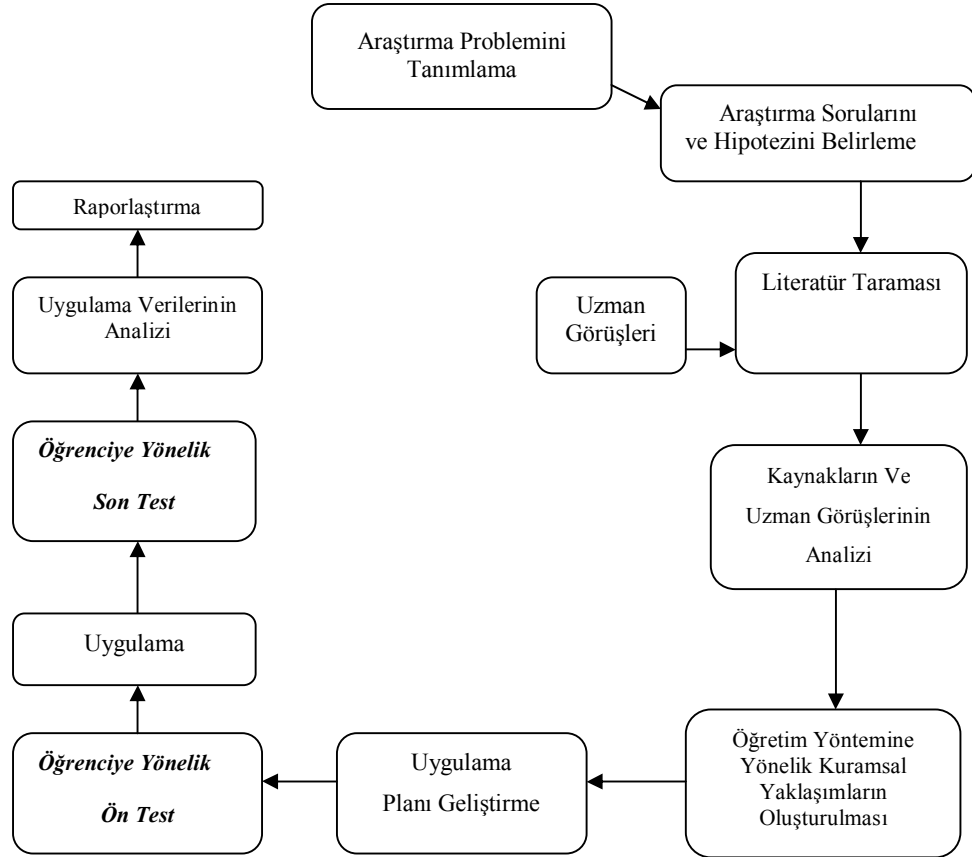
Büyüköztürk vd. (2008), bilimsel araştırmaya yönelik işlem basamaklarını aşağıdaki şekil üzerinde ifade etmişlerdir.



**Şekil 3. Bilimsel Araştırma Süreci** (Büyüköztürk vd., 2008: 25)

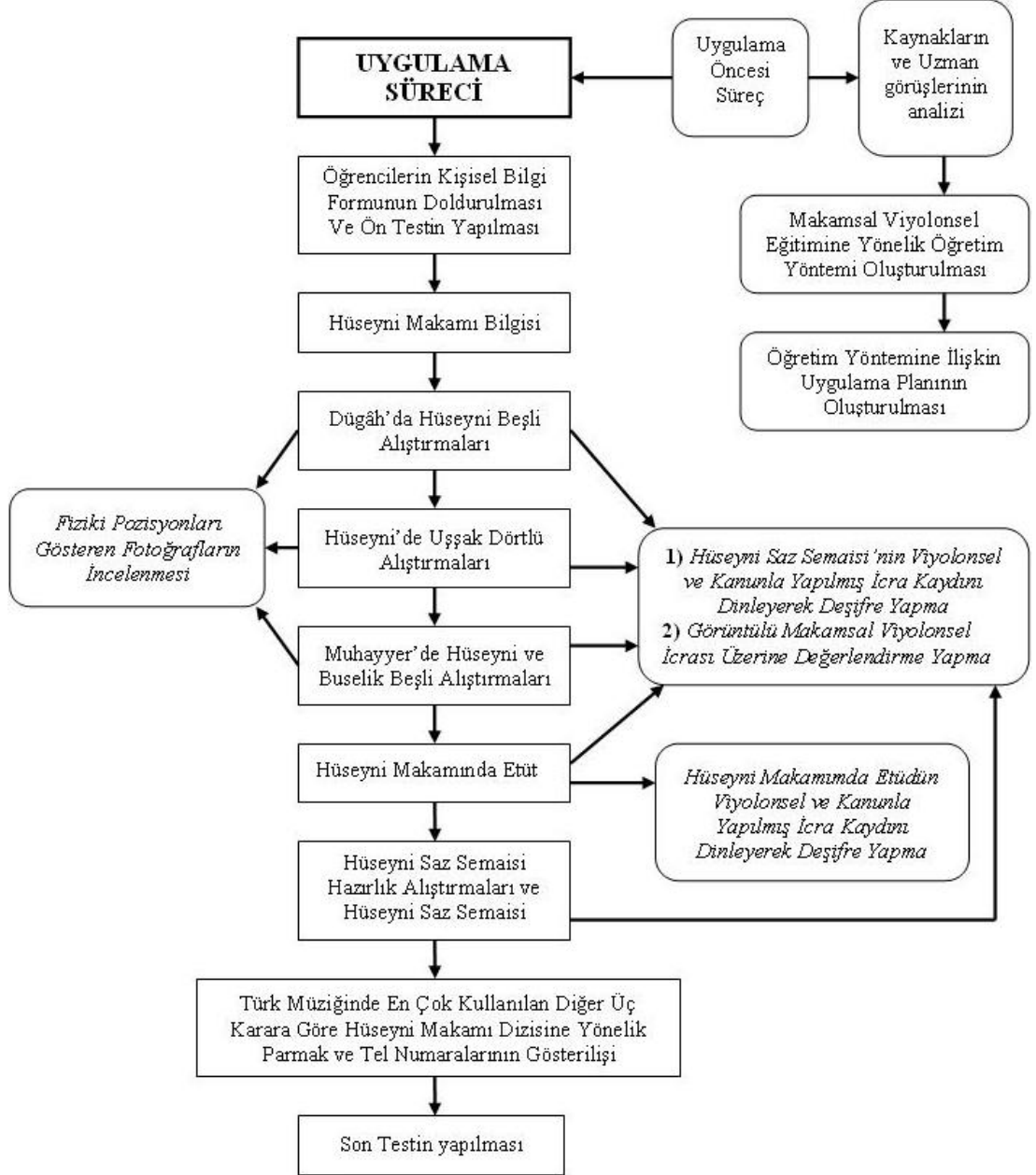


Yukarıda ifade edilen bilimsel araştırma sürecine yönelik işlem basamakları ışığında, araştırma sürecinde yapılan çalışmalar genel hatlarıyla aşağıdaki tablo ile ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. Araştırma Sürecinde Yapılan Çalışmalara Yönelik İşlem Basamakları

Aşağıdaki tabloda, araştırmanın uygulama süreci öncesinde ve uygulama sürecinde yapılan çalışmalar genel hatlarıyla ifade edilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın Uygulama Süreci ve Öncesine Yönelik Diyalektik Döngü

## BÖLÜM 5

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 5.1. Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin Geliştirilen Öğretim Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

##### 5.1.1. Öğretim Yönteminde Kullanılacak Makamın Belirlenmesi

Makamsal viyolonsel eğitimine yönelik olarak oluşturulan öğretim yönteminde, Hüseyini makamı kullanılmıştır. Hüseyini makamı, Türk Müziği makamları ailesinin basit makamlar grubuna dâhildir. Hüseyini makamının dizisi incelendiğinde, yapısında Türk Müziği ses sisteminin özelliklerini yansıtabilecek, basılması zor 2 tane komalı perde bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim yöntemi için Hüseyini makamının seçilmesinde belirleyici bir ölçüt olmuştur. Çünkü araştırma kapsamında hazırlanan öğretim yöntemi makamsal viyolonsel eğitime yöneliktir ve komalı ses sisteminin viyolonsel ile seslendirilmesi söz konusudur. Hüseyini makamının seçilmesinde belirleyici diğer bir ölçüt de; Hüseyini makamının, TRT repertuarına en fazla eser bulunan 10 makam arasında olmasıdır. Bu kriter öğretim yönteminin kullanılabilirliği açısından önemli bir kriterdir. Hüseyini makamının seçilmesinde en belirleyici ölçüt ise, Kemal İlerici'nin 'Türk Müziği ve Armonisi' kitabında ana makam olarak Hüseyini makamını kullanması olmuştur. İlerici, Hüseyini makamı için şunları söylemiştir:

1. Bütün Türk dizilerini kendisinden üretebiliriz.
2. Bütün aralıklarımız kendisinde ve değişik biçimlerinde vardır.
3. Müziğimizle ilgili ezgisel ve uygusal bütün sorunlarımızı kendisi ile çözebiliriz.

4. Ulusumuzun karkterinin bir aynası olup, ulusça beğenilmiş, sevilmiş, uzun ve kırık havaların çoğunluğu onunla seslendirilmiştir” (İlerici,1970;1).

### **5.1.2. Öğretim Yönteminde Kullanılacak Makama Yönelik Saz Eserinin Belirlenmesi**

Öğretim yönteminde, belirlenen makamda (Hüseyni makamında) saz eserini seçebilmek için, öncelikle eser seçiminde göz önünde bulundurulacak ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; *saz eserinin bilindik bir eser olması, Hüseyni makamının özelliklerini tam anlamıyla yansıtması, başlangıç aşamasına uygun basit bir usulde ve yapıda olması* şeklinde sıralanılabilir. Sonraki aşamada, Hüseyni makamındaki saz eseri repertuarı taranmış, repertuar arasından en çarpıcı olan saz eseri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğretim yönteminde kullanılmak üzere Lavtacı Andon’a ait ‘Hüseyni Saz Semaisi’ seçilmiştir.

### **5.1.3. Öğretim Yöntemindeki Uygulamaların Hangi Karar Ses Üzerinden Seslendirileceğinin Belirlenmesi**

Türk Müziği ile tampere sistem arasında, aynı seslerin farklı isimlendirilmesinden kaynaklanan 4 seslik bir fark oluşmuştur. Yani, Türk Müziği’ ses sisteminde ‘Dügâh’ karar (la), tampere ses sisteminde ‘mi’ sesine denk gelmektedir. Çalgı eğitimini Batı temeli ile almış bir viyolonsel öğrencisi, makamsal viyolonsel icrasını öğrenmek istediğinde, ilk aşamada, bazı zorluklarla karşılaşacaktır. Bu kapsamda, öğrencinin öncelikle temel eğitimde okuduğu fa anahtarından farklı bir anahtar (sol anahtarını) okumayı öğrenmesi gerekmektedir<sup>3</sup>. Aynı zamanda, 4 ses farkından kaynaklanan aynı frekanstaki notaların farklı isimlendirilmesine yönelik pratiği de kazanması gerekmektedir. Çünkü temel eğitimde viyolonsel üzerinde ‘mi’ olarak öğrendiği notaya (yerinden karar) Türk Müziği icralarında artık ‘Dügâh’ (la) demesi gerekecektir. Ayrıca bu karar üzerinden

<sup>3</sup> Burada söylenmek istenilen; öğrencinin sol anahtarından okuduğu notayı, viyolonsel üzerinde yaklaşık 2 oktav pesten seslendirmesidir.

farklı makam dizilerini seslendirmesi de söz konusu olacaktır. Farklı kararlar üzerinden yapılan icralarda da, yeri geldiğinde temel eğitimde viyolonsel üzerinde daha önce ‘re’ olarak öğrendiği notaya (1 ses karar), ‘la’ olarak öğrendiği notaya (5 ses karar), ve ‘si’ olarak öğrendiği notaya (4 ses karar), ‘Dügâh’ (la) demesi gerekecektir. Öğrencinin yine bu kararlar üzerinden farklı makam dizilerini seslendirmesi söz konusu olacaktır. Bu süreç, öğrenci açısından, kuşkusuz karmaşık, sıkıntılı ve çok zor bir süreçtir.

Araştırma kapsamında oluşturulan öğretim yöntemi, başlangıç seviyesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Başlangıç aşamasında, öğrencinin bir yandan yeni bir ses sistemini öğrenirken, diğer yandan 4 seslik farkın zorunlu kıldığı transpoze işlemiyle boğuşmasının, öğrencinin öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak adına, öğretim yönteminde makama yönelik yazılan alıştırmalar, etütler ve saz eseri, öğrencinin sol anahtarında ‘la’ olarak gördüğü notaya viyolonsel üzerinde de ‘la’ (Dügâh) diyeceği, beş ses karar (Mansur karar) üzerinden yazılmıştır. Mansur karar (Dügâh yani la karar), tampere sistemde la (220 Hz) sesine denk gelmektedir. Bu uygulamayla, öğrenci la olarak gördüğü notayı viyolonselde de la olarak basacaktır (frekansın yaklaşık 2 oktav pes olacağı unutulmamalıdır). Böylece, başlangıç aşamasında öğrencinin 4 ses farktan kaynaklanan transpoze zorluğuyla karşılaşmadan, öğrenim sürecine daha iyi adapte olabileceği düşünülmektedir.

Beş ses kararın seçilmesinde önemli bir ölçüt de, makam genişlemeleri olmuştur. Bilindiği gibi, Türk Müziği’nde temelde 8 sestem oluşan makam dizileri, peste ya da tizde dörtlü ve beşli kalıplar yardımıyla genişleyebilmektedirler. Öğretim yönteminde, makama yönelik yazılan alıştırmalar, etütler ve saz eseri yerinden karardan (Batı mi) yazılmış olsaydı, karar sesler viyolonselde 4. telinde (Do) 3. parmakla basılan ‘mi’ notasına denk gelecekti. Yani ‘mi’ notasına Dügâh diyecektik. Bu karar üzerinden Hüseyini makamında ya da Dügâh kararlı başka bir makamda icra yapılırken, pest tarafta bir genişleme söz konusu olduğunda (dörtlü ya da beşli kalıpla), viyolonselde pest taraftaki ses sınırı bu genişlemenin seslendirilmesi için yeterli olmayacaktır. Bu durumda genişlemenin, bir oktav tizden seslendirilmesi

yoluna gidilecektir. Bu da icrada yeni zorluklar, değişimler anlamına gelmektedir. Ayrıca icrada oktav bir anda deęiőeceęi için seslenme bütünlüğünde de bozulmalar olacaktır.

Öğretim yöntemindeki uygulamalar beş ses yani 'la' sesi (220hz) üzerinden düşünöldüğünde (Mansur akort), pest ve tiz taraftaki genişlemelerin rahatlıkla seslendirilebileceği görölmektedir. Bu nedenle uygulamalar beş ses karar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

#### **5.1.4. Öğretim Yönteminde Kullanılacak Anahtarın Belirlenmesi**

Batı müziğinde enstrümanlar ses sınırlarına göre sınıflara ayrılmıştır (keman, viyola, viyolonsel, kontrbas gibi). Her sazın bir kişiliği, temsil ettiği bir ses aralığı vardır. Enstrümanlara yönelik repertuarlar, bu kişilik ve ses aralıkları göz önünde bulundurularak yazılmıştır, yazılmaktadır. Örneğin, viyolonsel için yazılan bir eserde, viyolonsel teknik kapasitesini, alt-üst ses sınırlarını vb. aşan bir motife rastlanamaz. Çalgı repertuarlarında eserler, her sazın kendi kişiliğini ifade edebileceği en uygun anahtarlarda yazılmıştır. Batı müziğine yönelik viyolonsel repertuarı incelendiğinde eserlerde fa, do ve sol anahtarlarının kullanıldığı görölmektedir.

Türk Müziği saz eseri repertuarı ve sözlü eserlere yönelik repertuar incelendiğinde ise tamamının sol anahtarında yazıldığı görölmektedir. Bunun nedeni, Türk Müziği'nde insan seslerinin ve çalgıların, ses alanlarına göre sınıflandırılmamış olmasıdır. Türk Müziği repertuarında hiçbir sözlü eser, solistlerin ses aralığı düşünölerek yazılmamıştır. Aynı şekilde hiç bir saz eseri de, her hangi bir enstrümanın kişiliği (teknik kapasitesi, alt-üst ses sınırları vb.) göz önünde bulundurularak yazılmamıştır. Dolayısıyla, ses alanları düşünölmeden yazılan bu eserlerde de sol anahtar dışında farklı bir anahtar kullanılmamıştır. Örnek olarak, tamburda bestelenen bir saz eseri, udla, kanunla, neyle, kemençeyle, kemanla, çalınmakta, farklı teknik kapasiteleri, ses alanları olan çalgıların icracılarının hepsi

sol anahtarı okumaktadır. Eserlerin farklı kararlar üzerinden okunmasının-çalınmasının gerektiği durumlarda ise transpoze uygulaması devreye girmekte, geliştirilen transpoze yöntemleriyle icralar yapılmaktadır. Makamsal viyolonsel icrasında da aynı durum söz konusudur. İcracılar diğer Türk Müziği sazları gibi sol anahtarı okumaktadırlar. İcracılar sol anahtarı okusalar da, seslenmenin frekans olarak sol anahtarındaki ses aralığından yaklaşık 2 oktav daha pesten gerçekleştiği unutulmamalıdır.

Günümüzde, makamsal viyolonsel icracılarının, çalacakları eseri fa anahtarında yazması gerektiğini savunan görüşler de mevcuttur. Bu durumun icra pratikliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Türk Müziği'nde sözlü icralar, solistin ses sınırlarına göre, farklı kararlar üzerinden yapılmaktadır. Sözlü icralarının öncesinde de, dinleyicinin kulağını makama alıştırmak amacı ile çoğunlukla ilgili makamda bir saz eseri çalınmaktadır. Yani, sözlü eser öncesinde çalınacak saz eserinin de farklı kararlar üzerinden çalınması söz konusudur. Eserlerin fa anahtarı üzerinden yazıldığını düşündüğümüzde, böyle durumlarda her eseri fa anahtarında farklı bir ses üzerinden yazma gibi, uygulanması çok zor, icra pratiğini ortadan kaldıracak bir yaklaşım ortaya çıkacaktır. Günümüzde, makamsal viyolonsel icracıları, icralar farklı kararlardan olsa da, bu kararları sol anahtarı üzerinden düşünebilecekleri transpoze yöntemleri geliştirmişlerdir. Bu yöntemler, icracıların irticalen her hangi bir eseri her hangi bir karardan pratik olarak seslendirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu alanda görüşleri alınan uzman eğitimci ve icracıların neredeyse tamamı, makamsal viyolonsel icracılarının, sol anahtarı okuması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Farklı kararlardaki icralarda da, transpoze yöntemi kullanılarak kesinlikle daha pratik icralar ortaya çıkarılacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu nedenle, oluşturulan öğretim yöntemi için hazırlanan alıştırmalar, etütler ve eserler sol anahtarı üzerinden yazılmıştır.

## 5.2. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemi Oluşumunda Yararlanılan Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, literatür tarama süreci tamamlandıktan sonra, elde edilen verilerden yola çıkarak makamsal viyolonsel eğitime yönelik ‘öğretim yöntemi’nin kuramsal temellerinin oluşturulması planlanmıştır. Bu amaçla, öncelikle Türk Müziği eğitime yönelik kitaplar, Türk Müziği çalgı eğitime yönelik metot kitaplar ve çağdaş viyolonsel eğitime yönelik metot kitaplar incelenerek, bu kitapların öğretim yöntemlerine yönelik yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda, Türk Müziği eğitime yönelik olarak; İ. Hakkı Özkan’ın ‘Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri’ isimli kitabı, Türk Müziği çalgı eğitime yönelik olarak; Hasan Esen’e ait ‘Kemençe Metodu’ ve Aydın Nafiz Oran’a ait ‘Keman Metodu’ kitapları, geleneksel viyolonsel eğitime yönelik olarak ta ‘Suzuki’ ve ‘Mardorovskiy’ metot kitapları incelenmiştir.

İ. Hakkı Özkan’a ait, ‘Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri-Kudüm Velveleleri’ isimli kitap, Türkiye’de, Türk Müziği eğitiminde en yaygın kullanılan kaynaktır. Bu kriter, kitabın seçilmesinde belirleyici olmuştur. Makamsal viyolonsel eğitimi için oluşturulan öğretim yönteminde, makam bilgisinin öğretilmesine yönelik uygulamalar, bu kitaptaki makam bilgisinin öğretilmesine yönelik yaklaşımından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Hasan Esen’e ait ‘Kemençe Metodu’ isimli kitap, mevcut öğretim kurumlarında kemençe eğitiminde tercih edilen bir kaynaktır. Kemençe ve viyolonsel, yaylı çalgılar ailesinin üyeleri olmaları nedeniyle, fiziksel olarak fazla olmasa da icra teknikleri açısından önemli benzerlikler göstermektedirler. Oluşturulacak makamsal viyolonsel öğretim yöntemine, öğretim yaklaşımı ile örnek olması bakımından, kemençe metodu seçiminde bu kriter belirleyici olmuştur. Makamsal viyolonsel eğitimi için oluşturulan öğretim yönteminde kullanılan



makama yönelik alıştırma ve etütler, bu kitaptaki alıştırma ve etütlerin oluşum sistematüğinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Aydın nafiz Oran'a ait 'Keman Metodu' isimli kitap, Türk Müziğı çalgı eğitiminde bilinen, fakat yaygın olarak kullanılmayan bir kaynaktır. Literatür taramasında kitabın, Türk Müziğı icrası yapılan, Batı müziğı kökenli yaylı çalgıların eğitimine yönelik hazırlanmış tek kitap olduğı görülmüştür. Keman ve viyolonsel yaylı sazlar ailesinin iki kardeş enstrümanıdır. Boyutlar önemsenmediğinde yapısal özelliklerinin neredeyse aynı olduğı görülür. Kemanın 3 telinin ismi ve akort sistemi (beşli akort) viyolonsel ile aynıdır (tellerin frekansları farklı). Viyolonsel ile bu kadar çok benzerliğı olan bir enstrümanın, eğitime (makamsal) yönelik bir metot kitap olması, ayrıca Batı müziğı kökenli yaylı çalgıların eğitime (makamsal) yönelik hazırlanmış tek metot kitap olması, bu kitabın seçilmesinde belirleyici kriterler olmuştur. Makamsal viyolonsel eğitime yönelik oluşturulan öğretim yönteminde, keman metodundan doğrudan yararlanan bir öğretim yaklaşımı olmamıştır. Keman metodundaki uygulamalar incelenmiş, öğretim yaklaşımlarına yönelik fikirler edinilmiştir.

Shinichi Suzuki' ye ait 'Suzuki Cello School' isimli kitap dünyada geçerliliğı kabul edilmiş, çalgı eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir kaynaktır. Bu kriter, kitabın seçilmesinde belirleyici olmuştur. Makamsal viyolonsel eğitimi için oluşturulan öğretim yönteminde, sürekli tekrar ederek öğrenme uygulamaları, derste ve ders dışındaki süreçte kayıttan dinleyerek okumaya/çalmaya ilişkin uygulamalar, alıştırma ve farklı yay bağlarıyla çalışılmasına yönelik uygulamalar ve Saz Semaisi için yazılan hazırlık alıştırma ve etütleri, bu kitabın oluşum felsefesinden ve kitaptaki öğretim yaklaşımlarından (kayıttan dinleyerek öğrenme, yineleyerek öğrenme) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Leonid Naumoviç Mardorovskiy'e ait 'Viyolonsel Çalma Metodu' isimli kitap dünyada, özellikle de Rusya'da geçerliliğı kabul edilmiş, çalgı eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir kaynaktır. Araştırmacı 4 yıllık lisans eğitimi süresince bu metot kitap üzerinden eğitim almıştır. Ayrıca eğitimci kimliğı ile de şu anda bu metot

kitaptan yararlanarak, öğrenci yetiştirmektedir. Bu kriterler kitabın seçilmesinde belirleyici olmuştur. Makamsal viyolonsel eğitimi için oluşturulan öğretim yönteminde alıştırmalar, etütler ile alıştırmaların ve saz eserinin öğretilme öncelikleri, bu kitaptaki sistematik (basitten-zora) öğretim yaklaşımından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Yukarda ifade edilen bu tespitlerden yola çıkarak, makamsal viyolonsel eğitimine yönelik bir öğretim yöntemi oluşturulmuştur. 1. bölümde ifade edilen öğretme yöntem ve stratejilerin ışığında oluşturulan öğretim yöntemi ve öğretim yöntem ile kazandırılmak istenilen davranışlar aşağıda sunulmuştur.

### **5.3. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemine Dayalı Program Örneğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

#### **5.3.1. ÜNİTE 1**

##### **ÜNİTENİN ADI: Hüseyini Makamı**

##### **KONU ADLARI**

1. Hüseyini makamına ilişkin temel kavramlar
2. Türk Müziği'ndeki 5 ses kararda Hüseyini Makamı perdelerinin denk geldiği (tuşe üzerinde) pozisyon, parmak numaraları ve tel numaralarının gösterilmesi

##### **Yöntem ve Teknikler:**

Anlatma, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma.

##### **Kazanım 1: Hüseyini Makamı Bilgisi**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar:**

1. Hüseyini makamına yönelik kavramları yazar/söyler
2. Hüseyini makamı dizisini yazar/söyler
3. Hüseyini makamı dizisi genişlemelerini yazar/söyler
4. Hüseyini makamı dizisindeki perdelerin, 5 ses Mansur kararda, viyolonselde hangi parmak numaralarına ve hangi tellere karşılık geldiğini yazar/söyler

### **Etkinlik Örnekleri**

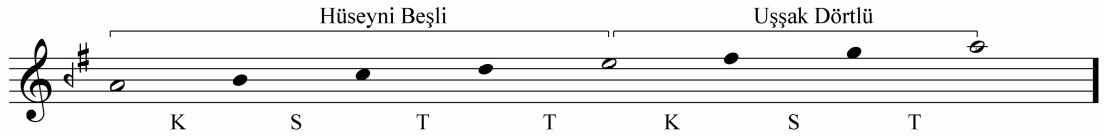
1. Öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesi (konuyla ilgili bir soru sorarak)
2. Öğrenciyi derse hazırlama (konuyla ilgili temel bilgiler vererek)
3. Hüseyini makamı hakkında bilgi verme
4. Öğrenciden Hüseyini makamını anlatmasını isteme
5. Hüseyini makamına yönelik kavramların öneminden bahsetme
6. Hüseyini makamı dizisi perdelerin Türk Müziği'ndeki 5 ses kararda, denk geldiği (tuşe üzerinde) pozisyon, parmak numaraları ve tel numaralarının öneminden bahsetme

### **Sınama-Ölçme Durumları**

1. Hüseyini makamını ve özelliklerini anlatınız
2. Hüseyini makamı dizisi perdelerin Türk Müziği'ndeki 5 ses kararda, denk geldiği (tuşe üzerinde) pozisyon, parmak numaraları ve tel numaraları anlatınız

## 1. Hüseyini Makamı

Türk Müziği'nde, "Basit Makam" grubuna giren Hüseyini makamının, yapısı ve özellikleri aşağıda ifade edilmiştir.



Şekil 6. Hüseyini makamı dizisi

**Durağı:** Dügâh perdesidir.

**Seyri:** İnici-çıkıcıdır.

**Dizisi:** Hüseyini makamı dizisi, yerinde Hüseyini beşlisine Hüseyini'de bir Uşşak dörtlüsünün eklenmesiyle oluşur.

**Güçlüsü:** Hüseyini makamının güçlüsü, beşli ile dörtlünün birleşim yerindeki Hüseyini perdesidir.

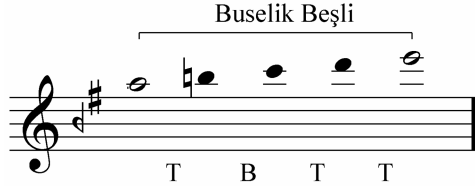
**Donanım:** Si için koma bemolü, Fa için bakiye diyezi donanıma yazılır. Hüseyini makamında donanımda Fa için bakiye diyezi yazılsa da bazı inici nağmelerde Eviç perdesi yerine Acem perdesi basılır. Dolayısıyla, hüseyini perdesi üzerinde bir Kürdi dörtlüsü oluşur. Yerinde Hüseyini beşlisine, Hüseyini'de Kürdi dörtlüsünün eklenmesiyle oluşan bu diziyeye "Acem'li Hüseyini Dizisi" denilir. Çalışmalarda, Hüseyini üzerine Uşşak dörtlüsünün eklenmesiyle oluşan dizi kullanılmıştır.

**Yeden:** Rast perdesidir.

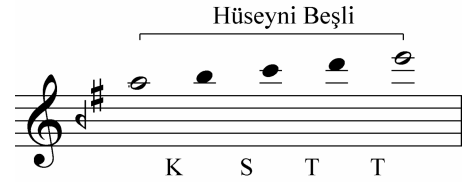
**Genişleme:** Hüseyini makamı, tiz tarafta genişleme gösterir. Bu genişlemelerden ilki; Hüseyini perdesi üzerindeki Uşşak dörtlüsünün Muhayyer'de bir Buselik beşlisi eklenerek Hüseyini'de Uşşak dizisi olarak uzatılmasıyla, ikincisi de, karar perdesi üzerindeki Hüseyini beşlisinin tiz durak üzerine simetrik olarak göçürülmesiyle (Muhayyer'de Hüseyini beşli) oluşur. Hüseyini makamı pest tarafta genişleme göstermez.

- **Tiz taraftaki genişlemeler**

1. Muhayyer'de Buselik beşli



2. Muhayyer'de Hüseyini beşli



**Şekil 7. Hüseyini makamının tiz taraftaki genişlemeleri**

**Asma Karar Perdeleri:** Hüseyini makamının en önemli asma karar perdesi; Çargâh perdesidir. Acem'li dizide (Acem perdesinin kullanıldığı) Çargâh'da Çargâh çeşnişiyle, Eviç'li dizide, Çargâh'da Pencgâh çeşnişiyle, Segâh perdesinde, Segâh ve Ferahnâk çeşnileriyle, Acem'li dizide, eksik Segâh ve eksik Ferahnâk çeşnileriyle, Neva'da, Eviçli dizide Rast çeşnişiyle Acem'li dizide Buselik çeşnişiyle, Rast peresinde, Rast çeşnişi ile asma kalışlar yapılır.

Alıştırımlara başlamadan önce, öğreticinin dikkate alması gereken bazı işlem basamakları aşağıda sıralanmıştır. Bu uygulamaların gerçekleştirilmesi, öğretilmesi hedeflenen Saz Semaisi'ndeki komalı seslerin, Saz Semaisi'nin tavrının ve üslubunun, öğrenciye daha kolay ve kalıcı bir şekilde kavratılabilmesi açısından önemlidir.

- Öncelikle, öğretim yöntemiyle öğretilmesi hedeflenen saz eserinin notasıyla, saz eserinin viyolonsel ve kanunla yapılmış icralarının ses kayıtlarının (beş ses (Mansur) karardan) öğrenciye temin edilmesi,
- Eserin donanımı ve usulü hakkında öğrenciye açıklamalar yapılması,
- Öğrenciden, uygulama süresince her gün ses kaydını dinleyerek saz eserinin deşifresini yapması istenmesi,
- Her uygulama öncesinde öğrenciden yaptığı deşifrenin dinlenilmesi,
- Makamdaki komalı sesleri ve makamın üslubunu kavratmak için örnek deşifre yapılması,

- Çalışılacak her alıştıırma ya da eserin, öncelikle örnek seslendirilmesinin yapılması.

Bu uygulamalarla, öğrencinin makamda bulunan komalı sesleri daha kolay kavraması, makamın tavrının, üslubunun kalıcı şekilde öğretilmesi amaçlanmaktadır.

## 2. Türk Müziği'ndeki 5 ses kararda, Hüseyini makamı perdelerinin denk geldiği (tuşe üzerinde) pozisyon, parmak numaraları ve tel numaralarının gösterilmesi



**Şekil 8. Mansur kararda (5 ses) Hüseyini makamı dizisine yönelik parmak ve tel numaraları**

### 5.3.2. ÜNİTE 2

#### ÜNİTENİN ADI: Hüseyini Makamına Yönelik Alıştırmalar

#### KONUNU ADLARI

1. Dügâh'da Hüseyini beşli alıştırmaları
2. Hüseyinide Uşşak dördlü alıştırmaları
3. Muhayyer'de Buselik beşli alıştırmaları
4. Muhayyer'de Hüseyini beşli alıştırmaları

#### Yöntem ve Teknikler:

Anlatma, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma, dinletme.

## **Kazanım 1: Yerinde Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 1. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Yerinde Hüseyini beşlisi seslerinin karşılık geldiği pozisyonu, parmak numaralarını ve tel numaralarını söyler/yazar.
- 2) Rast telinde 1. pozisyonda 3. parmakla düşülen Segâh perdesinin konumunun tampere sistemdeki Si sesine göre daha yukarıda (pest) olduğunu söyler/yazar.
- 3) Yerinde Hüseyini beşlisi dizisine yönelik 1. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 4) Yerinde Hüseyini beşlisi dizisine yönelik 1. alıştırmayı Rast ve Neva tellerinde, 1. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Segâh perdesi) ile çalar.
- 5) Yerinde Hüseyini beşli seslerine yönelik alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

## **Kazanım 2: Yerinde Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 2. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı Rast ve Neva tellerinde, 1. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Segâh perdesi) ile çalar.
- 3) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

### **Kazanım 3: Yerinde Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 3. alıştırmaı çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü, 4'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü, 4'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmaı Rast ve Neva tellerinde, 1. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Segâh perdesi) ile çalar.
- 3) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü, 4'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmaı farklı yay bağlarıyla çalar.

### **Kazanım 4: Yerinde Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 4. alıştırmaı çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 4. alıştırmanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 4. alıştırmaı Rast ve Neva tellerinde, 1. pozisyonda, doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Segâh perdesi) ile çalar.

### **Kazanım 5: Yerinde Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 5. alıştırmaı çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 5. alıştırmanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapma



2) Yerinde Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 5. alıştırmayı Rast ve Neva tellerinde, 1. pozisyonda, doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Segâh perdesi) ile çalar.

### **Kazanım 6: Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerine yönelik 1. alıştırmayı çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerinin karşılık geldiği pozisyonu, parmak numaralarını ve tel numaralarını söyler/yazar.
- 2) Neva telinde 1. pozisyonda 3. parmakla düşülen Eviç perdesinin konumunun tampere sistemdeki Fa diyez sesine göre daha yukarıda (pest) olduğunu söyler/yazar.
- 3) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü dizisine yönelik 1. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 4) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü dizisine yönelik 1. alıştırmayı Neva ve Muhayyer tellerinde, 1. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Eviç perdesi) ile çalar.
- 5) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerine yönelik alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

### **Kazanım 7: Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerine yönelik 2. alıştırmayı çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde yapılan 3’lü ve 4’lü atlamalara yönelik 2. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde yapılan 3’lü ve 4’lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı Neva ve Muhayyer tellerinde, 1. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Eviç perdesi) ile çalar.
- 3) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde yapılan 3’lü ve 4’lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

## **Kazanım 8: Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerine yönelik 3. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde yapılan 3’lü ve 4’lü atlamalara yönelik 3. alıştırmamanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde yapılan 3’lü ve 4’lü atlamalara yönelik 3. alıştırmayı Neva ve Muhayyer tellerinde, 1. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Eviç perdesi) ile çalar.
- 3) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde yapılan 3’lü ve 4’lü atlamalara yönelik 3. alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

## **Kazanım 9: Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerine yönelik 4. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 4. alıştırmamanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 4. alıştırmayı Neva ve Muhayyer tellerinde, 1. pozisyonda, doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Eviç perdesi) ile çalar.

## **Kazanım 10: Hüseyini’de Uşşak dörtlüsü seslerine yönelik 5. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

1) Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü esleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 5. alıştırmanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.

2) Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü sesleri içerisinde, daha önce çalışılan aralıkların tümünü kapsayan küçük müzik cümlelerine yönelik 5. alıştırmayı Neva ve Muhayyer tellerinde, 1. pozisyonda, doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Eviç perdesi) ile çalar.

### **Kazanım 11: Muhayyer'de Buselik beşlisi seslerine yönelik 1. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

1) Muhayyer'de Buselik beşlisi seslerinin karşılık geldiği pozisyonu, parmak numaralarını ve tel numaralarını söyler/yazar.

2) Muhayyer'de Buselik beşlisi dizisine yönelik 1. alıştırmanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.

3) Muhayyer'de Buselik beşlisi dizisine yönelik 1. alıştırmayı, Muhayyer tellinde, 1. ve 2. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon ile çalar.

4) Muhayyer'de Buselik beşlisi seslerine yönelik alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

### **Kazanım 12: Muhayyer'de Buselik beşlisi seslerine yönelik 2. alıştırmayı çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

1) Muhayyer'de Buselik beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmanın teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.

- 2) Muhayyer'de Buselik beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı Muhayyer telinde, 1. ve 2. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon ile çalar.
- 3) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

**Kazanım 13: Muhayyer'de Buselik beşlisi seslerine yönelik 3. alıştırmayı çalabilme**

**Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Muhayyer'de Buselik beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü, 4'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Muhayyer'de Buselik beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü, 4'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmayı Muhayyer telinde, 1. ve 2. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon ile çalar.
- 3) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü, 4'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

**Kazanım 14: Muhayyer'de Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 1. alıştırmayı çalabilme**

**Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi seslerinin karşılık geldiği pozisyonu, parmak numaralarını ve tel numaralarını söyler/yazar.
- 2) Neva telinde 1. pozisyonda 1. parmakla düşülen Tiz Segâh perdesinin konumunun tampere sistemdeki Si sesine göre daha yukarıda (pest) olduğunu söyler/yazar.
- 3) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi dizisine yönelik 1. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.

- 4) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi dizisine yönelik 1. alıştırmayı, Muhayyer tellinde, 1. ve 2. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Tiz Segâh perdesi) ile çalar.
- 5) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi seslerine yönelik alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

**Kazanım 15: Muhayyer'de Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 2. alıştırmayı çalabilme**

**Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı Muhayyer telinde, 1. ve 2. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Tiz Segâh perdesi) ile çalar.
- 3) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 4'lü atlamalara yönelik 2. alıştırmayı farklı yay bağlarıyla çalar.

**Kazanım 16: Muhayyer'de Hüseyini beşlisi seslerine yönelik 3. alıştırmayı çalabilme**

**Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmının, teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonu, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 2) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırmayı Muhayyer telinde, 1. ve 2. pozisyonda doğru tartım, teknik ve entonasyon (özellikle Tiz Segâh perdesi) ile çalar.

3) Muhayyer'de Hüseyini beşlisi sesleri içerisinde yapılan 3'lü ve 5'li atlamalara yönelik 3. alıştırma farklı yay bağlarıyla çalar.

### **Etkinlik Örnekleri**

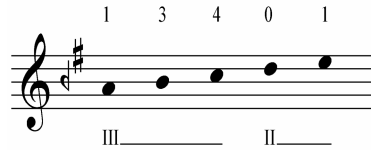
1. Öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesi (konuyla ilgili bir soru sorarak)
2. Öğrenciyi derse hazırlama (konuyla ilgili temel bilgiler vererek)
3. Dügâh'da Hüseyini beşli seslerinin solfejini yapma (kayıttan dinleyerek)
4. Dügâh'da Hüseyini beşli seslerini viyolonsel ile üretme
5. Hüseyini'de Uşşak dörtlü seslerinin solfejini yapma (kayıttan dinleyerek)
6. Hüseyini'de Uşşak dörtlü seslerini viyolonsel ile üretme
7. Muhayyer'de Buselik ve Hüseyini beşli seslerinin solfejini yapma (kayıttan dinleyerek)
8. Muhayyer'de Buselik ve Hüseyini beşli seslerini viyolonsel ile üretme
9. Hüseyini Makamını oluşturan dörtlü ve beşlileri kavramanın öneminden bahsetme
10. Hüseyini Makamını oluşturan dörtlü ve beşli seslerini üretmenin öneminden bahsetme

### **Örnek Sınama-Ölçme Durumları**

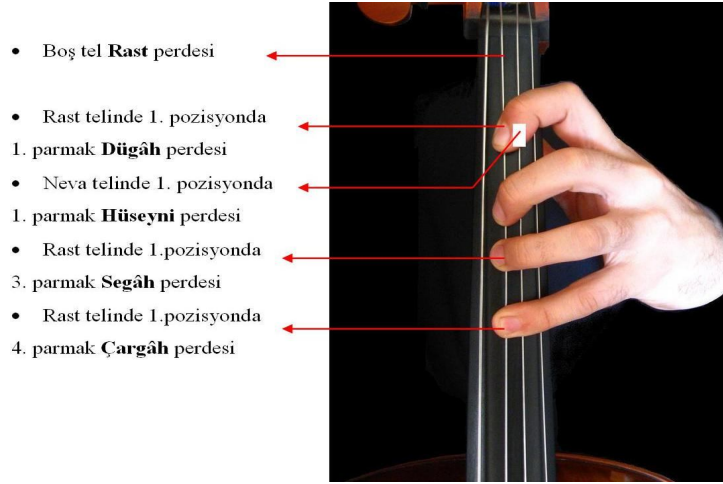
1. Dügâh'da Hüseyini beşlisinin solfejini yapınız
2. Dügâh'da Hüseyini beşlisini viyolonsel ile çalınız
3. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsünün solfejini yapınız
4. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsünü viyolonsel ile çalınız
5. Muhayyer'de Buselik ve Hüseyini beşlilerinin solfejini yapınız
6. Muhayyer'de Buselik ve Hüseyini beşlilerini viyolonsel ile çalınız
7. Hüseyini makamı dizisinin solfejini yapınız
8. Hüseyini makamı dizisini viyolonsel ile çalınız

## 1. Dügâh'da Hüseyni Beşli Çalışmaları

Aşağıda, Dügâh'da Hüseyni beşlisi perdelerine karşılık gelen 1. pozisyondaki parmak numaraları ve tel numaraları ifade edilmiştir. Pozisyonda, Segâh perdesi basılırken, 3. parmağın tampere sistemdeki si sesine göre daha pest (daha yukarı) konumda olmasına dikkat edilmelidir.



Şekil 9. Dügâh'da Hüseyni beşlisine yönelik parmak ve tel numaraları

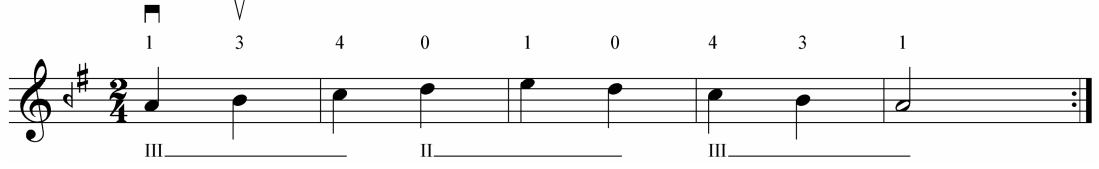


Şekil 10. Dügâh'da Hüseyni beşlisine yönelik 1. pozisyonda sol el konumu

### Alıştırma 1

Bu alıştırma, Hüseyni beşli perdeleri öğretilmektedir. Alıştırma, perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri

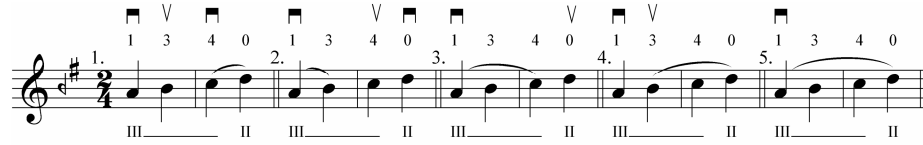
gösterilmiştir. Alıştırma, doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon (özellikle Segâh perdesinde) elde edilene kadar tekrarlanmalıdır.



**Şekil 11. Dügâh'da Hüseyni beşlisine yönelik 1. alıştırma**

Makamsal viyolonsel icraları incelendiğinde, Türk Müziği'nin tavrını, üslubunu daha iyi ifade etmesi nedeniyle çoğunlukla bağlı yayların (birden fazla notanın çekerek ya da iterek aynı yayda çalınması) kullanıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretim yönteminde, farklı yay bağlarını kavratmaya yönelik alışırtmalar yazılmıştır.

Alışırtmada doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay bağları alışırtma üzerinde uygulanmalıdır.

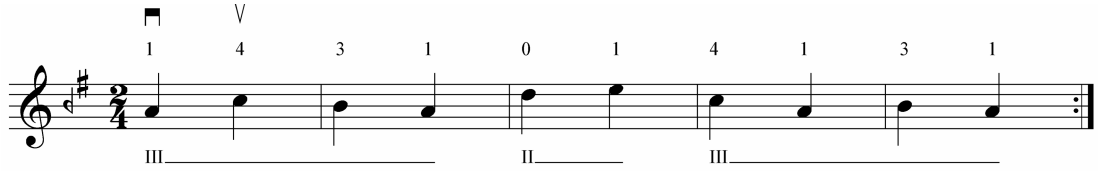


**Şekil 12. Dügâh'da Hüseyni beşlisi 1. alıştırma, farklı yay bağları**

## **Alışırtma 2**

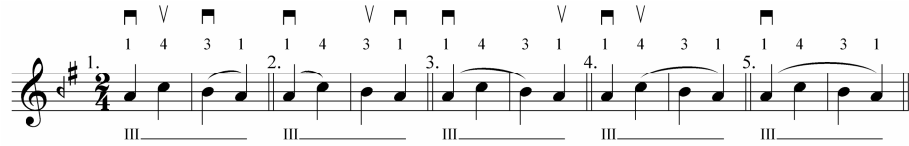
Bu alışırtmada, Hüseyni beşli perdeleri üzerinde, karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dörtlü atlamalarla, ard arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alışırtmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. İlgili aralıkların ve perdelerin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alışırtma tekrarlanmalıdır.





**Şekil 13. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 2. alıştırma**

İlgili aralıkların ve perdelerin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırma üzerinde uygulanmalıdır.



**Şekil 14. Dügâh'da Hüseyini beşlisi 2. alıştırma, farklı yay bağları**

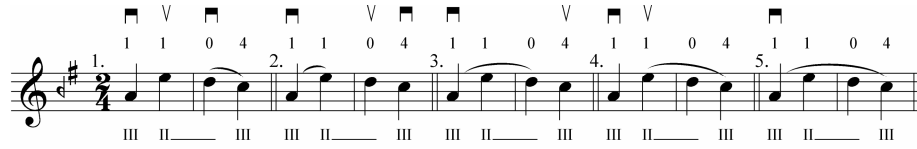
### Alıştırma 3

Bu alıştırmada, Hüseyini beşli perdeleri üzerinde, karar sestten güçlü sese yapılan beşli atlama, farklı ölçülerde yapılan üçlü atlamalar ve ard arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. İlgili aralıkların ve perdelerin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



**Şekil 15. Dügâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 3. alıştırma**

İlgili aralıkların ve perdelerin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırmaları üzerinde uygulanmalıdır.



**Şekil 16. Düğâh'da Hüseyini beşlisi 3. alıştırma, farklı yay bağları**

#### **Alıştırma 4**

Bu alıştırmada, Hüseyini beşli perdeleri üzerinde, daha önceki alıştırmalarda öğrenilen perdelerin ve aralıkların küçük müzik cümleleri ile seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmaların daha kolay kavranabilmesi açısından ağırlıklı olarak basit tartım şekilleri ve dörtlük, sekizlik notalar kullanılmıştır. Alıştırmada perdelerle karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Müzik cümlelerinin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.

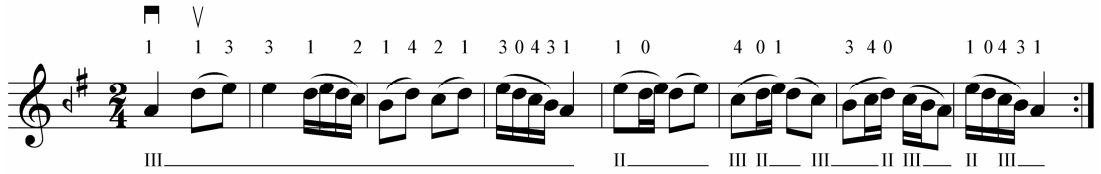


**Şekil 17. Düğâh'da Hüseyini beşlisine yönelik 4. alıştırma**

#### **Alıştırma 5**

Bu alıştırmada, Hüseyini beşli perdeleri üzerinde, daha önceki alıştırmalarda öğrenilen aralıkların küçük müzik motifleriyle ile seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmaların daha kolay kavranabilmesi açısından ağırlıklı olarak basit tartım

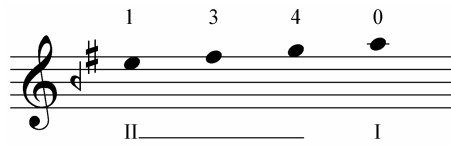
şekilleri kullanılmıştır. Bir önceki alıştırmaya göre gelişimi sağlamak amacıyla onaltılık notalara daha fazla yer verilmiştir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Müzik cümlelerinin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



**Şekil 18. Düğâh'da Hüseyni beşlisine yönelik 5. alıştırma**

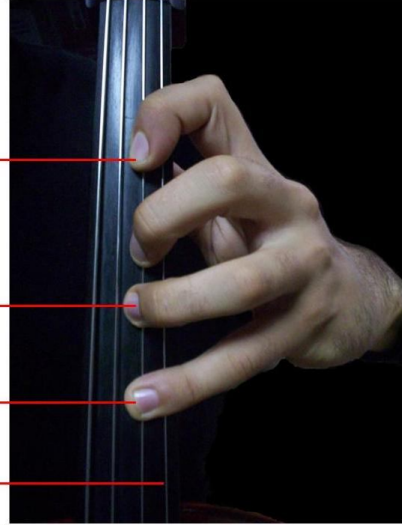
## 2. Hüseyni'de Uşşak Dörtlü Çalışmaları

Aşağıda, Hüseyni'de Uşşak dörtlüsü perdelerine karşılık gelen 1. pozisyondaki parmak numaraları ve tel numaraları ifade edilmiştir. Pozisyonda, Eviç perdesi basılırken, 3. parmağın tampere sistemdeki fa# sesine göre daha pest (daha yukarı) konumda olmasına dikkat edilmelidir.



**Şekil 19. Hüseyni'de Uşşak dörtlüsüne yönelik parmak ve tel numaraları**

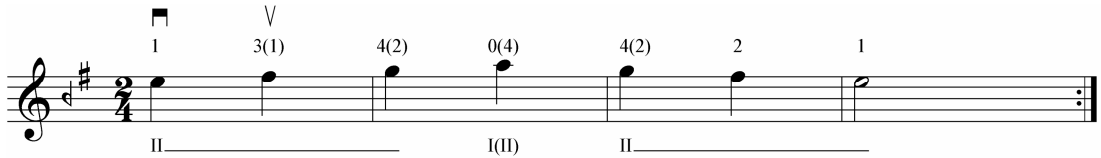
- Neva telinde 1. pozisyonda  
1. parmak Hüseyni perdesi
- Neva telinde 1. pozisyonda  
3. parmak Eviç perdesi
- Neva telinde 1. pozisyonda  
4. parmak Gerdaniye perdesi
- Boğ tel Muhayyer perdesi



**Şekil 20. Hüseyni’de Uşşak dörtlüsüne yönelik 1. pozisyonda sol el konumu**

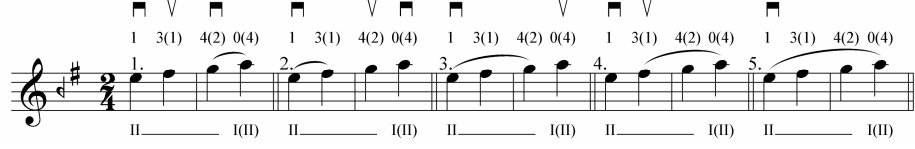
### Alıştırma 1

Bu alıştırmada, Hüseyni dörtlü perdeleri öğretilmektedir. Alıştırmada perdeler karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Aynı perdeler, parantez içindeki parmak numaralarıyla, tel değişimi yapılmadan 2. pozisyona geçilerek de seslendirilebilir. Alıştırma, doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon (özellikle de eviç perdesinde) elde edilene kadar tekrarlanmalıdır.



**Şekil 21. Hüseyni’de Uşşak dörtlüsüne yönelik 1. alıştırma**

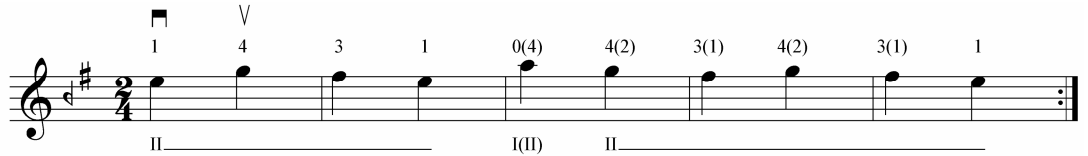
Alıştırma doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırma üzerinde uygulanmalıdır.



Şekil 22. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü 1. alıştırma, farklı yay bağları

## Alıştırma 2

Bu alıştırma, Hüseyini dörtlü perdeleri üzerinde, karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dörtlü atlamalarla, ard arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırma, perdeler karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Aynı perdeler parantez içindeki parmak numaralarıyla, tel değişimi yapılmadan 2. pozisyona geçilerek de seslendirilebilir. İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



Şekil 23. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsüne yönelik 2. alıştırma

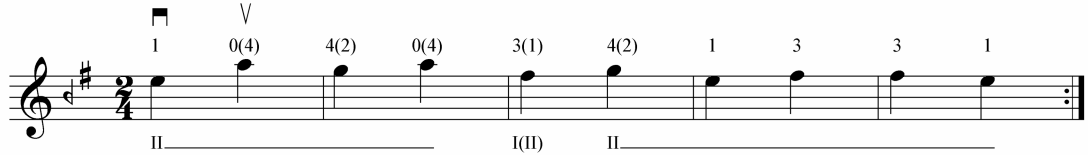
İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırma üzerinde uygulanmalıdır.



Şekil 24. Hüseyini'de Uşşak dörtlüsü 2. alıştırma, farklı yay bağları

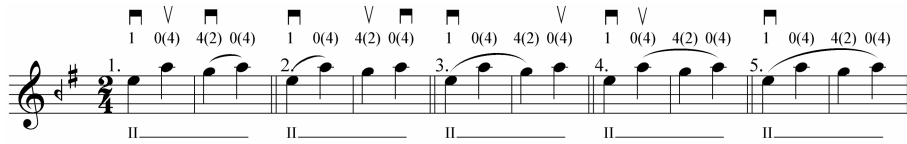
### Alıştırma 3

Bu alıştırmada, Hüseyni dörtlü perdeleri üzerinde, farklı ölçülerde karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dörtlü atlamalarla, ard arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Aynı perdeler Parantez içindeki parmak numaralarıyla, tel değişimi yapılmadan 2. pozisyona geçilerek de seslendirilebilir. İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



Şekil 25. Hüseyni’de Uşşak dörtlüsüne yönelik 3. alıştırma

İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırma üzerinde uygulanmalıdır.



Şekil 26. Hüseyni’de Uşşak dörtlüsü 3. alıştırma, farklı yay bağları

### Alıştırma 4

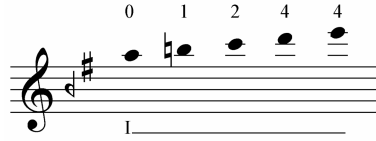
Bu alıştırmada, Hüseyni dörtlü perdeleri üzerinde, daha önceki alıştırmalarda öğrenilen aralıkların küçük motiflerle ile seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmanın daha kolay kavranabilmesi açısından ağırlıklı olarak basit tartım şekilleri ve dörtlük, sekizlik notalar kullanılmıştır. Alıştırmada perdelere karşılık

gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Müzik cümlelerinin seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



### 3. Muhayyer'de Buselik Beşli Çalışmaları

Aşağıda, Muhayyer'de Buselik beşli notalarına karşılık gelen 1. pozisyondaki parmak numaraları ve tel numaraları ifade edilmiştir.



Şekil 29. Muhayyer'de Buselik Beşlisine yönelik parmak ve tel numaraları

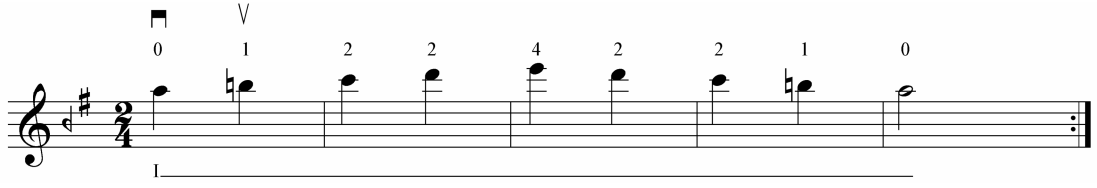


Şekil 30. Muhayyer'de Buselik beşlisine yönelik 1. pozisyonda sol el konumu

#### Alıştırma 1

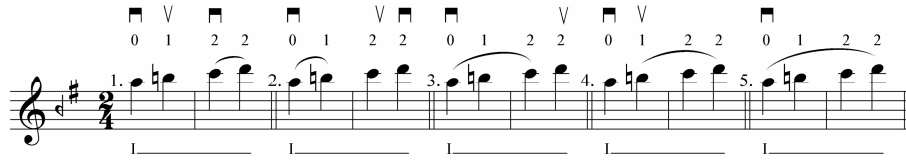
Bu alıştırma, Buselik beşli perdelere öğretilmektedir. Alıştırma perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Alıştırma, doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar tekrarlanmalıdır.





**Şekil 31. Muhayyer'de Buselik beşlisine yönelik 1. alıştırma**

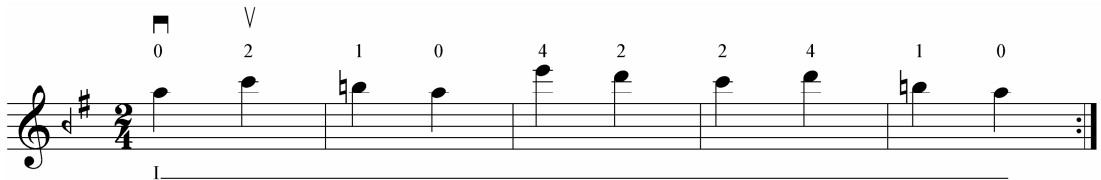
Alıştırmada doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırma üzerinde uygulanmalıdır.



**Şekil 32. Muhayyer'de Buselik beşlisi 1. alıştırma, farklı yay bağları**

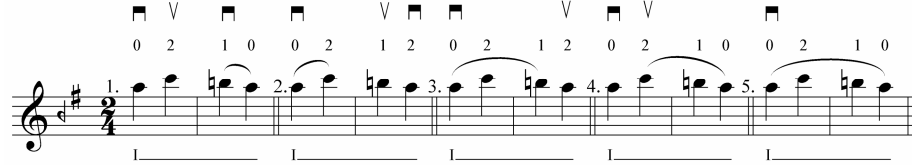
## Alıştırma 2

Bu alıştırmada, Buselik beşli perdeleri üzerinde, karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dörtlü atlamalarla, art arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. İlgili aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



**Şekil 33. Muhayyer'de Buselik beşlisine yönelik 2. alıştırma**

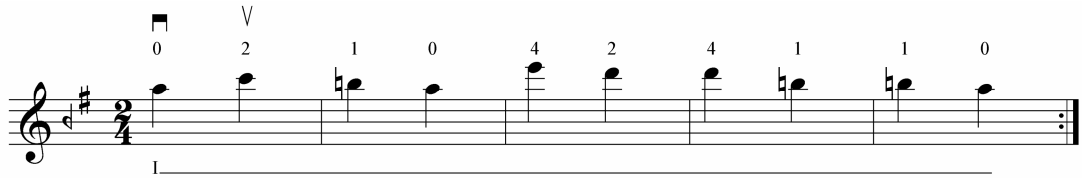
İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırmaya üzerinde uygulanmalıdır.



**Şekil 34. Muhayyer'de Buselik beşlisi 2. alıştırma, farklı yay bağları**

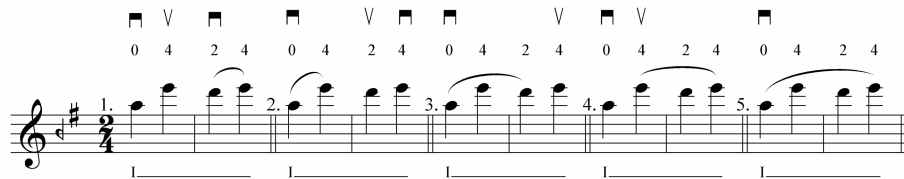
### Alıştırma 3

Bu alıştırmada, Buselik beşli perdeleri üzerinde, farklı ölçülerde karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dördü atlamalarla, art arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri yazılmıştır. İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



**Şekil 35. Muhayyer'de Buselik beşlisine yönelik 3. alıştırma**

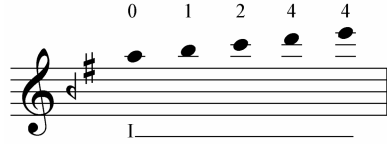
İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırmaya üzerinde uygulanmalıdır.



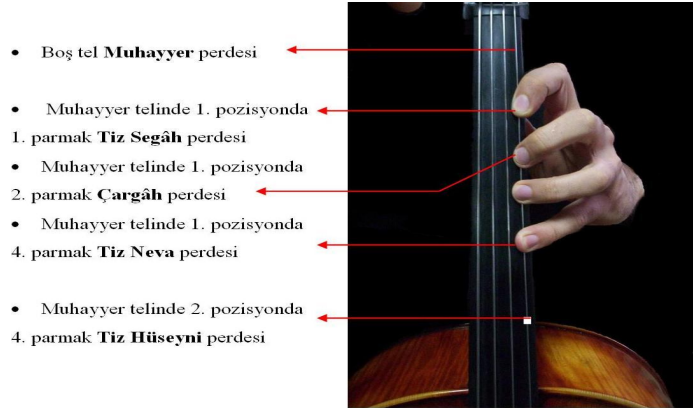
**Şekil 36. Muhayyer'de Buselik beşlisi 3. alıştırma, farklı yay bağları**

#### 4. Muhayyer'de Hüseyni Beşli Çalışmaları

Hüseyni makamının tiz tarafta ikinci genişlemesi Muhayyer'de Hüseyni beşlisi ile oluşur. Aşağıda, Muhayyer'de Hüseyni beşli perdelerine karşılık gelen 1. pozisyondaki parmak numaraları ve tel numaraları ifade edilmiştir. Pozisyonda, Tiz Segâh perdesi basılırken, 1. parmağın tampere sistemdeki si sesine göre daha pest (daha yukarı) konumda olmasına dikkat edilmelidir. Muhayyer'de Hüseyni beşli seslendirilirken, Tiz Hüseyni perdesi 2. Pozisyonda 4. Parmak ile seslendirilmelidir.



Şekil 37. Muhayyer'de Hüseyni Beşlisine yönelik parmak ve tel numaraları

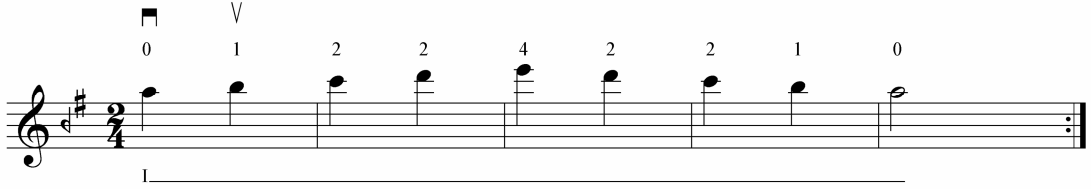


Şekil 38. Muhayyer'de Hüseyni beşlisine yönelik 1. pozisyonda sol el konumu

#### Alıştırma 1

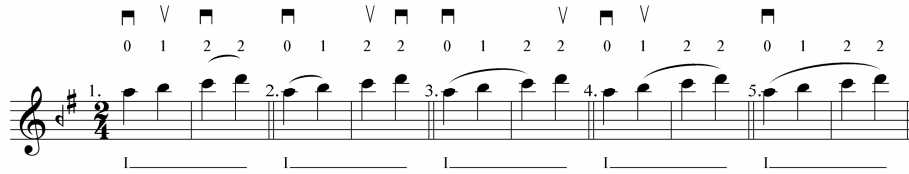
Bu alıştırmada, Hüseyni beşli perdeleri öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri

gösterilmiştir. Alıştırma, doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon (özellikle de Tiz Segâh perdesinde) elde edilene kadar tekrarlanmalıdır.



**Şekil 39. Muhayyer'de Hüseyni beşlisine yönelik 1. alıştırma**

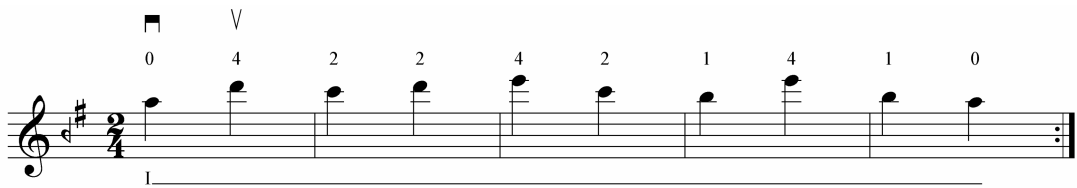
Alıştırmada doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırma üzerinde uygulanmalıdır.



**Şekil 40. Muhayyer'de Hüseyni beşlisi 1. alıştırma, farklı yay bağları**

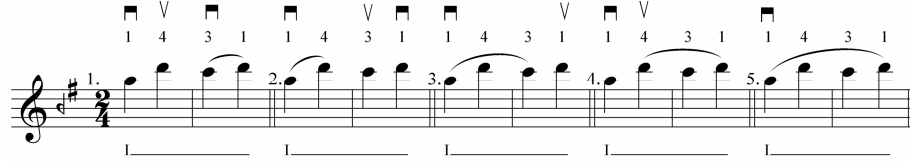
## Alıştırma 2

Bu alıştırmada, Hüseyni beşli perdeleri üzerinde, karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dörtlü atlamalarla, ard arda gelen perdelerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırma tekrarlanmalıdır.



**Şekil 41. Muhayyer'de Hüseyni beşlisine yönelik 2. alıştırma**

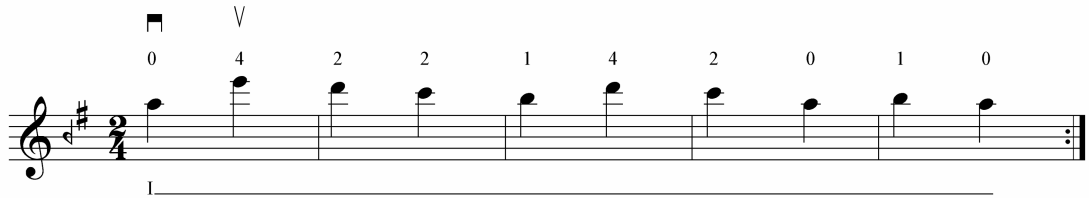
İlgili perdelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırmaya üzerinde uygulanmalıdır.



Şekil 42. Muhayyer'de Hüseyini beşlisi 1. alıştırmaya, farklı yay bağları

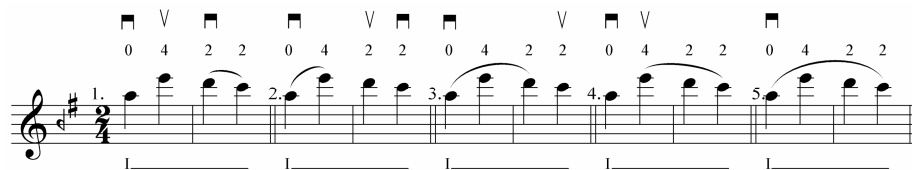
### Alıştırma 3

Bu alıştırmada, Hüseyini beşlisi perdeleri üzerinde, farklı ölçülerde karar sesi üzerinden yapılan üçlü ve dörtlü atlamalarla, ard arda gelen seslerin seslendirilmesi öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri yazılmıştır. İlgili perelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edilene kadar alıştırmaya tekrarlanmalıdır.



Şekil 43. Muhayyer'de Hüseyini beşlisine yönelik 3. alıştırmaya

İlgili perelerin ve aralıkların seslendirilmesinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandıktan sonra, aşağıda verilen farklı yay şekilleri alıştırmaya üzerinde uygulanmalıdır.



Şekil 44. Muhayyer'de Hüseyini beşlisi 3. alıştırmaya, farklı yay bağları

Hüseyni makamını oluşturan dörtlü ve beşlilerin tamamının seslendirilmesinde doğru entonasyon sağlandığında Hüseyni makamındaki etüt çalışılabilir.

### **5.3.3. ÜNİTE 3**

#### **ÜNİTENİN ADI: Hüseyni Makamında Etüt Ve Saz Semaisi**

#### **KONUNUN ADLARI**

1. Hüseyni makamında yazılmış etüt
2. Hüseyni Saz Semaisi hazırlık çalışmaları
3. Hüseyni Saz Semaisi

#### **Yöntem ve Teknikler:**

Anlatma, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma, dinletme.

#### **Kazanım 1: Hüseyni makamında yazılmış etüdü çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

1. Hüseyni makamındaki etüdün viyolonsel ve kanunla yapılmış ses kaydını dinleyerek (birlikte) deşifresini yapar,
2. Hüseyni makamındaki etüdün teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonları, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
3. Hüseyni makamındaki etüdü viyolonsel ve kanunla yapılmış ses kaydını dinleyerek (birlikte) çalar.
4. Hüseyni makamındaki etüdü doğru tartım, teknik, pozisyon ve doğru entonasyon (özellikle Segâh, Tiz Segâh ve Eviç seslerinde) ile çalar.

## **Kazanım 2. Saz Semaisi'ne yönelik 1. hazırlık alıştırmalarını çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

1. Hazırlık alıştırmalarının deşifresini yapar.
1. Hazırlık alıştırmalarının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonları, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
1. Hazırlık alıştırmalarını doğru tartım, teknik, pozisyon ve doğru entonasyon ile çalar.

## **Kazanım 3. Saz Semaisi'ne yönelik 2. hazırlık çalışmasını çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

2. Hazırlık alıştırmalarının deşifresini yapar.
2. Hazırlık alıştırmalarının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonları, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
2. Hazırlık alıştırmalarını doğru tartım, teknik, pozisyon ve doğru entonasyon ile çalar.

## **Kazanım 4. Saz Semaisi'ne yönelik 3. hazırlık çalışmasını çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

3. Hazırlık alıştırmalarının deşifresini yapar.
3. Hazırlık alıştırmalarının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonları, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
3. Hazırlık alıştırmalarını doğru tartım, teknik, pozisyon ve doğru entonasyon ile çalar.

## **Kazanım 5. Saz Semaisi'ne yönelik 4. hazırlık çalışmasını çalabilme**

### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 4) 4. Hazırlık alıştırmasının deşifresini yapar.
- 5) 4. Hazırlık alıştırmasının teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonları, parmak ve tel numaraları) analizini yapar.
- 6) 4. Hazırlık alıştırmasını doğru tartım, teknik, pozisyon ve doğru entonasyon ile çalar.

### **Kazanım 6. Hüseyini Saz Semaisi'ni çalabilme**

#### **Kazanıma İlişkin Davranışlar**

- 1) Hüseyini Saz Semaisi'nin viyolonsel ve kanunla yapılmış ses kaydını dinleyerek deşifresini yapar. (1 hane 1 teslim)
  - 2) Hüseyini Saz Semaisi'nin teknik açıdan (tartım, yay işaretleri, sol el pozisyonları, parmak ve tel numaraları) analizini yapar. (1 hane 1 teslim)
  - 3) Hüseyini Saz Semaisi'ni viyolonsel ve kanunla yapılmış ses kaydını dinleyerek (birlikte) çalar. (1 hane 1 teslim)
- Hüseyini Saz Semaisi'ni doğru tartım, teknik, pozisyon ve doğru entonasyon (özellikle Tiz Segâh, Segâh ve Eviç perdelerini) ile çalar. (1 hane 1 teslim)

#### **Öğretme-Öğrenme Durumları**

1. Öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesi (konuyla ilgili bir soru sorarak)
2. Öğrenciyi derse hazırlama (konuyla ilgili temel bilgiler vererek)
3. Hüseyini makamındaki etüdün solfejini yapma (kayıttan dinleyerek)
4. Hüseyini makamındaki etüdü çalma
5. Saz Semaisi'ne yönelik hazırlık çalışmalarının solfejini yapma
6. Saz Semaisi'ne yönelik hazırlık çalışmalarını çalma
7. Saz Semaisi'ni çalma



## **Örnek Sınama-Ölçme Durumları**

1. Hüseyini makamındaki etüdü seslendiriniz
2. Saz Semaisi hazırlık çalışmalarını seslendiriniz
3. Saz Semaisini seslendiriniz

### **1. Hüseyini Makamında Etüt**

Hüseyini makamında yazılmış olan bu etüt, Hüseyini makamının karakteristik özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Örneğin, etüde güçlü Hüseyini perdesi civarından başlanılmış, 4. ölçüde yine güçlü Hüseyini perdesinde yarım karara gidilmiştir. 8. ölçüde Eviç perdesi pestleştirilerek Acem perdesi ile Neva perdesinde asma kalış yapılmıştır. 9. ölçüde Çargâh perdesinde, 10. ölçüde Segâh perdesinde yapılan asma kalışlar ile karar gidilmiştir. Etütde yay bağları, makamın karakterini ve üslubunu ortaya çıkaracak biçimde, bazı istisnai durumlar hariç her ölçü başına çekerek gelinecek şekilde kolaylaştırılmıştır. Makamın üslubunu ortaya koymasına bakımından, kullanılan pozisyonlardan bazıları kapalı tercih edilmiştir.

Etüt çalışılırken, öncelikle öğrenciye deşifresi yaptırılmalı, gerekli yerlerde müdahale edilerek deşifreye hoca da katılmalıdır. Etüdün deşifresinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandığında artık icraya geçilmelidir. Etüt, hoca tarafından birkaç kez çalınarak örneklenmeli, kritik noktalar (komalı sesler, aralıklar, yay bağları vb.) üzerine notlar düşülerek öğrenciye detaylı açıklamalar yapılmalıdır. Etüdün hızı öğretici tarafından belirlenmelidir.

## Etüt

Levent DEĞİRMENCİOĞLU

The image shows a musical score for an exercise titled 'Etüt' in the Hüseyni makam. The score is written on three staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff starts with a square symbol and a 'V' above it, followed by fingerings: 1 1 0, 0 3 4, 3, 0 4 3 1. The second staff starts with a 'V' above it and a square symbol, followed by fingerings: 1 1 0 1 1, 3, 1 4 2, 1 3 1 4 3, 1 4 2 1, 2. The third staff starts with a square symbol, followed by fingerings: 0 1, 3, 1 1 2 4 2 3 1 0, 3 1 4 3. The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs.

### Şekil 45. Hüseyni makamında etüt

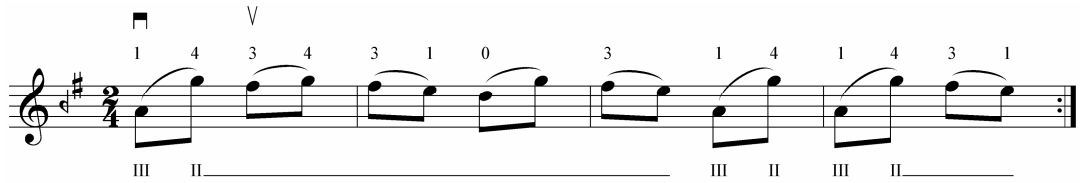
Etütte gerekli görülen yerlerde, perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve yay şekilleri gösterilmiştir. Etüt icrasında doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandığında, Saz Semaisi hazırlık alıştırımlarına geçilebilir.

## 2. Hüseyni Saz Semaisi Hazırlık Alıştırımları

Hazırlık alıştırımları, öğretilmesi hedeflenen Saz Semaisi içerisinde, öğrenciye zor gelebileceği düşünülen bazı ölçülerdeki; aralıkları, tartımları, yay bağlarını, tel değişimlerini, pozisyon değişimlerini, öğrenciye öğretmek, öğrenciyi saz eserine hazırlamayı amaçlamaktadır. Alıştırımlarda, eser içerisindeki ölçülerle aynı ya da benzer olan tartım şekilleri, yay bağları, parmak numaraları, tel numaraları, aralıklar vb. kullanılmıştır.

### Hazırlık alıştırması (1. ölçü)

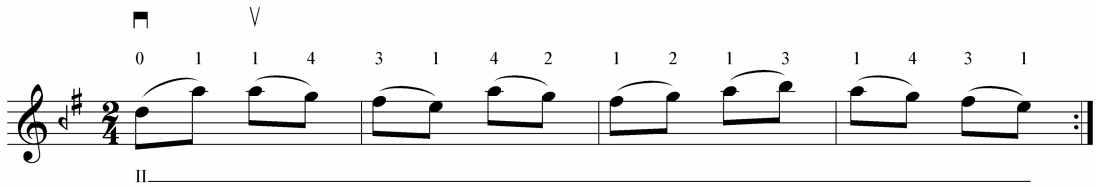
Bu alıştırmada, 4 ölçü lük bir cümle içinde Saz Semaisi'nin 1. ölçüsündeki Dügâh-Gerdaniye perdeleri arası atlama, basit tartımlarla öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Alıştırmada doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edildiğinde sonraki hazırlık çalışmasına geçilebilir.



Şekil 46. Saz Semaisi 1. hazırlık alıştırması

### Hazırlık alıştırması 2 (3. ölçü)

Bu alıştırmada, 4 ölçü lük bir cümle içinde Saz Semaisi'nin 3. ölçüsündeki 1. pozisyondan 4. pozisyona 1. parmakla geçiş, basit tartımlarla öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir.



Şekil 47. Saz Semaisi 2. hazırlık alıştırması

### Hazırlık alıştırması 3 (5. ölçü)

Bu alıştırmada, 4 ölçü lük bir cümle içinde Saz Semaisi'nin 5. ölçüsündeki Acem perdesinin kullanımı basit tartımlarla öğretilmektedir. Alıştırmada perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri

gösterilmiştir. Alıştırma doğru tartım, teknikler ve entonasyon elde edildiğinde sonraki hazırlık çalışmasına geçilebilir.

1 1 2 1 0 1 3 4 2 1 0 1 1 1 0 1

III II III II

**Şekil 48. Saz Semaisi 3. hazırlık alıştırması**

### Hazırlık alıştırması 4 (7. ölçü)

Bu alıştırma, 4 ölçülük bir cümle içinde, Saz Semaisi'nin 7. ölçüsündeki 4. pozisyondan 2. pozisyona 2. parmakla geçiş ve 2. pozisyon kullanımı, basit tartımlarla öğretilmektedir. Alıştırma perdelere karşılık gelen parmak numaraları, tel numaraları ve gerekli yay şekilleri gösterilmiştir. Alıştırma doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon elde edildiğinde Saz Semaisi icrasına geçilebilir.

V III 4 1 3 1 2 4 2 1 4 2 3 0 1 3

III II III II

**Şekil 49. Saz Semaisi 4. hazırlık alıştırması**

### 3. Hüseyini Saz Semaisi

Makamsal viyolonsel öğretim yönteminde, öğretilmesi hedeflenen Hüseyini Saz Semaisi, öğretim yöntemi oluşturma sürecinde bir çok kez çalınmış, eserde gösterilen yay şekilleri (her ölçü başına çekilerek gelinecek şekilde), sol el pozisyonları ve

parmak numaraları eserin tavrını ve üslubunu en iyi yansıtacak şekilde, kolaylaştırılmıştır.

Öğrencinin, öğretim yönteminin başından bu aşamaya kadar, sürekli olarak Saz Semaisi'ni dinleyerek deşifresini yapacağı varsayılarak, bu aşamaya gelindiğinde eserin üslubunu ve içerdiği komalı sesleri, kavramış olacağı düşünülmektedir. Ancak yine de eser çalışılmaya başlanmadan önce, öğrenciden eserin deşifresini yapması istenmeli, eserin deşifresinde doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyona ulaşıldığında icraya geçilmelidir. Hoca, birkaç kez eseri örneklemeli, eser üzerindeki kritik noktalar, yay bağları, tel değişimleri, pozisyon değişimleri vb. konular hakkında öğrenciye detaylı açıklamalar yapılmalıdır. Bir sonraki derse kadar, öğrenciden viyolonsel ile yapılan icra kaydını dinleyerek, eseri ses kaydıyla birlikte çalışılması istenmelidir. Öğrenci eseri icra ederken eksikleri tespit edilmeli gerekli uyarılar yapılmalıdır. İcrada, Saz Semaisi'nin tamamında doğru tartım, teknikler ve doğru entonasyon sağlandığında artık öğrenci Hüseyini makamında bir saz eserini seslendirebilecek seviyeye ulaşmış olacaktır.

# Hüseyni Saz Semaisi

Usulü: Aksak Semai

Lavtacı Andon

♩ = 112

♩ V

1 4 3 1 0 4 3 1 3 4 0 1 1 3

III II III II III II III II

♩

0 1(4) 4(2) 3 3 4 1 3 4 4 3 3 1 4 1

II

Teslim

♩

1 1 2 4 3 4 2 1 2 4 1

III II III II III

♩

3 1 2 4 2 1 0 4 2 3 1 1 1 4 2 3 1

III III

Şekil 50. Hüseyni Saz Semaisi

## 5.4. Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin Hazırlanan Öğretim Yönteminin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

5.4.1. P1'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in *solfej okuma* uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar

Tablo 4. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci P1)

Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P1										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	38	10	79,16	48	0	100	79,16	100	+20,84
Perde	96	88	8	91,66	96	0	100	91,66	100	+8,34
Komalı Perde	17	14	3	82,35	17	0	100	82,35	100	+17,65
Ölçü	8	1	7	12,5	8	0	100	12,5	100	+87,50

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P1'in yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %20,84 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %8,34 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %17,65 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %87,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.2. P1'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 5. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci P1)**

Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P1										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	36	12	75,00	48	0	100	75,00	100	<b>+25,00</b>
Perde	96	86	10	89,58	96	0	100	89,58	100	<b>+10,42</b>
Komalı Perde	17	9	8	52,94	17	0	100	52,94	100	<b>+47,06</b>
Ölçü	8	1	7	12,50	8	0	100	12,50	100	<b>+87,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P1'in yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %25 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %10,42 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %47,06 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %87,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.



**5.4.3. P2'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 6. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	37	11	77,08	48	0	100	77,08	100	<b>+22,92</b>
Perde	96	83	13	86,45	95	1	98,95	86,45	98,95	<b>+12,5</b>
Komalı Perde	17	9	8	52,94	16	1	94,11	52,94	94,11	<b>+41,17</b>
Ölçü	8	0	8	0	7	1	87,50	0	87,50	<b>+87,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P2'nin yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %22,92 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %12,50 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %41,17 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %87,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.

**5.4.4. P2'nin değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 7. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	35	13	72,91	48	0	100	72,91	100	<b>+27,09</b>
Perde	96	82	14	85,41	96	0	100	85,41	100	<b>+14,59</b>
Komalı Perde	17	4	13	23,52	17	0	100	23,52	100	<b>+76,48</b>
Ölçü	8	0	8	0	8	0	100	0	100	<b>+100</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P2'nin yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %27,09 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %14,59 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %76,48 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.5. P3'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 8. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)**

Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P3										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	37	11	77,08	48	0	100	77,08	100	<b>+22,92</b>
Perde	96	84	12	87,50	96	0	100	87,50	100	<b>+12,5</b>
Komalı Perde	17	10	7	58,82	17	0	100	58,82	100	<b>+41,18</b>
Ölçü	8	0	8	0	8	0	100	0	100	<b>+100</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P3'ün yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %22,92 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %12,50 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %41,18 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.6. P3'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 9. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)**

Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P3										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	35	13	72,91	48	0	100	72,91	100	<b>+27,09</b>
Perde	96	81	15	84,37	96	0	100	84,37	100	<b>+15,63</b>
Komalı Perde	17	4	13	23,52	17	0	100	23,52	100	<b>+76,48</b>
Ölçü	8	0	8	0	8	0	100	0	100	<b>+100</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P3'ün yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %27,09 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %15,63 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %76,48 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.7. P4'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 10. Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)**

Ö1 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P4										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	38	9	79,16	48	0	100	79,16	100	<b>+20,84</b>
Perde	96	87	7	90,62	96	0	100	90,62	100	<b>+9,38</b>
Komalı Perde	17	14	3	82,35	17	0	100	82,35	100	<b>+17,65</b>
Ölçü	8	1	7	12,50	8	0	100	12,50	100	<b>+87,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P4'ün yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %20,84 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %9,38 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %17,65 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %87,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.8. P4'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö1'in icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 11. Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)**

Ö1 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P4										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	38	10	79,16	48	0	100	79,16	100	<b>+20,84</b>
Perde	96	87	9	90,62	96	0	100	90,62	100	<b>+9,38</b>
Komalı Perde	17	10	7	58,82	17	0	100	58,82	100	<b>+41,18</b>
Ölçü	8	2	6	25,00	8	0	100	25,00	100	<b>+75,00</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1'in icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P4'ün yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö1'in ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %20,84 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %9,38 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %41,18 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %75 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.9. P1'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 12. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P1)**

Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P1										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	41	7	85,41	48	0	100	85,41	100	<b>+14,59</b>
Perde	96	74	22	77,08	96	0	100	77,08	100	<b>+22,92</b>
Komalı Perde	17	8	9	47,05	17	0	100	47,05	100	<b>+52,95</b>
Ölçü	8	0	8	0	8	0	100	0	100	<b>100</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P1'in yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %14,59 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %22,92 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %52,95 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.10. P1'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 13. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	30	18	62,50	48	0	100	62,50	100	<b>+37,50</b>
Perde	96	78	18	81,25	92	4	95,83	81,25	95,83	<b>+14,58</b>
Komalı Perde	17	7	10	41,17	15	2	88,23	41,17	88,23	<b>+47,06</b>
Ölçü	8	1	7	12,50	6	2	75,00	12,50	75,00	<b>+62,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde P2'nin yaptığı, ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %37,50 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %14,58 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %47,06 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %62,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.



**5.4.11. P2'nin değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 14. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	40	8	83,33	48	0	100	83,33	100	+16,67
Perde	96	72	24	75,00	95	1	98,95	75,00	98,95	+23,95
Komalı Perde	17	6	11	35,29	16	1	94,11	35,29	94,11	+58,82
Ölçü	8	1	7	12,50	7	1	87,50	12,50	87,50	+75,00

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P2'nin yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %16,67 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %23,95 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %58,82 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %75 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.12. P2'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 15. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	23	25	47,91	48	0	100	47,91	100	<b>+52,09</b>
Perde	96	67	29	69,79	96	0	100	69,79	100	<b>+30,21</b>
Komalı Perde	17	4	13	23,52	17	0	100	23,52	100	<b>+76,48</b>
Ölçü	8	0	8	0	8	0	100	0	100	<b>+100</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P2'nin yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %52,09 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %30,21 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %76,48 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.13. P3'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 16. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)**

Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P3										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	39	9	81,25	48	0	100	81,25	100	+18,75
Perde	96	68	28	70,83	94	2	97,91	70,83	97,91	+27,08
Komalı Perde	17	5	12	29,41	16	1	94,11	29,41	94,11	+64,70
Ölçü	8	0	8	0	6	2	75,00	0	75,00	+75,00

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P3'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %18,75 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %27,08 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %64,70 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %75,00 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde yapılan uygulamanın öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.14. P3'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 17. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)**

Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P3										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	26	22	54,16	48	0	100	54,16	100	<b>+45,84</b>
Perde	96	69	27	71,87	94	2	97,91	71,87	97,91	<b>+26,04</b>
Komalı Perde	17	5	12	29,41	17	0	100	29,41	100	<b>+70,59</b>
Ölçü	8	0	8	0	6	2	75,00	0	75,00	<b>+75,00</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P3'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %45,84 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %26,04 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %70,59 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %75 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.15. P4'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 18. Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)**

Ö2 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P4										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	41	7	85,41	48	0	100	85,41	100	<b>+14,59</b>
Perde	96	78	18	81,25	96	0	100	81,25	100	<b>+18,75</b>
Komalı Perde	17	9	8	52,94	17	0	100	52,94	100	<b>+47,06</b>
Ölçü	8	1	7	12,50	8	0	100	12,50	100	<b>+87,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P4'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %14,59 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %18,75 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %47,06 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %87,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.16. P4'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö2'nin icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 19. Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)**

Ö2 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P4										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	31	17	64,58	48	0	100	64,58	100	<b>+35,42</b>
Perde	96	79	17	82,29	95	1	98,95	82,29	98,95	<b>+16,66</b>
Komalı Perde	17	5	12	29,41	16	1	94,11	29,41	94,11	<b>+64,7</b>
Ölçü	8	1	7	12,50	7	1	87,50	12,50	87,50	<b>+75,00</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö2'nin icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P4'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö2'nin ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %35,42 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %16,66 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %64,70 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %75 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.17. P1'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 20. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P1)**

Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P1										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	27	21	56,25	48	0	100	56,25	100	<b>+43,75</b>
Perde	96	58	38	60,41	96	0	100	60,41	100	<b>+39,59</b>
Komalı Perde	17	1	16	5,88	17	0	100	5,88	100	<b>+94,12</b>
Ölçü	8	0	8	0	8	0	100	0	100	<b>+100</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P1'in yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün v kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %43,75 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %39,59 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %94,12 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.18. P1'in değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 21. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P1)**

Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P1										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	27	21	56,25	48	0	100	56,25	100	+43,75
Perde	96	72	24	75,00	92	4	95,83	75,00	95,83	+20,83
Komalı Perde	17	2	15	11,76	17	0	100	11,76	100	+88,24
Ölçü	8	0	8	0	5	3	62,50	0	62,50	+62,50

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P1'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %43,75 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %20,83 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %88,24 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %62,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.



**5.4.19. P2'nin değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 22. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	25	23	52,08	48	0	100	52,08	100	<b>+47,92</b>
Perde	96	55	41	57,29	92	4	95,83	57,29	95,83	<b>+38,54</b>
Komalı Perde	17	0	17	0	13	4	76,47	0	76,47	<b>+76,47</b>
Ölçü	8	0	8	0	5	3	62,50	0	62,50	<b>+62,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P2'nin yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %47,92 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %38,54 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %76,47 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %62,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.

**5.4.20. P2'nin değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 23. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P2)**

Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P2										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	26	22	54,16	48	0	100	54,16	100	<b>+45,84</b>
Perde	96	68	28	70,83	95	1	98,95	70,83	98,95	<b>+28,12</b>
Komalı Perde	17	0	17	0	17	0	100	0	100	<b>+100</b>
Ölçü	8	0	8	0	7	1	87,50	0	87,50	<b>+87,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P2'nin yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %45,84 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %28,12 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %87,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.

**5.4.21. P3'nin değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 24. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)**

Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P3										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	26	22	54,16	48	0	100	54,16	100	<b>+45,84</b>
Perde	96	57	39	59,37	94	2	97,91	59,37	97,91	<b>+38,54</b>
Komalı Perde	17	0	17	0	15	2	88,23	0	88,23	<b>+88,23</b>
Ölçü	8	0	8	0	6	2	75,00	0	75,00	<b>+75,00</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P3'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %45,84 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %38,54 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %88,23 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %75 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.

**5.4.22. P3'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 25. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P3)**

Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P3										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	27	21	56,25	48	0	100	56,25	100	<b>+43,75</b>
Perde	96	67	29	69,79	93	3	96,87	69,79	96,87	<b>+27,08</b>
Komalı Perde	17	0	17	0	17	0	100	0	100	<b>+100</b>
Ölçü	8	0	8	0	5	3	62,50	0	62,50	<b>+62,50</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P3'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %43,75 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %27,08 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %100 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %62,50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.23. P4'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün solfej okuma uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 26. Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)**

Ö3 Solfej Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P4										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	27	21	56,25	48	0	100	56,25	100	<b>+43,75</b>
Perde	96	59	37	61,45	91	5	94,79	61,45	94,79	<b>+33,34</b>
Komalı Perde	17	2	15	11,76	12	5	70,58	11,76	70,58	<b>+58,82</b>
Ölçü	8	0	8	0	4	4	50,00	0	50,00	<b>+50,00</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün solfej okumada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P4'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %43,75 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %33,34 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %58,82 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.24. P4'ün değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında, Ö3'ün icra uygulaması, performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 27. Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri (Gözlemci: P4)**

Ö3 İcra Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri Gözlemci: P4										
Kriterler ve Sayıları		Ön Test Sonuçları			Son Test Sonuçları			Doğruluk Yüzdeleri Değişimi		
Kriterler	Frekans	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Doğru	Yanlış	Doğruluk Yüzdesi	Ön Test Doğruluk Yüzdesi	Son Test Doğruluk Yüzdesi	Değişim
Ritmik Kalıp	48	28	20	58,33	48	0	100	58,33	100	<b>+41,67</b>
Perde	96	70	26	72,91	92	4	95,83	72,91	95,83	<b>+22,92</b>
Komalı Perde	17	1	16	5,88	16	1	94,11	5,88	94,11	<b>+88,23</b>
Ölçü	8	0	8	0	4	4	50,00	0	50,00	<b>+50,00</b>

Tabloda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö3'ün icrada, uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansını ölçmek amacıyla geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin, ritmik kalıp, perde, komalı perde ve ölçü kriterleri üzerinde, P4'ün yaptığı ön test-son test değerlendirme sonuçları görölmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, Ö3'ün ritmik kalıp kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %41,67 oranında, perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %22,92 oranında, komalı perde kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %88,23 oranında, ölçü kriterine yönelik ön test-son test sonuçları arasında %50 oranında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Tablodaki sonuçlara göre, öğrenci üzerinde uygulanan öğretim yönteminin öğrenci performansını geliştirdiği söylenebilir.

**5.4.25. Solfej ve İcra uygulamaları ile performans değerlendirme ölçeği gözlemci değerlendirmelerinden elde edilen sonuçların, aritmetik ortalamaları ve yüzdelerine yönelik bulgu ve yorumlar.**

Makamsal viyolonsel eğitimi için hazırlanan öğretim yönteminin öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik yukarıdaki bulgularda, performans değerlendirme ölçeğindeki kriterlerin solfej ve icra uygulamalarında doğru okunmasına/çalınmasına yönelik gözlemcilerden elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Tablolar incelendiğinde, 4 farklı gözlemcinin, her öğrenci için ayrı ayrı yaptığı değerlendirmeler ile tespit edilmiş, öğrencilerin doğru okudukları/çaldıkları kriterlere yönelik sayısal sonuçlar, bu sonuçların yüzdeler olarak karşılıkları ve ön test-son test arasında öğrenci gelişimini gösteren yüzde değişimleri görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrenci gelişimini görsel olarak daha iyi ifade edebilmek adına, gözlemcilerin, her öğrenci için, solfej ve icra uygulamalarındaki kriterlere yönelik yaptıkları değerlendirmelerin aritmetik ortalamaları ve yüzdeler olarak karşılıkları aşağıdaki tablolar üzerinde ifade edilmiştir.

**Tablo 28. Solfej Uygulamasında Doğru Okunan Kriterlere Yönelik  
Gözlemci Değerlendirmelerinin Ortalamaları ve Yüzdeleri**

<i>Frekans, Öğrenci (Ö) ve Gözlemci (G)</i>	<i>Ön Test</i>				<i>Son Test</i>			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
<i>Frekans</i>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G1	<b>38</b>	<b>88</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G2	<b>37</b>	<b>83</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>95</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
Ö1-G3	<b>37</b>	<b>84</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G4	<b>38</b>	<b>87</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1 Gözlemci Ortalamaları	<b>37,5</b>	<b>85,5</b>	<b>11,7</b>	<b>0,5</b>	<b>48</b>	<b>95,7</b>	<b>16,7</b>	<b>7,7</b>
Ö1 Ortalama Yüzdeleri	<b>%78,1</b>	<b>%89</b>	<b>%68,8</b>	<b>%6</b>	<b>%100</b>	<b>%99,6</b>	<b>%98,2</b>	<b>%96,2</b>
Ö2-G1	<b>41</b>	<b>74</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö2-G2	<b>40</b>	<b>72</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>95</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
Ö2-G3	<b>39</b>	<b>68</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>94</b>	<b>16</b>	<b>6</b>
Ö2-G4	<b>41</b>	<b>78</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö2 Gözlemci Ortalamaları	<b>40,2</b>	<b>73</b>	<b>7</b>	<b>0,5</b>	<b>48</b>	<b>95,2</b>	<b>16,5</b>	<b>7,2</b>
Ö2 Ortalama Yüzdeleri	<b>%83,7</b>	<b>%76,8</b>	<b>%41,1</b>	<b>%6</b>	<b>%100</b>	<b>%98,1</b>	<b>%97</b>	<b>%90</b>
Ö3-G1	<b>27</b>	<b>58</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö3-G2	<b>25</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>92</b>	<b>13</b>	<b>5</b>
Ö3-G3	<b>26</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>94</b>	<b>15</b>	<b>6</b>
Ö3-G4	<b>27</b>	<b>59</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>91</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
Ö3 Gözlemci Ortalamaları	<b>26,2</b>	<b>57,2</b>	<b>0,7</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>93,2</b>	<b>14,2</b>	<b>5,7</b>
Ö3 Ortalama Yüzdeleri	<b>%54,5</b>	<b>%59,5</b>	<b>%4</b>	<b>%0</b>	<b>%100</b>	<b>%97,1</b>	<b>%83,8</b>	<b>%71</b>



**Tablo 29. İcra Uygulamasında Doğru Okunan Kriterlere Yönelik Gözlemci Değerlendirmelerinin Ortalamaları ve Yüzdeleri**

<i>Frekans, Öğrenci (Ö) ve Gözlemci (G)</i>	<i>Ön Test</i>				<i>Son Test</i>			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
<i>Frekans</i>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G1	<b>36</b>	<b>86</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G2	<b>35</b>	<b>82</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G3	<b>35</b>	<b>81</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1-G4	<b>38</b>	<b>87</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1 Gözlemci Ortalamaları	<b>36</b>	<b>84</b>	<b>6,7</b>	<b>0,7</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö1 Ortalama Yüzdeleri	<b>%75</b>	<b>%87,5</b>	<b>%39,7</b>	<b>%8</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>
Ö2-G1	<b>30</b>	<b>78</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>92</b>	<b>15</b>	<b>6</b>
Ö2-G2	<b>23</b>	<b>67</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>8</b>
Ö2-G3	<b>26</b>	<b>69</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>94</b>	<b>17</b>	<b>6</b>
Ö2-G4	<b>31</b>	<b>79</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>95</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
Ö2 Ortalama	<b>27,5</b>	<b>73,2</b>	<b>5,2</b>	<b>0,5</b>	<b>48</b>	<b>94,2</b>	<b>16,2</b>	<b>6,7</b>
Ö2 Ortalama Yüzdeleri	<b>%57,2</b>	<b>%76,3</b>	<b>%30,8</b>	<b>%6</b>	<b>%100</b>	<b>%98,1</b>	<b>%95,5</b>	<b>%84,3</b>
Ö3-G1	<b>27</b>	<b>72</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>92</b>	<b>17</b>	<b>5</b>
Ö3-G2	<b>26</b>	<b>68</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>95</b>	<b>17</b>	<b>7</b>
Ö3-G3	<b>27</b>	<b>67</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>93</b>	<b>17</b>	<b>5</b>
Ö3-G4	<b>28</b>	<b>70</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>92</b>	<b>16</b>	<b>4</b>
Ö3 Ortalama	<b>27</b>	<b>69,2</b>	<b>0,7</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>93</b>	<b>16,7</b>	<b>5,2</b>
Ö3 Ortalama Yüzdeleri	<b>%56,2</b>	<b>%72,1</b>	<b>%4</b>	<b>%0</b>	<b>%100</b>	<b>%96,8</b>	<b>%98,5</b>	<b>%65,6</b>

**5.4.26. Solfej uygulaması, gözlemci değerlendirmelerinin ortalamalarından elde edilen, Ö1'in performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 30. Ö1 Solfej Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim**

	Kriterler			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
Son Test	<b>%100</b>	<b>%99,6</b>	<b>%98,2</b>	<b>%96,2</b>
Ön Test	<b>%78,1</b>	<b>%89</b>	<b>%68,8</b>	<b>%6</b>
Değişim	<b>+%21,9</b>	<b>+%10,6</b>	<b>+%29,4</b>	<b>+%90,2</b>

Tabloda, Ö1'in solfej uygulamasında, ortalama gözlemci değerlendirmelerine göre doğru okuduğu kriterlerin ön test-son test arasındaki gelişimine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, öğretim yönteminin Ö1'i %90,2 oranında en çok 'Ölçü' kriterinde geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.27. Solfej uygulaması, gözlemci değerlendirmelerinin ortalamalarından elde edilen, Ö2'nin performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 31. Ö2 Solfej Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim**

	Kriterler			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
Son Test	<b>%100</b>	<b>%98,1</b>	<b>%97</b>	<b>%90</b>
Ön Test	<b>%83,7</b>	<b>%76,8</b>	<b>%41,1</b>	<b>%6</b>
Değişim	<b>+%16,3</b>	<b>+%21,3</b>	<b>+%55,9</b>	<b>+%84</b>

Tabloda, Ö2'nin solfej uygulamasında, ortalama gözlemci değerlendirmelerine göre doğru okuduğu kriterlerin ön test-son test arasındaki gelişimine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, öğretim yönteminin Ö2'yi %84 oranında en çok 'Ölçü' kriterinde geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.28. Solfej uygulaması, gözlemci değerlendirmelerinin ortalamalarından elde edilen, Ö3'ün performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar**

**Tablo 32. Ö3 Solfej Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim**

	Kriterler			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
Son Test	<b>%100</b>	<b>%97,1</b>	<b>%83,8</b>	<b>%71</b>
Ön Test	<b>%54,5</b>	<b>%59,5</b>	<b>%4</b>	<b>%0</b>
Değişim	<b>+%45,5</b>	<b>+%37,6</b>	<b>+%79,8</b>	<b>+%71</b>

Tabloda, Ö3'ün solfej uygulamasında, ortalama gözlemci değerlendirmelerine göre doğru okuduğu kriterlerin ön test-son test arasındaki gelişimine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, öğretim yönteminin Ö3'ü %79,8 oranında en çok 'Komalı Perde' kriterinde geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.29. İcra uygulaması, gözlemci değerlendirmelerinin ortalamalarından elde edilen, Ö3'ün performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar.**

**Tablo 33. Ö1 İcra Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim**

	Kriterler			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
Son Test	<b>%100</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>
Ön Test	<b>%75</b>	<b>%87,5</b>	<b>%39,7</b>	<b>%8</b>
Değişim	<b>+%25</b>	<b>+%12,5</b>	<b>+%60,3</b>	<b>+%92</b>

Tabloda, Ö1'in icra uygulamasında, ortalama gözlemci değerlendirmelerine göre doğru okuduğu kriterlerin ön test-son test arasındaki gelişimine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, öğretim yönteminin Ö1'i %92 oranında en çok 'Ölçü' kriterinde geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.30. İcra uygulaması, gözlemci değerlendirmelerinin ortalamalarından elde edilen, Ö2'nin performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar.**

**Tablo 34. Ö2 İcra Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim**

	Kriterler			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
Son Test	<b>%100</b>	<b>%98,1</b>	<b>%95,5</b>	<b>%84,3</b>
Ön Test	<b>%57,2</b>	<b>%76,3</b>	<b>%30,8</b>	<b>%6</b>
Değişim	<b>+%42,8</b>	<b>+%21,8</b>	<b>+%64,7</b>	<b>+%78,3</b>

Tabloda, Ö2'nin icra uygulamasında, ortalama gözlemci değerlendirmelerine göre doğru okuduğu kriterlerin ön test-son test arasındaki gelişimine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, öğretim yönteminin Ö2'yi %78,3 oranında en çok 'Ölçü' kriterinde geliştirdiği söylenilebilir.

**5.4.31. İcra uygulaması, gözlemci değerlendirmelerinin ortalamalarından elde edilen, Ö3'ün performans değerlendirme ölçeği kriterleri, ön test-son test doğruluk yüzdeleri arasındaki değişime yönelik bulgular ve yorumlar.**

**Tablo 35. Ö3 İcra Uygulaması, Ortalama Doğruluk Yüzdelerindeki Değişim**

	Kriterler			
	Ritmik Kalıp	Perde	Komalı Perde	Ölçü
Son Test	<b>%100</b>	<b>%96,8</b>	<b>%98,5</b>	<b>%65,6</b>
Ön Test	<b>%56,2</b>	<b>%72,1</b>	<b>%4</b>	<b>%0</b>
Değişim	<b>+%43,8</b>	<b>+%24,7</b>	<b>+%94,5</b>	<b>+%65,6</b>

Tabloda, Ö3'ün icra uygulamasında, ortalama gözlemci değerlendirmelerine göre doğru okuduğu kriterlerin ön test-son test arasındaki gelişimine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, öğretim yönteminin Ö3'ü %94,5 oranında en çok 'Komalı Perde' kriterinde geliştirdiği söylenilebilir.

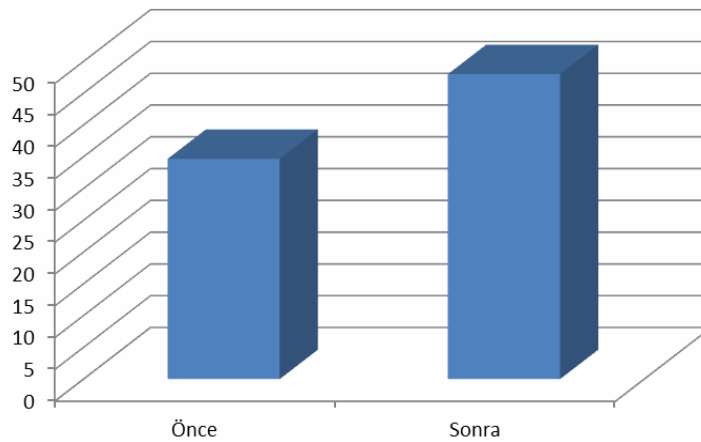
## 5.5. Deney Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Sonuçları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

### 5.5.1. Solfej Uygulaması, Kriterlere Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkların İncelenmesi

**Tablo 36. Solfej Uygulaması, Ritmik Kalıp Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(Solfej) Ritmik Kalıp	34,667	6,372	48,000	0,000	12	-3,064	<b>0,002</b>

Solfej uygulaması, son test *ritmik kalıp* –ön test *ritmik kalıp* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,064$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Son test *ritmik kalıp* puanı ortalaması ön test *ritmik kalıp* ortalamasından yüksektir.

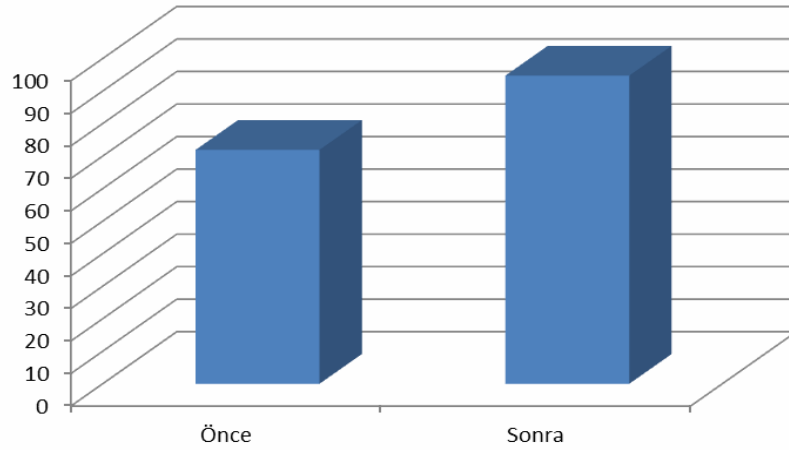


**Şekil 51. Solfej Uygulaması Ritmik Kalıp Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

**Tablo 37. Solfej Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(Solfej) Perde	71,917	12,362	94,750	1,712	12	-3,062	<b>0,002</b>

Solfej uygulaması, son test *perde*-ön test *perde* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,062$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Son test *perde* puanı ortalaması ön test *perde* ortalamasından yüksektir.

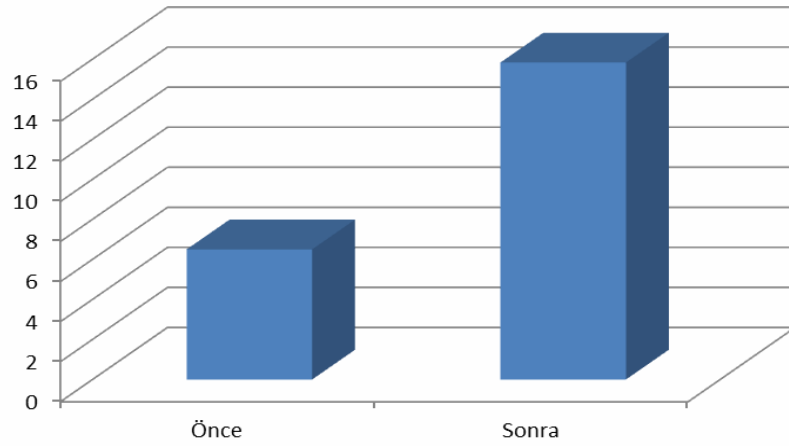


**Şekil 52. Solfej Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

**Tablo 38. Solfej Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(Solfej) Komalı Perde	6,500	5,018	15,833	1,697	12	-3,063	<b>0,002</b>

Solfej uygulaması, son test *komalı perde*-ön test *komalı perde* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,063;p=0,002<0,05$ ). Son test *komalı perde* puanı ortalaması ön test *komalı perde* ortalamasından yüksektir.

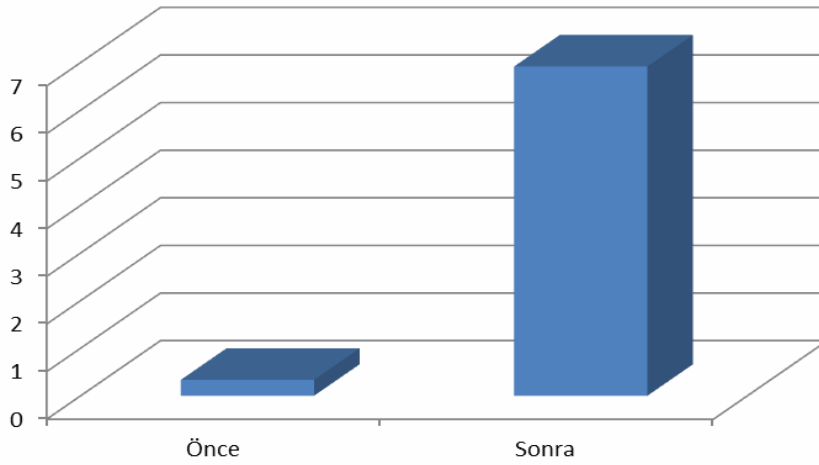


**Şekil 53. Solfej Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

**Tablo 39. Solfej Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(Solfej) Ölçü	0,333	0,492	6,917	1,379	12	-3,081	<b>0,002</b>

Solfej uygulaması, son test *ölçü*-ön test *ölçü* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,081;p=0,002<0,05$ ). Son test *ölçü* puanı ortalaması ön test *ölçü* ortalamasından yüksektir.



**Şekil 54. Solfej Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

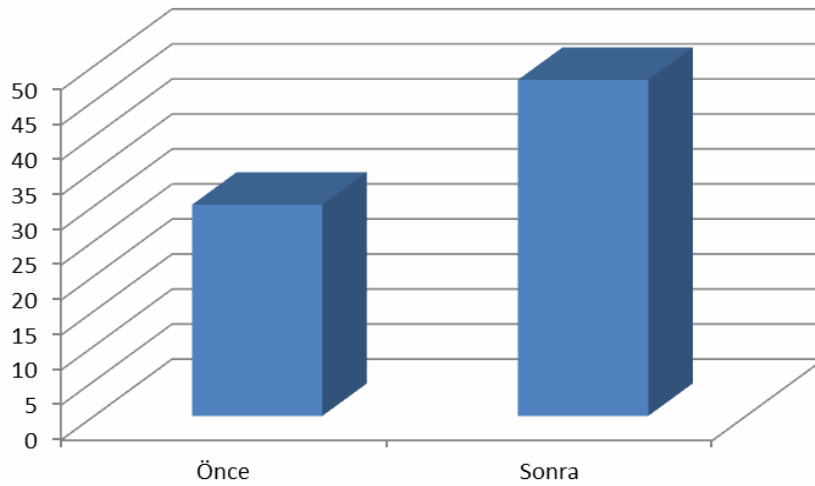


### 5.5.2. İcra Uygulaması, Kriterlere Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkların İncelenmesi

**Tablo 40. İcra Uygulaması, Ritmik Kalıp Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(İcra) Ritmik Kalıp	30,167	4,802	48,000	0,000	12	-3,063	<b>0,002</b>

İcra uygulaması, son test *ritmik kalıp* -ön test *ritmik kalıp* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,063;p=0,002<0,05$ ). Son test *ritmik kalıp* puanı ortalaması ön test *ritmik kalıp* ortalamasından yüksektir.

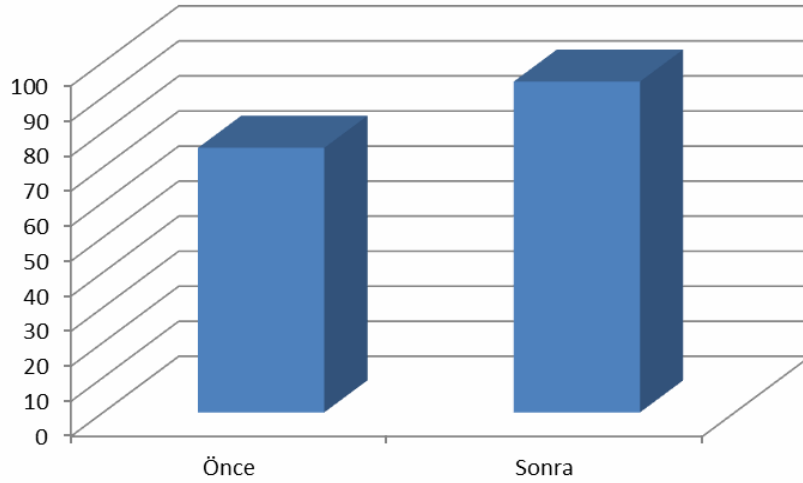


**Şekil 55. İcra Uygulaması, Ritmik Kalıp Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

**Tablo 41. İcra Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(İcra) Perde	75,500	7,502	94,417	1,730	12	-3,061	<b>0,002</b>

İcra uygulaması, son test *perde*-ön test *perde* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,061;p=0,002<0,05$ ). Son test *perde* puanı ortalaması ön test *perde* ortalamasından yüksektir.

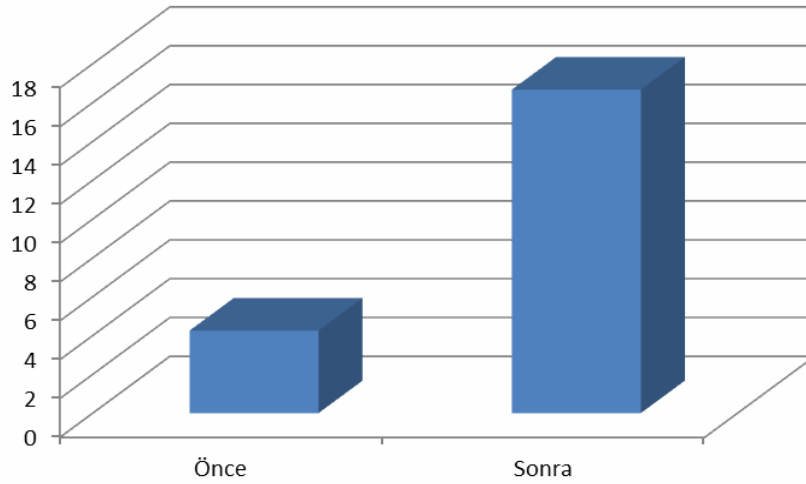


**Şekil 56. İcra Uygulaması, Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

**Tablo 42. İcra Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(İcra) Komalı Perde	4,250	3,251	16,667	0,651	12	-3,068	<b>0,002</b>

İcra uygulaması, son test *komalı perde*-ön test *komalı perde* ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,068;p=0,002<0,05$ ). Son test *komalı perde* puanı ortalaması ön test *komalı perde* ortalamasından yüksektir.

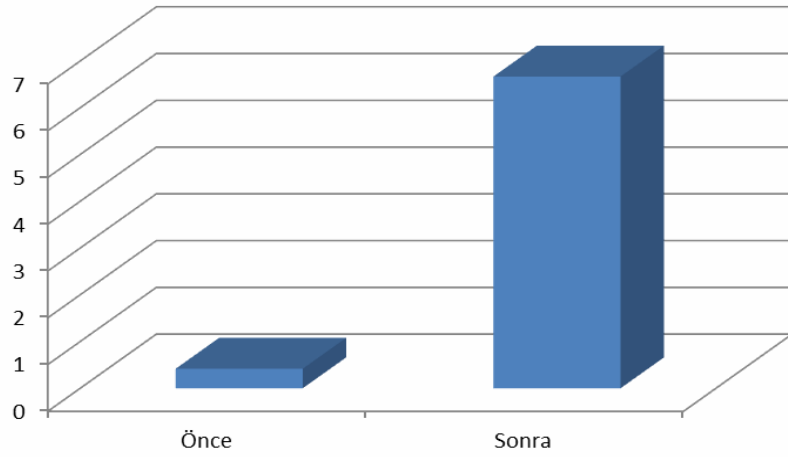


**Şekil 57. İcra Uygulaması, Komalı Perde Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

**Tablo 43. İcra Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi**

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
(İcra) Ölçü	0,417	0,669	6,667	1,435	12	-3,075	<b>0,002</b>

İcra uygulaması, son test ölçü-ön test ölçü ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,075;p=0,002<0,05$ ). Son test ölçü puanı ortalaması ön test ölçü ortalamasından yüksektir.



**Şekil 58. İcra Uygulaması, Ölçü Kriteri Ön Test Ve Son Test Puanları Arasındaki Fark**

## BÖLÜM 6

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

##### 6.1.1. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Oluşturulmasına İlişkin Sonuçlar

- Araştırmada, makamsal viyolonsel öğretim yöntemi oluşturulmadan önce, müzik eğitimi ve çalgı eğitimine ilişkin kaynaklar taranmış, ulaşılabilen kaynakların analizi yapılarak makamsal viyolonsel öğretim yönteminin oluşumuna ışık tutabilecek öğretim yaklaşımlarına ilişkin kaynaklar belirlenmiştir.
- Sonraki aşamada, oluşturulacak öğretim yönteminin amaçları belirlenmiştir. Geliştirilen öğretim yöntemiyle, öğrencilere 5 ses karar (Mansur) üzerinden, Hüseyini makamında Lavtacı Andon'a ait Saz Semaisi'nin 2 bölümünün (1hane, 1 teslim) solfejini ve icrasının öğretilmesi amaçlanmıştır.
- Sonraki aşamada, analiz edilen kaynaklardaki çağdaş öğretim yaklaşımlarından faydalanılarak, öğretim yöntemini amacına sistematik, tutarlı ve bilimsel bir çerçevede ulaştırabilecek, bir öğretim yöntemi geliştirilmiştir.
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminde, Makam bilgilerinin öğretiminde; İsmail Hakkı Özkan'a ait '*Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri*' isimli kitaptaki Türk Müziği öğretimi yaklaşımından, hazırlanan alıştırmaların ve etütlerin oluşturulmasında Hasan Esen'e ait '*Kemençe Metodu*' isimli kitaptaki alıştırma ve etütlerin oluşum yaklaşımlarından, sürekli tekrar ederek öğrenmeye yönelik uygulamalar, derste ve ders dışındaki süreçte kayıttan dinleyerek

okumaya/çalmaya ilişkin uygulamalar, alıştırmaların farklı yay bağlarıyla çalışılmasına yönelik uygulamalar ve Saz Semaisi için yazılan hazırlık alıştırmaları, Suzuki'ye ait '*Suzuki Cello School*' isimli kitaptaki öğretim yaklaşımlarından, alıştırmalar, etütler ile alıştırmaların ve saz eserinin öğretilme öncelikleri, Mardorovskiy'e ait '*Viyolonsel Çalma Metodu*' isimli kitaptaki sistematik (basitten-zora) öğretim yaklaşımından yararlanılarak hazırlanmıştır.

- Geliştirilen öğretim yöntemi kapsamında, Hüseyini Saz Semaisi'nin solfejini ve icrasını öğretebilmek için, 20 alıştırmaya ve 1 etüt yazılmış, öğretilmesi hedeflenen Saz Semaisi alıştırmalarının ve etüdün oluşum felsefesine göre yeniden düzenlenmiştir.

#### **6.1.2. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar**

- Makamsal viyolonsel öğretim yöntemi oluşturulduktan sonra, bu yöntemin öğrenci üzerinde uygulanabilmesi için bir eylem planı geliştirilmiştir. Bu kapsamda, toplamda 28 ders saatine denk gelen bir sürede (dersler haftada 2 saat olarak düşünüldüğünde 14 haftalık bir süre) öğretim yönteminin öğrenci üzerinde uygulanmasına karar verilmiştir.
- Zaman kazanabilmek adına, deney aşamasında derslerin haftada 4 (2+2) saat yapılarak, 7 haftalık bir süreçte tamamlanması planlanmıştır.
- Makamsal viyolonsel öğretim yöntemi, yapılan plan çerçevesinde 28 ders saatine denk gelen sürede 3 öğrenci üzerinde başarıyla uygulanmıştır.

### 6.1.3. Makamsal Viyolonsel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, solfej uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği ‘ritmik kalıp’ kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun ‘doğru tartımla makamsal solfej okuma’ davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, solfej uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği ‘perde’ kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun ‘doğru entonasyonla makamsal solfej okuma’ davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, solfej uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği ‘komalı perde’ kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun ‘doğru entonasyonla komalı perde okuma’ davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, solfej uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği ‘ölçü’ kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler

doğrultusunda, deney grubunun 'ritmik kalıp, perde ve komalı perde' kriterlerinin hepsini doğru okuduğu ölçü sayılarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, icra uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği 'ritmik kalıp' kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun 'doğru tartımla icra yapma' davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, icra uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği 'perde' kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun 'doğru entonasyonla perdeleri çalma' davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, icra uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği 'komalı perde' kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun 'doğru entonasyonla komalı perde çalma' davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda, icra uygulamasında, performans değerlendirme ölçeği 'ölçü' kriteri ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu



ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci grubunun yapmış olduğu değerlendirmeler doğrultusunda, deney grubunun, ‘ritmik kalıp, perde ve komalı perde’ kriterlerinin hepsini doğru çaldığı ölçü sayılarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, oluşturulan makamsal viyolonsel öğretim yönteminin, deney grubunun belirlenen 4 kriteri (davranışı) gerçekleştirmesinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun, belirlenen 4 kritere yönelik son testten elde ettiği puanlar, ön testten elde ettiği puanlardan anlamlı derecede yüksektir.

Bu verilerden yola çıkarak, Türk Müziği çalgılarının eğitiminde meşk sistemi ile birlikte tutarlı, sistematik ve bilimsel öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği söylenilebilir.

## 6.2. Öneriler

- Araştırma kapsamında geliştirilen makamsal viyolonsel öğretim yönteminde sadece Hüseyini makamı kullanılmıştır. Süre sınırlaması olmayan bir ortamda, daha geniş bir zaman diliminde, araştırmalar Türk Müziği’nde yaygın olarak kullanılan diğer makam dizleri üzerinde yapılabilir.
- Geliştirilen makamsal viyolonsel öğretim yönteminde Hüseyini makamında yazılan alıştırmalar, etütler ve Saz Semaisi, Türk Müziği’nde 5 ses karar üzerinden yazılmıştır. Geliştirilecek yeni makamsal viyolonsel öğretim yöntemleri Türk Müziği’nde yaygın olarak kullanılan diğer kararlar üzerinden olabilir.
- Geliştirilecek yeni makamsal viyolonsel öğretim yöntemlerinde, alıştırmaların, etütlerin ve saz eserlerinin sayıları artırılabilir.

- Türk Müziğinde yaygın olarak kullanılan makamlara yönelik saz eserleri araştırmadaki öğretim yaklaşımı ile düzenlenerek makamsal viyolonsel eğitimi için repertuar oluşturulabilir.
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin tespit edildiği bu çalışmadan elde edilen bilgi, bulgu ve sonuçlar, Türk Müziği Devlet Konservatuarlarında makamsal viyolonsel eğitiminde kullanılabilir.
- Makamsal viyolonsel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin tespit edildiği bu çalışma örnek alınarak Türk Müziği'nde kullanılan diğer çalgılar için de farklı öğretim yöntemleri geliştirilebilir.

EKLER

## **EK 1.**

### **Kişisel Bilgi Formu**

1. Adı Soyadı:
2. Okulu/Sınıfı:
3. Viyolonselde ne zaman başladın, Kaç yıldır çalyorsun?
4. Batı/Türk Müziği?
5. Viyolonsel’de çaldığın en son pozisyon hangisi?
6. Viyolonsel’de çaldığın en son gam hangisi?
7. Viyolonsel’de çaldığın en son eser hangisi?
8. Türk Müziği dinliyor musun?
9. Türk Müziği nazariyat dersi aldın mı?
10. En son işlediğiniz makam nedir?
11. En son işlediğiniz usul nedir?
12. Türk Müziği repertuar dersi aldın mı?
13. En son geçtiğiniz eser nedir?
14. Viyolonselde Türk Müziği çalmayı denedin mi? E/H?
15. Nasıl bir yol izleyeceğini biliyor muydun? Kaynak malzemelerin nelerdi?
16. E, Çalarken karşılaştığın zorluklar oldu mu? Nelerdi?

### **Türk Müziği’ndeki Bazı Kavramlara Yönelik Sorular**

**1. Türk Müziği ile Batı müziği arasındaki 4 ses farkını biliyor musun?**

a) Evet

B) Hayır

**2. Türk Müziği’nde sık kullanılan kararları biliyor musun?**

- a) Evet                      B) Hayır

**3. Türk Müziği'ndeki 5 ses kararın viyolonselde hangi notaya karşılık geldiğini biliyor musun?**

- a) Evet                      B)Hayır

**4. Saz Semaisi formunu biliyor musun?**

- a) Tamamen      b)Büyük ölçüde    c) Kısmen d) Çok az    e) Hiç

(Bu sorudan alınan cevaplar aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilecek)

**Tamamen:**

- Saz Semaisi'nin Türk Müziğinde bir saz eseri formu olduğunu bilme
- Saz Semaisi'nin musiki fasılların en sonunda çalındığını bilme
- Saz Semaisi'nin 4 bölümden (3 Hane 1 Teslim) oluştuğunu bilme
- Saz Semaisinin ilk 3 hanesinin 10/8'lik aksak usulle 4. hanenin farklı bir usulde yazılması gerektiğini bilme
- Saz Semaisi'nde her haneden sonra Teslim'in çalındığını bilme
- Saz Semaisi'nin 1 hane haricindeki diğer hanelerinde farklı makamlara geçkiler yapıldığını bilme

**Büyük Ölçüde:** Yukarıdaki bilgilerden en az 5'ini bilme

**Kısmen:** Yukarıdaki bilgilerden en az 3'ünü bilme

**Çok Az:** Yukarıdaki bilgilerden en az 1'ini bilme

**Hiç:** Yukarıdaki bilgilerden hiçbirini bilmeme

**5. Öğrenci 10/8'lik usulü biliyor mu?**

- a) Evet                      B) Hayır

## KAYNAKÇA

- AKDAĞ, A. K., TUNCER, Ç. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi Bağlama Öğretim Programı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- AKSÜT, Sadun (1994), *Tambur Metodu*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- AKSÜT, Sadun (1998), “Türk Musikisi Çalgı Eğitiminde Metot İhtiyacı”, Birinci Müzik Kongresi Bildirileri (14-18 Haziran 1998), Ankara: Evren Ofset, 415–416.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1987), *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- BEHAR, Cem (1998), *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- BEŞİROĞLU, Ş. Şehvar (1999), “Türk Musikisi Çalgı Eğitiminde Metot Kavramı”, 5. İstanbul Türk Müziği Günleri “Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu” (15 Mayıs 1998), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BİLEN, Mürüvvet (1999), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- BURDEN, Paul.R. Byrd, David M. (1994), *Methods For Effektive Teaching*, (Edition 1st) Publisher: Allyn and Bacon.
- BÜYÜKÖZRÜTK, Şener, E. K. ÇAKMAK, Ö. E. AKGÜN, Ş. KARADENİZ, F. DEMİREL (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- ÇAKIR İLHAN, Ayşe, “İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi” (23-24 Ekim 1999), III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu-Bildiriler, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarsus, Koca Oluk Basım ve Yayınevi.
- ÇAKMAKOĞLU, Beril, M. YALGIN (2006), *Kemençe Metodu 1.*, İzmir: Kendi Yayını.
- ÇEPNİ, Salih (2007), *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- ÇINAR, İkrım (2002), *Eğitim Üzerine*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

- ÇILDEN, Şeyda (2003), “Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunları”, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (30-31 ekim), Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 542–548.
- DEĞİRMENCİOĞLU, Levent (2009), “Osmanlı Devleti’nde XIX. Yüzyılda Batılılaşma Hareketlerinin Bir Sonucu Olarak İstanbul Merkezli Türk Müziği Kültürüne Giren Batı Müziği Sazlarından Viyolonsel”, Yayınlanmamış Bildiri, Ankara:
- DEĞİRMENCİOĞLU; Levent (2006), “Geleneksel Türk Sanat Müziği Viyolonsel Öğretim ve İcra Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- DEMİREL, Özcan (2005), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan (2008), *Öğretim İlke ve Yöntemleri- Öğretme Sanatı*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Durak, Yavuz (2007), “Piyano Öğretim Programı Model Önerisi ve Öğretimdeki Görünümü”, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- EKİZ, Durmuş (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDEM, Ali Rıza (2005), *Etkili Ve Verimli Eğitim*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ERGUNER Süleyman, (1986), *Ney Metot*, İstanbul.
- ESEN Hasan (2006), *Klasik Kemençe Metodu*, İstanbul: Eyüp Musiki Vakfı Yayınları.
- FİDAN, Nurettin, M. ERDEN, (1993), *Eğitime Giriş*, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1979), *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- <http://www.istatistikanaliz.com/t-testi.asp> (Erişim Tarihi: 20. 12. 2010)
- İLERİCİ, Kemal, (1970), *Bestecilik Bakımından Türk Müziği ve Armonisi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- KARADUMAN, Halil (2007), *Kanun Metodu*, İstanbul: Alfa yayınları.

- KARASAR, Niyazi (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KINCAL, Remzi (2006), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın.
- KINIK, Mehmet (2010), “Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinde Bağlama Dersine Yönelik Bir Model Önerisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- KURTULDU, Kayhan (2005), “Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Öğrenmenin Piyano Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, Müzik Sempozyumu (14–16 Nisan 2005), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Yayınları No: 1.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2007), *Program Geliştirme ve Öğretim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MARDEROVSKIY, Leonid Naomoviç (1962); *Viyolonsel Çalma Dersleri*, Moskova: Devlet Müziği Yayın Evi.
- OĞUZKAN, A. Ferhan (1996), *Eğitim Üzerine*, Ankara: Ülkü Yayınları.
- OKUTAN, Bülent, Ö. Şahin, H. Demir, E. Bostancı, N. Öcal, D. Toydemin, G. Demirci, F. Acar, Z. Yoldaş, (2009), *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- ORAN, Aydın Nafiz (1999), *Keman Metodu (Türk Müziğinde Keman İcra Teknik ve Sanatı)*, İstanbul: Gökhan Matbaacılık ve Mücellithanesi.
- OTACIOĞLU, Sena Gürsen (2005), “Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖNER, Afşin (2010), “Geleneksel Türk Müziği Öğelerinin Flüt Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Bir Model Önerisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ÖZEN, Nuray (2004), “Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi: Cilt 24, Sayı 2., Ankara.
- ÖZGÜLLER, Özgür (2007), “Türk Müziği’nde Viyolonsel”, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türk Musikisi Anasanat Dalı, İstanbul.



- ÖZKAN, İ. Hakkı (1998), *Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- ÖZMENTEŞ, Sabahat (2007), “Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi”, <http://www.mavi-nota.com/index.php?link=yazi&no=1342>, (Erişim Tarihi: 01.12.2010)
- ÖZTUNA, Yılmaz (2006), *Türk Mûsikîsi Ansiklopedik Sözlüğü*, Ankara: Orient Yayınları.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali (1994), *Arkadaş Türkçe Sözlük*, Ankara: Arkadaş Yayınevi
- SABAN, Ahmet (2004), *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAN, İnci (1984), “Çağdaş Sanat Eğitimi”, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 49, 6-9.
- SAN, İnci (1985), *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- SAY, Ahmet (2002); *Müzik Sözlüğü*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel (1997), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, Veysel (2004), *Dizgeli Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUN, Muammer (1969), *Türkiye'nin Kültür, Müzik, Tiyatro Sorunları*, Ankara: Kültür Yayınları.
- SUZUKI, Shinichi (2003), *Suzuki Cello School Volume 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10*, USA: Summy-Brirchard Inc.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2008), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- TEZCAN, Mahmut (1997), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TORUN Mutlu (2000), *Ud Metodu*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- TURA, Yalçın (1988), *Türk Musikisi Meseleleri*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- TURA, Yalçın (1999), 5. İstanbul Türk Müziği Günleri “Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu” (14-15 Mayıs 1998), Kültür Bakanlığı, ANKARA.
- TUTU, Sıtkı Bahadır (2001), “Türk Müziğinde Viyolonsel Eğitimi”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- TÜRKKDOĞAN, Galip (1984), *Sanat Eğitiminin Yöntemleri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- TÜRKKAN, Burçin (2008), “İlk Öğretim Görsel Sanatlar Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları”, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- UÇAN, Ali (1996), *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*, (2. Baskı) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- UÇAN, Ali (1997), *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- UÇAN, Ali (2005), *Müzik Eğitimi*, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- USLU, Mustafa (1996), “Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde Çok Seli Müzik Eğitimi Görüşü”, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu (18–20 Eylül), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- YAHYA, Gülçin (2005), *Ud Metodu*, Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- YAZICIOĞLU, Yahşi ve S. Erdoğan (2004), *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- YILDIRIM, Ali; H. ŞİMŞEK (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, Ali; H. ŞİMŞEK (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.