

T. C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

KEMAN EğİTİMİNDE
EZBER YÖNTEMİNE DAYALI ÖğRETİM PROGRAMININ
ÖğRENCİ PERFORMANSINA ETKİSİ

Elvan GÜN DURU

Danışman
Prof. Dr. H. Seval KÖSE

Doktora Tezi

Burdur, 2013



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.05.2013 tarih ve 39/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10.06.2013 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Elvan GÜN DURU'nun Keman Eğitiminde Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programının Öğrenci Performansına Etkisi konulu tez çalışması Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(Tez Danışmanı) : Prof. Dr. H. Seval KÖSE

ÜYE

: Prof. Gökay YILDIZ

ÜYE

: Doç. Dr. Cansevil TEBİŞ

ÜYE

: Doç. Dr. Esra DALKIRAN

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

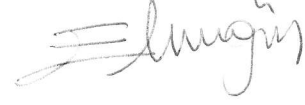
BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

02 / 07 / 2013

Elvan GÜN DURU



ÖZET

Keman Eğitiminde Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programının Öğrenci Performansına Etkisi

Elvan GÜN DURU

Çalışmanın amacı, keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programının, müzik eğitimi alan keman öğrencilerinin performansı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre etkililiğini belirleyebilmektir. Çalışmada, ön test - son test'e dayalı eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Çalışmaya 2012-2013 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 8 keman öğrencisi katılmıştır.

Deney öncesinde öğrenciler random olarak, deney ve kontrol grubu olmak üzere 4'er kişilik iki gruba ayrılmışlardır. Deney için seçilen eser, her iki gruba da deney öncesinde çaldırılarak kayıt altına alınmıştır. Deney aşamasında, 4 hafta boyunca kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programı ile keman dersi, deney grubu öğrencileri ile deney için oluşturulan ezber yöntemine dayalı öğretim programı ile keman dersi yürütülmüştür. Hem deney öncesinde hem de deney sonrasında öğrencilerin performanslarının video kaydı yapılmıştır.

Deney aşaması sona erdikten sonra, alınmış olan tüm performans kayıtları, çalışma için hazırlanmış olan değerlendirme ölçeği aracılığıyla üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler SPSS programı ile Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, genel olarak keman eğitimine ezber yöntemine dayalı öğretim programının keman eğitimi alan öğrencilerin performansı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Performansın alt kriterlerinden olan ritm kalıplarını doğru çalabilme, eseri ritmik yapısına uygun çalabilme, eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme davranışlarında ise ezber yöntemine dayalı öğretim programının, geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Ezberleme, Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi, Performans, Öğretim Programı.

ABSTRACT

The Reflections of Teaching Program Based on the Method of Memorization in Violin Education on the Performance of Students

Elvan GÜN DURU

The purpose of the study was to investigate the effects of the teaching program based on the method of memorization on the performance of violin students of the violin students on comparison with teaching program based on the traditional method. The model of the research was “semi-experimental” pre-test post-test design and based on nonequivalent control group. 8 violin students who study at Mehmet Akif Ersoy University, Education Faculty Music Department in 2012-2013 academic year, participated into the study.

The students included in this study was randomly assigned to either the control group or the experimental group 4 each students. The violin piece selected to use for the experiment has been played by the all students and recorded their performance. During 4 weeks, the piece was taught to the students of control group by the researcher using traditional method while the same piece was taught to the students of experimental group by the researcher using memorization method. Each student’s performance was recorded during the pre-test and post-test periods.

At the end of the experimentation, the recording of performances was evaluated by three violin teachers using evaluation scale developed by the researcher. The data collected was analysed by Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Test, using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

As a result of the research, it was found out that the teaching program based on the method of memorization on the performance of violin students is more effective than the teaching program based on the traditional method, generally. It was found out the teaching program based on the method of memorization is not effective on the playing the rhythmic forms properly, playing appropriately to the rhythmic structure and articulate the passage properly.

Key Words

Memorization, Music Education, Violin Education, Performance, Teaching Program.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın, fikir aşamasından raporlaştırılmasına kadar her aşamada bilgi ve yardımlarını eksik etmeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. H. Seval KÖSE'ye, çalışmamdaki eksik yönlerin giderilmesinde fikirleriyle önemli katkıda bulunan değerli tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Esra DALKIRAN ve Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın deney aşamasındaki değerli katkılarıyla ve bilgileriyle bana destek olan çok değerli hocam Doç. Dr. Cansevil TEBİŞ'e yürekten teşekkür ederim.

Araştırmamın önemli noktalarında çok büyük katkıları olan Prof. Gökay YILDIZ'a ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerine teşekkürlerimi sumak isterim.

Akademik çalışmalarımın en yoğun olduğu dönemlerde bana motivasyon ve moral kaynağı olan sevgili eşim İsmail DURU'ya, desteklerini ve yardımlarını her zaman hissettiğim değerli ailelerimize ve büyük fedakarlıklarla bana destek olan sevgili halam Hatice DURU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Elvan GÜN DURU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Hipotez.....	5
1.3. Alt Hipotezler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Varsayımlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Bellek	8
2.2. Bilgiyi İşleme Modeli.....	9
2.2.1. Duyusal Kayıt.....	10

2.2.2. Kısa Süreli Bellek.....	11
2.2.3. Uzun Süreli Bellek.....	12
2.3. Müziksel Bellek.....	13
2.4. Müziksel Performans.....	15
2.5. Müziksel Ezberleme Yöntemleri.....	16
2.6. Geleneksel Öğretim Yöntemi.....	20
2.7. İlgili Araştırmalar.....	22

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Deneyde Kullanılan Eserin Seçimi.....	30
3.4. Veri Toplama Aracı.....	32
3.5. Deneysel İşlem.....	34
3.5.1. Deney Grubuna Uygulanan	
“Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı”	34
3.5.2. Kontrol Grubuna Uygulanan	
“Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı”	43
3.6. Verilerin analizi.....	48

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. Sesleri doğru çalabilme davranışına ilişkin	
bulgular ve yorum.....	49
4.2. Ritm kalıplarını doğru çalabilme davranışına ilişkin	
bulgular ve yorum.....	51

4.3. Pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	53
4.4. Eseri ritmik yapısına uygun çalabilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	55
4.5. Pasajları doğru artiküle edebilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	57
4.6. Müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	59
4.7. Nüansları doğru uygulayabilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	61
4.8. Bütünlük içinde çalabilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	63
4.9. Yay tekniklerini doğru uygulayabilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	65
4.10. Süslemeleri doğru uygulayabilme davranışına ilişkin bulgular ve yorum.....	67
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuçlar.....	69
5.2. Öneriler.....	70
KAYNAKLAR.....	71
EKLER.....	79
EK 1. Performans Değerlendirme Formu.....	80
EK 2. Deneyde Kullanılan Eser.....	82
EK 3. Puanlayıcıların Ön Test Puanları Arasındaki Uyum.....	84

EK 4. Puanlayıcıların Son Test Puanları Arasındaki Uyum.....	88
EK 5. Uygulamaya Katılım Sözleşmesi.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	94

SİMGELER VE KISALTMALAR

v	:iterek yay
#	:diyez
Bkz.	:bakınız
C#6	:altıncı oktav Do diyez notası
decresc.	:decrescendo
espress.	:espressivo
f	:forte
G3	:üçüncü oktav sol notası
mf	:mezzo forte
min.	:minör
mp	:mezzo piano
p	:piano
rit.	:ritardando
SPSS	:Statistical Package for the Social Sciences
tr	:tril
vb.	:ve benzeri

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Deney grubuna uygulanan “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı” ve kontrol grubuna uygulanan “Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı”nda yer alan çalışmalar.....	47
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	49
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	50
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının “ritm kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları...	51
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “ritm kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	52
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “pozisyon geçişlerini doğru Gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	53
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “pozisyon geçişlerini doğru Gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	54
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları...	55
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	56
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “pasajları doğru artiküle edebilme”	

davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	58
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “müzikal cümlemeleri doğru Uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	59
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “müzikal cümlemeleri doğru Uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	60
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	61
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	62
Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	63
Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	64
Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	65
Tablo 4.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	66

Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	67
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının armonik analizi.....	34
Şekil 3.2. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.....	35
Şekil 3.3. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının cümle yapısı.....	35
Şekil 3.4. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının armonik analizi.....	36
Şekil 3.5. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.....	37
Şekil 3.6. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının cümle yapısı.....	37
Şekil 3.7. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının armonik analizi.....	38
Şekil 3.8. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.....	39
Şekil 3.9. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının cümle yapısı.....	39
Şekil 3.10. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının armonik analizi.....	41
Şekil 3.11. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.....	41
Şekil 3.12. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının cümle yapısı.....	42
Şekil 3.13. Deneyde kullanılan eserin ilk kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu).....	43
Şekil 3.14. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu).....	44
Şekil 3.15. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu).....	45
Şekil 3.16. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu).....	46

BÖLÜM I

Giriş

1.1. *Problem Durumu*

Müzik icrasında ezber çalma oldukça önemli bir yere sahiptir; çünkü çalınan eser ancak tümüyle belleğe alındıktan sonra içselleştirme ve yorumlama aşamasına geçilebilir. Eseri ezberlemeden çalmak, ileri düzeyde bir deşifreden öteye geçememekle beraber; icracının notaların içinde kaybolmasına ve eseri gerektiği biçimde yorumlayamamasına neden olabilir.

Günümüzde ezbere çalma becerisi, bir konser sanatçısının profesyonel becerisinin temel özelliğidir. Ezbere çalma; piyanistlerin olduğu kadar, diğer enstrüman solistlerinin, şarkıcıların ve şeflerin de profesyonel hayatlarının bir parçasıdır. Hatta öğrenci konserleri ve genç piyanistler için düzenlenen bölgesel yarışmalar bile, müziğin ezberlenmesini şart koşar. Diğer yandan, bellekten çalma mecburiyeti birçok müzisyen adayı için önemli bir engel teşkil eder. Bu mecburiyet, en deneyimli icracılar için bile bir endişe kaynağıdır. Hatırlamada kopukluklar sıklıkla meydana gelir ve bir performans kazaya uğratıp, sanatçı için olduğu kadar dinleyici için de kötü bir deneyime neden olabilir (Chaffin, Imreh ve Crawford, 2002: 10).

Çok sık karşılaşılan bu durum genellikle, çalınacak olan parçanın tam olarak belleğe yerleştirilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Oysa bir konserde veya sınavda icra edilecek olan bir parça üzerinde, daha parçanın ilk çalışılma aşamalarından itibaren sistemli bir ezberleme yöntemi uygulanması gerekir (Eroğlu, 2010).

Öğrencilerin genellikle eseri çalışırken hataya düştükleri nokta; müziği anlamadan sürekli tekrar ederek yalnızca devinimsel bir ezbere yönelmek ve müziği içselleştirememektir. Oysaki müziği yeterince içselleştirmeden sadece görsel veya sadece devinimsel ezberi kullanmak icracı konumundaki öğrencilerin sınavlarda veya konser sırasında, karşısında nota olsa bile heyecan, kaygı ve stres durumlarının etkisi altında kalarak problem yaşamasına neden olmaktadır.

Besteleme ve seslendirme aşamalarında notaya duyulan ihtiyaç ve ona verilen önem büyüktür. Nota, müzisyen ve eser arasında bir çeşit aracı konumundadır. Notanın araç olma durumunun amaçmış gibi algılanması yorumlama, seslendirme ve ifade etme açısından engel oluşturmaktadır. Seslendiricinin yorumlama ve müzikal çalma açısından bir üst düzeye geçebilmesinin, süreç ve birikimin yanı sıra

ezber tekniğini etkin kullanması ile olabileceği düşünülmektedir. Eserin dinleyiciye ulaşması ve anlaşılabilmesi, seslendiricinin eseri iyi çözümlemiş ve iyi özümsemiş olması ile yakından ilgilidir. Özümseme işi, çalınacak eserin defalarca tekrar edilmesi ile gerçekleşebilir fakat daha kalıcı bir özümsemenin, eserin ritim , ezgi, armoni ve biçim özelliklerinin çözümlenmesi ve bu çözümlenmenin iyi biçimde belleğe alınması sonucu olabileceği söylenebilir (Uzunoğlu, 2006).

Bir müzik parçasını, parçanın temel prensiplerini anlamayı umursamadan yapılan ezberleme işi, yalnızca yüzeysel olarak yapılmış olur ve ancak kısa bir süre akılda kalır. Ayrıca, bu tür bir ezberleme şekli stres altında genellikle güvenilir olmaz. Bunun yanı sıra, ezberlediği parçayı derinden kavramış olan ve yalnızca teorik içeriği anlamakla kalmayıp, her bir notanın olduğu yere yerleştirilme nedenini söyleyebilecek öğrenciler de vardır. Bu tür bir sağlamlığın nedeni, bu öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemekle kalmayıp, bilgiyi kavramış olmalarıdır (Haydon, 1996: 341).

Müzikte kalıcı öğrenme ancak "müziği ezberleme" ile gerçekleşebilir. Müziği ezberlemeden sadece notaları ezberlemeye çalışmak, sınavdan bir gün önce çalışılıp sınav sonrasında unutulmuş bilgiler gibi müziğin bellekten silinip gitmesine neden olabilir.

Müzik eğitimi sürecinde kalıcı bir ezberlemenin gerçekleşmesinde kulak ezberi, göz ezberi, el-kol hareketlerinin ezberi ile eseri çeşitli yönlerden çözümlenerek ezberlemenin önemine değinmek gerekir. Kanizi (1999)'ne göre kulak ezberi, en doğal ezberleme yoludur. Kulakla ezberleme çalışmaları müzikçinin işitme yeteneğini büyük ölçüde geliştirmektedir. Bu ezberleme yöntemi, işitilen bir ezginin çalgı ya da ses ile tekrar edilmesine dayanır. Göz ezberi ise büyük ölçüde kulak ve gözün işbirliğine dayanır. Bir etüt ya da eseri hiç çalmadan gözle okuyarak ezberlemek oldukça güçtür. Kulağın buradaki rolü, gözün okuduğu notaları duyarak onların bellekte yerleşmelerini sağlamak ve sonraki aşamada da onları tanıyabilmektir. Göz ezberi ile pek çok nota kümelerini bellekte tutmak mümkün olsa da, bu ezberleme biçimi işitme içermediğinden müzik belleğine yarar sağlaması da beklenmemelidir.

Hareketlerin ezberlenmesi, bir eseri belleğe almak konusunda neredeyse bütün virtüözlerin kullandıkları bir yöntemdir. Hareketlerin ezberlenmesi, eser ya da etüdün fazlasıyla tekrar edilmesi sonucunda ellerin kendiliğinden parçayı ezberlemesi, başka bir deyişle ellerin otomatikleşmesidir. Bu otomatik hareketler, çok fazla tekrar edilmeleri ve çalışılmaları sonucu beyindeki sinir hücreleri tarafından daha kolay

algılandığından beyin bu hareketlerin uygulanması sırasında enerji harcamamakta ve açık bir bilinç kullanmamaktadır. Virtüözlerin çoğu böyle bir ezberleme biçimi ile başarı elde etmiş olsalar bile diğer ezberleme biçimlerine dayanmayan bu tür bir bellek, güven verici değildir. Yalnız ellerin ezberlediği bir eserin seslendirilmesi sırasında oluşabilecek en küçük bir dikkat dağınıklığı, seslendirmeyi başarısızlığa götürebilir. Bir eserin ezberlenmiş sayılabilmesi, o eserin her notasının belleğe alınmış olması ile mümkündür (Say, 1992).

Her ne kadar olumlu bakılmasa da el ezberinin de gerekli olduğu durumlar yok değildir. Çok iyi ezberlenmiş bir eserin çalınışı sırasında, bir anlık dikkat dağınıklığı çalan kişinin hata yapmasına neden olabilir. Böyle bir durumda beyin düşünce, dikkat ve komut için zaman harcamaktan kaçınmakta ve otomatikleşmiş hareketleri (el ezberi) devreye sokmaktadır. Böylelikle el ezberi, çalan kişinin bir anlık dikkatsizlik sonucu hata yapmasını engellemiş olmaktadır (Uzunoğlu, 2006).

Hareketlerin ezberlenmesi fiziksel bir ezberleme yöntemi olduğu için sadece hissetmeye dayalı bir hatırlamayı sağlayacaktır. Bunu anlamanın en kolay yolu, icracıların performans sırasında hata yaptıkları zaman hata yapılan noktadan devam etmek yerine, müzik cümlesinin başından başlayarak esere devam etmeleridir. Bu durum, eserin ezberlenmesi sırasında zihinsel süreçlerin göz ardı edilerek sadece fiziksel süreçlerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Eseri çeşitli yönlerden çözümlenerek ezberleme kulak ezberi, göz ezberi ve el-kol hareketlerinin ezberlenmesini de içeren daha ayrıntılı bir ezberleme biçimidir. Bu ezberleme yönteminde parçanın armonik yapısı yanında motif, cümle ve dönemlerinin de incelenmesi, eserin daha iyi yorumlanmasını ve bellekte daha uzun süre kalmasını sağlamaktadır. Etüt/eseri ezberlemeden önce notasyonunu ve tartım yapısını, armonik örgüsünü ve biçimini incelemek gerekir. Eserin doğru ifade edilebilmesi açısından bu özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Böylelikle eserin her notası mekanik biçimde değil, zihinsel biçimde anlaşılabilir öğrenilmiş olur. Bu şekilde ezberlenmiş bir eserin seslendirilmesinde hata yapma olasılığı düşüktür. Seslendirme sırasında dalgınlık, dikkatsizlik, heyecan gibi olumsuz etmenlerden dolayı eserin bir bölümü bellekten silinse (unutulsa) bile, eserin tamamı ezberlendiğinden seslendirici herhangi bir yerden çalmaya devam edebilir. Buradan ezberin, özellikle de belleğin seslendirme ya da konser sırasındaki önemini anlamak mümkündür (Uzunoğlu, 2006).

Bilginin ezberleme yoluyla belleğe alınması sürecinde; bilgiyi anlamlı hale getirme, bilgiyi belirli bir düzene sokma, bilgiyi zihinde canlandırma (hayal gücünün

kullanımı), soyut bilgileri somutlaştırma, bellekte var olan bilgilerle, yeni alınacak bilgiler arasında çağrışım (bağlantı) kurmak gerekmektedir. Bunun yanında dikkat ve ilginin, belleğe alınacak bilgi üzerine odaklanması, belleğe alınacak bilgiler arasında ritmik bir uyum kurma, bilgiyi çok kanallı (görme, duyma, dokunma, koklama, tatma, vb.) kaydetme, belleğe alınacak bilginin hatırlanmasını kolaylaştıracak anahtar bir kelime bulma gibi ilkeler ezberleme tekniklerinden daha olumlu sonuçlar elde etmede büyük önem taşımaktadır (Yıldız, 2004).

Mesleki ve amatörce yürütülen müzik eğitimi alanlarında uygulanan çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu, yaylı çalgılar sınıfı içinde yer alan keman eğitimi oluşturmaktadır. Keman çalmayı öğrenmek ve öğretmek, diğer sanat dallarında olduğu gibi bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır. Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için, bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenir. Ancak sanat eğitiminin 'yaratıcılığa açık olması ve dar kalıplarla sınırlandırılmaması gereğinden yola çıkılarak, keman eğitiminde de özellikle öğretim yöntemlerinin, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak yeniliklere açık olarak geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda keman eğitiminde öğretim yöntemlerine yönelik farklı arayışlar ön plana çıkmaktadır (Yağışan, 2008).

Keman öğretimi, teorik ve pratik yönleri bulunan, uygulamaya dayalı, fiziksel ve psikolojik bir süreçtir. Bugüne kadar yaşanan deneyimler sonucunda keman öğretiminin temel ilke ve kuralları oluşmuş, bu konu bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Her öğrenme sürecinde olduğu gibi keman öğrenme sürecinde de öğrenmenin temel faktörleri rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenmeye ilişkin bilimsel verilerden yararlanmaya dikkat edilmesi, keman öğreniminde de yol gösterici olacağı düşünülmektedir (Tarkum, 2006).

Dolayısıyla keman eğitimi sürecinde ezber yöntemlerinin etkili bir biçimde kullanılması ve bu yöntemlerin planlı bir öğretim programı kapsamında uygulanmasının öğrenci performansının artırılmasına katkı sağlayabileceği varsayımı ile yürütülen bu araştırmada, geleneksel keman öğretim programına alternatif bir program hazırlanmış ve öğrenci performansı üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Ezber yöntemine dayalı keman öğretim programının, öğrencinin performansı üzerinde geleneksel yöntemine dayalı keman öğretim programına göre daha etkili olup olmadığı, performansın hangi alt parametrelerinde etkili olduğu, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Hipotez

Araştırmanın hipotezi, “Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, öğrenci performansı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir” olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında aşağıda yer alan alt hipotezler de sınanmıştır:

1.3. Alt Hipotezler

1. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserde yer alan “sesleri doğru çalabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
2. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserdeki “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
3. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserdeki “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
4. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
5. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserdeki “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
6. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, “eserin müzikal cümlemelerini doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
7. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserdeki “nüansları doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.
8. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eseri “bütünlük içinde çalabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.

9. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserdeki “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.

10. Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programı, eserdeki “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre daha etkilidir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programının, keman öğrencilerinin performansının artırılması üzerinde geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programına göre etkililiğini belirleyebilmektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma, ezber çalmanın çalgı performansı üzerindeki etkisine dayalı olarak keman eğitiminde “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı”nın planlanarak, deneysel yöntem ve teknikler kullanarak incelenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Ayrıca araştırma; müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve keman eğitimi alanlarına geçerli ve güvenilir yöntem ve tekniklerle oluşturulmuş ve denenmiş bir öğretim programı ile katkılar sunması bakımından önemli ve değerli görülmektedir.

1.6. Varsayımlar

1. Deney için seçilen eserin, ölçülmek istenen davranışları ölçmeye uygun ve yeterli olduğu,
2. Deney ve kontrol grubunun, kabul etmiş oldukları, araştırma sürecinde uymaları gereken koşulların gereklerini yerine getirdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, deney aşamasında kullanılmak üzere seçilen “Fritz Kreisler’in Sicillienne ve Rigaudon” adlı eserin “Sicillienne” bölümü ile sınırlıdır.

2. Araştırma, ezberleme yöntemine ilişkin literatürde yer alan tekniklerle sınırlıdır.
3. Araştırma, deney aşamasında kullanılmak üzere uzman görüşü ile hazırlanan performans değerlendirme formunda yer alan ölçütlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı: Literatürde yer alan geleneksel keman öğretim yöntemleri ve keman eğitimi uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan keman öğretim programı.

Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı: Literatürde yer alan müziksel ezberleme yöntemleri ve keman eğitimi uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan keman öğretim programı.

Kısım: Deney ve kontrol gruplarıyla çalışılan eserin, haftalık çalışmalar için belirlenmiş ve ikişer cümleden oluşan bölümü.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın dayandırıldığı kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Bellek

İnsan beyni oldukça karmaşık bir yapıya sahip olmakla beraber çok sistemli bir biçimde çalışmakta, içeriden veya dışarıdan aldığı tüm verileri belleğe alarak, yeri geldiğinde kullanmak üzere geri çağırmakta ve bu süreçte öğrenmenin gerçekleştiği düşünülmektedir. Öğrenme ve bellek, birbirlerinden farklı anlamlara sahip olmalarına karşın birbirini destekleyen kavramlardır (Eren, 2006).

Herhangi bir veri öğrenildiği zaman artık belleğin içinde yer alır. Eğer o şey belleğin içinde yer almamışsa öğrenme de henüz meydana gelmemiştir. Yani bellek öğrenmenin uzantısıdır (Öktem, 1981: 53). Toppes (1992)'e göre bellek; duyum, algı ve izlenimlerimizin depo edilmesi, saklanması yetisi olarak kabul eldir. Bellek, düşüncelerimizi, algılarımızı ve deneyimlerimizi bir arada tutan yapıştırıcıdır.

Bellek, organizmanın geçmiş öğrenme süreçlerinden edindiği bilgiyi depolama ve uygun bir uyarana cevap olarak tekrar ortaya çıkarma kabiliyetidir. Bellek daha önce öğrenilmiş olan şeyin hatırlanmasıdır, daha doğrusu bellek, öğrenme, muhafaza etme ve daha önce öğrenilmiş şeyi hatırlamayı içerir (Öktem, 1981: 58). Bellek organizmanın öğrenilmiş ya da baştan geçmiş bilgileri depolama, tutma ve hatırlama yetisidir. Felsefi önermelerle başlayan bellek araştırmaları psikoloji, bilişsel psikoloji ve bilişsel nörobilim alanlarının ortak konusudur (Hudmon, 2006: 12).

Uzunoğlu (2006)'na göre müzik eğitiminin önemli bir dalını oluşturan çalgı eğitiminde beklenen başarı büyük ölçüde bellek ve belleğin işlevleri ile ilgilidir. Çalgı eğitimi, insanın fiziksel ve bireysel gelişim durumuna göre planlanmış, disiplinli bir çalışma gerektiren uzun ve yorucu bir eğitim-öğretim sürecidir. Çalgı çalmayı öğrenme çalgının tutuşu, çalgı çalarken vücudun alacağı konum, sağ ve sol el konumları gibi davranışların yanı sıra çalgının fiziksel özelliklerinin de öğrenildiği bir süreçtir. Çalgı eğitimi sürecinde kişi bellek sayesinde, ilerleyen derslerde ilk derste öğrendiklerini hatırlayarak çalgıyı nasıl tutacağını, vücudunun nasıl duracağını bilmekte ve bunları uygulamaktadır. Uzun ve zorlu bir süreci kapsayan çalgı eğitimi belleğin sayesinde, önceden öğrenilen davranış ve tekniklere yenilerin eklenmesiyle belirli bir düzeye

erişebilmekte ve ilerleyebilmektedir. Bellek sayesinde her derste çalgının tutuşu, vücudun hangi konumda olacağı, temiz çalma beceri ve bilgisi ile müzik teorisi bilgileri gibi çalgı eğitimine ilişkin temel bilgi ve tekniklerin yinelenmesi önlenerek, kişinin yeteneği, fiziksel ve ruhsal bakımdan hazır bulunuşluluk durumu dikkate alınarak çalgı çalma becerisinin gelişimi sağlanmaktadır.

Müzik eğitiminde belleğin önemi, özellikle sınav ve konser gibi seslendirmenin zorunlu olduğu durumlarda daha çok ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle iyi bir seslendirmenin gerçekleşmesinde müzikal belleğin niteliği ve kullanımı da önem taşımaktadır. Müzikal bellek, müzikal etki ve uyarıların uygun biçimde kodlanmasını, depolanmasını ve bunların bir çalgı ya da ses üzerinde gösterilmesini (geri çağırılmasını) gerektirir. Bununla birlikte iyi bir müzik belleği, parçaların ezbere (notasız) çalınabilmesini ve iyi ifade edilebilmesini de sağlamaktadır (Uzunoğlu, 2006). Bu sürecin oluşumunda öğrenmenin rolü ve etkisi oldukça önemlidir.

Öğrenme sürecinde etkinliğin artması her şeyden önce öğrenmenin bireyde nasıl oluştuğunun anlaşılması ile mümkündür. Bu, bireysel kapasitenin zihinsel olarak kullanılmasını gerekli kılar. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme; dışarıdan gelen uyarıcıların algılanması, yapılandırılması ve hatırlanmasını gerektiren zihinsel bir süreçtir. Günümüzde öğrenmeyi en kapsamlı bir biçimde açıklayan öğrenme yaklaşımı ise bilgiyi işleme modeli (information processing model) olarak bilinmektedir (Bayındır, 2006).

2.2. Bilgiyi İşleme Modeli

Bilgi işleme modeli, ilk olarak 1960 yıllarının sonunda bilişsel psikologlar tarafından ortaya atılmıştır. Atkinson ve Shiffrin (1968) bu modeli ilk ortaya koyduklarında, insan belleğini hem duyular yoluyla elde edilen bilgiyi depolamak hem de istenildiğinde bunları bulup getirmek için çalışan bir sistem olarak tanımlamıştır (Akt. Yılmaz, 2005) Tjene ve Ingram'a (2000) göre ise bilgi işleme modeli, her yaşta insana belli şeyler nasıl öğretilir düşüncesini ima eden bir model olup, hedefi de bilgi ve kazanılan kabiliyetleri uzun süreli belleğe ihtiyaç duyulduğu zaman geri çağırılabilir şekilde birleştirmek ve yerleştirmektir.

Bayındır (2006)'a göre bilgiyi işleme modeli, insanın nasıl öğrendiği ve öğrenirken bilgiyi nasıl islediği konularında yapılan araştırmaların sonucunda geliştirilmiştir. Bu modelin temel felsefesi; öğrenmenin bir süreç içerisinde gerçekleştiği ve bu sürecin nasıl işlendiğinin belirlenmesidir. Bu bilişsel süreçler tanıdığımız bir insanın adını

hatırlamaktan karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır (Gagne, 1988, akt. Senemoğlu, 2004). İnsan zihninin işleme şeklini bilgisayar işletim sistemine yapı olarak benzeten bu kuram, bilgi işlemeyi mevcut zihinsel yapı ile bağlantılı olarak irdelemekte, bilgi işlemedeki öğeleri bir bütün olarak görmektedir (Ulusoy, Güngör, Akyol, Subaşı, Ünver ve Koç, 2003).

Bilgi işlem mekanizması, bellekteki bilgi depoları ve bilginin bellekler arasında aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan zihinsel bir süreçtir. Bu modele göre öğrenme; zihinsel süreçlerle bilginin alınması, saklanması ve geri çağırılması ile meydana gelir. Bunu gerçekleştiren; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek yapıları ile bunlar arasındaki ilişkiler ağıdır (Bayındır, 2006).

2.2.1. Duyuşsal Kayıt

Bilgiyi işleme modeli anlamaya dayalı sözel öğrenmede içsel ve bilişsel süreçleri algılamaya ve tanımlamaya dönük bir yapıya sahiptir. Bu kuram iki temel unsur üzerinde durmaktadır. Bunlar duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleği içeren yapılar, buna bağlı gelişen kodlama, tekrarlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçlerdir. Ortam, bilgiyi işleme modelinde bilginin giriş kaynağıdır. Görme, işitme, koklama, tatma ve hissetme gibi alıcılar, duyuşsal sistemlerdir. Bunlar çevre ile organizma arasındaki fiziksel işbirliğini sağlarlar. Bilgi, alıcılar yoluyla duyuşsal olarak kaydedilir ve çok kısa bir an için bellekte depolanır (Subaşı, 1999: 27).

Bu modelde bilginin dışarıdan gelen uyarıcı olaylar şeklinde alıcılar tarafından alınması ile süreç başlamaktadır. Duyu organlarından gelen uyarıcılar zihinsel işlemin başlangıcını oluşturmaktadır. Duyuşsal kayıt uyarıcıların harekete geçirdiği sinirsel uyarılmalardır (Bacanlı, 2003: 183).

Duyuşsal kayıta var olan bilgi, dış çevredeki uyarıcıların tam bir benzeridir. Bilgi dış çevredeki biçimiyle duyu organları tarafından aynen depolanır. Görsel öğeler resim ya da fotoğraf gibi kopyalanırken, işitsel öğeler de ses kalıpları şeklinde işitsel yapılar olarak kopyalanır. Duyu organları yoluyla fark edilen bilgi birey tarafından algılandığında ilk olarak yorumlanamaz. Bu bellek türünde bilgi sadece kısa bir süreliğine alınıp saklanır ve işleme sistemine gönderilir. Duyuşsal belleğin kapasitesi kimi araştırmacılara göre bir saniyeden az olarak ifade edilmiştir. Genelde yaygın olan görüş, duyuşsal belleğin görsel ve işitsel öğeler için farklılık gösteren ve 1 ile 4-5 saniye arasında değişen bir işleme süresi olduğu yolundadır (Gage ve Berliner, 1988; Kurtuldu, 2007; McCown ve Roop, 1992).

Moates ve Schumacher (1980) ise, duyuşal belleğın işıtsel bilgi için yaklaşık dört saniye; görsel bilgi için yaklaşık bir saniye süren, uyarıcının tam bir kopyasının tutulduğu bilgi deposu olduğunu savunmuşlardır (Akt. Eggen ve Kauchak, 1992). Bilgi, yaklaşık olarak 200 msn için görsel sistemde bir iz olarak kalmaktadır. Eğer bu zaman içerisinde bilgi, dikkat sürecinden geçmezse veya gözden geçirilmezse, tamamıyla sonraki işlem için mevcut olmayacak ve zayıflayacaktır (Ayçiçeği, 1996: 35).

Bir müzik eseri ile ilk defa karşılaştığımız anda melodi ilk önce duyularak duyuşal belleğe geçmektedir. Burada bilgi kısa süreli tutulmaktadır; fakat kapasite oldukça geniştir. Bütün bellek çeşitleri gibi duyuşal bellek de kendinden sonraki bilişsel süreçler için kritik bir öneme sahiptir. Örneğın duyuşal bellek olmasaydı çaldığımız bir eserin sonuna geldiğimizde başını unutmuş olacak eser hakkında herhangi bir fikre sahip olmayacaktık (Eren, 2006).

2.2.2. Kısa Süreli Bellek

Bilgiyi İşleme Modeli'ne göre, dikkat edilen ve algılanan bilgi parçacıkları birbiri ile bütünlendirilerek, duyuşal kayıtlarla kısa süreli belleğe geçirilir. Sınırlı bilgiyi kısa bir süre depolayıp, bilginin uzun süreli belleğe aktarımını sağlayan ve tekrar uzun süreli bellekten geri getirilerek hatırlanması işlemlerini yapan belleğe kısa süreli bellek denmektedir. Buradaki bilgiler görsel ya da sözel biçimde kaydedilir. Duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılan uyarı ya da bilgi, görsel biçimde de olsa akustik ya da sözel biçimde kaydedilir. Kısa süreli depolamanın kapasitesi sınırlıdır (Bayındır, 2006; Cowan, 2001; Kurtuldu, 2007).

Kısa süreli belleğın kapasitesi sınırlı olduğu için, gelen bilgilerin tekrarlanmaması bu bilgilerin silinip kaybolmasına neden olabilmektedir. Ayrıca yeni gelen bilgiler de bu bellekte var olan bilgilerin yerini alarak devamlı bir sirkülasyona neden olmaktadır. Kısa süreli bellek sayesinde yaşamımız kopuk parçalardan ziyade, sürekliliği olan bir bütün şeklinde algılanır.

Genel olarak kabul edilen kanı; kısa süreli belleğe kaydolun bir birimin 20–30 sn kadar burada kaldığıdır. Bu arada bilgi birimi, iyice ezberlenmek üzere üst üste tekrar edilirse, uzun süreli belleğe geçer, tekrar edilmeyip çalışılmazsa 20–30 sn sonra kısa süreli bellekten çıkar ve unutulur. Kısa süreli belleğın fonksiyonu ya kullanmaya yetecek kadar kısa süreli bilgiyi tutmak ya da tekrarlaya tekrarlaya iyice ezberleninceye kadar tutulup sonra uzun süreli belleğe geçirmektir (Öktem, 1981).

2.2.3. Uzun Süreli Bellek

Bilgiyi işleme modelinde, iyi öğrenilmiş olan bilginin sürekli olarak depolandığı bölüme uzun süreli bellek adı verilir. Kapasitesinin sınırsız olduğu varsayılan uzun süreli bellekte, bilgiler asla kaybolmaz. Ancak bilgi, uygun bir şekilde kodlanmamış ve uygun yere yerleştirilmemişse, geriye getirilmesinde zorluklarla karşılaşılır (Görgeç, 1999; Gültekin, 2009; Yeşilyaprak, 2003).

Uzun süreli bellek deneysel olarak bildirimsel (declarative) ve yöntemsel (procedural) bellek olmak üzere iki ana bölüme ayrılabilir. Açık (explicit) bellek olarak da bilinen bildirimsel bellek gerçeklere ilişkin bilgileri depolarken, örtük (implicit) bellek olarak da bilinen yöntemsel bellek daha çok becerilere dayalı, sözel olarak ifade edilmesi zor bilgileri depolar. Türkiye'nin başkentinin Ankara olduğu, kişilere ait telefon numaraları gibi bilgiler bildirimsel bellekte, bisiklete binme, keman çalma ve okuma gibi becerilere ait bilgiler ise yöntemsel bellekte depolanır (Mather, 2006).

Bildirimsel bellek de kendi içinde yer-zaman gibi özel içeriklerle birbirine bağlı olarak oluşturulan anısal (episodic) bellek ve bir içerikten bağımsız olarak oluşturulan anlamsal (semantic) bellek olmak üzere ayrılabilir (Hudmon, 2006).

Solso (1995)'ya göre; episodik (anısal) bellek bir kimsenin geçmişteki tarihi belli, kişisel olayları, bilinçli olarak geriye getirmesini sağlayan bellek türüdür. Diğer bir ifadeyle, "episodik bellek zamanı belli olan olaylar ile bunlar hakkındaki ilişkilere ait bilgileri depolar." (Akt. Cangöz, 1997: 9). Episodik bellek bir nevi anıların oluşturduğu bilgilerin depolandığı bellek türüdür. Bu nedenle bu bellek türü, anısal bellek olarak da literatürde yer almaktadır.

Solso (1995)'ya göre; semantik (anlamsal) bellek zihinsel bir sözlük olarak değerlendirilmektedir. Semantik bellek belli bir zaman ve bağlamla bağlantılı olmayan veya belli bir zaman ve bağlam çağrıştırmayan genel bilgileri içerir. Değişik bilgileri işleme kapasitemiz, semantik bellekteki iyi düzenlenmiş bilgilere ve etkili geri getirme süreçlerine yüklenebilir (Akt. Cangöz, 1997: 10).

Problem çözme, nota okuma, kitap okuma gibi davranışlar semantik bellekten getirilen bilgilerle gerçekleşmektedir. Bu bellek türü literatürde anlamsal bellek adıyla da anılmaktadır.

Anlamsal bellek, uzun süreli belleğin kurallar, genellemeler, kavramlar, problem çözme becerileri gibi bilgilerin yer aldığı bölümüdür. Anlamsal bellekte bilgi, farklı türlerdeki kodların ağ gibi birbirine bağlanmasıyla depolanır. Birçok psikolog, bir

bilginin hem görsel, hem de sözel olarak kodlanmasının anımsamayı kolaylaştırdığını kabul etmektedir (Subaşı, 1999: 31).

İlerleyen zamanlarda semantik ve episodik belleğe ek olarak bir bellek türü daha ortaya konmuştur. Bu bellek türü, işlemsel bellek (Prosedural bellek) olarak bilinen bellek türüdür.

İşlemsel bellek beceriye ilişkin performansların temelini oluşturur. Beceriye ilişkin performans, bir dizi kuralın yerine getirilmesiyle gerçekleştirilen, ancak kişinin bunu bilmediği durumlara karşılık gelir. Farklı bir deyişle, işlemsel bilgi örtük bilginin bir formudur. Bu bilgiye sahip olmak için onu bildiğimizin farkında olmamız gerekmez (Cangöz, 1997: 12).

Subaşı'nın (1999) bu duruma ilişkin görüşlerine göre; işlemsel bellekte işlemlerin basamaklarının oluşması uzun zaman alır, ancak oluştuktan sonra anımsanması çok kolaydır. Örneğin; yüzmenin öğrenilmesi zaman alır, ancak unutulmaz. İşlem ne denli çok yinelenirse o denli doğal tepkiye dönüşür. Örneğin keman çalma davranışlarını gerçekleştirirken, işlemsel bellekten çağırdığımız geri dönüşüm bilgilerini kullanırız ve farkında olmadan bu bilgilerle gerekli davranışları gerçekleştiririz. Böylece keman eğitimi sürecinde otomatikleşen davranışlar sayesinde artık bu işlemleri zihinsel bir çaba sarf etmeksizin yapar ve enstrüman çalma işlemini gerçekleştirirken daha farklı ve üst düzey müzikal kaygılar üzerine düşünebiliriz.

Yakın geçmişte keşfedilen bir diğer bellek sistemi ise daha önce algılanmış olan uyarının gelecekteki performansa etkisi olarak tanımlanan hazırlama sistemidir (Markowitsch, 2000: 263). Örneğin Klasik döneme ait bir eser çalınırken, daha önce bu dönemden her hangi bir eser çalınmış ise birey, farkında olmadan çaldığı esere dönemin teknik ve müzikal özelliklerini yansıtarak performansını gerçekleştirecektir.

2.3. Müziksel Bellek

Müzikal etki ve ayrıntıları akılda tutarak, bir müzik aleti üzerinde hepsini yeni baştan icra edebilme gücüne müziksel bellek denir (Fenmen, 1991: 44). Uçan (1994)'a göre; işitilen, yazılan, görülen, dinlenen, söylenen, çalınan müzikleri ya da müziksel öğeleri, bıraktıkları izler yoluyla akılda tutma, saklama ve gerektiğinde hatırlama gücüdür. Müziksel bellek, algılamanın ya da algılanan duyumların niteliğine göre işitsel, görsel, dokunsal, devinişsel ya da kassal olmak üzere çeşitlilik gösterir.

Birçok eğitimci, ezberin iyi bir öğrenme yöntemi olmadığını savunmaktadır; nedeni de bilginin anlamadan, papağan gibi tekrar edilerek belleğe alınması olduğunu düşünmeleridir. Fakat enstrüman eğitiminde ezber, daha çok bilginin belleğe alınmasında kullanılan yöntemlerden biridir. Çünkü bireyin eseri çalabilmesi için önce o eseri öğrenmesi gerekir, öğrenmeden sonra da eser otomatikleşene kadar tekrar edilir ki yani ezberlenir ki eser daha iyi çalınır ve daha iyi yorumlanabilir. Müzikte ezberin gerekliliği farklı yerlerde farklı amaçlarda ve boyutlarda öne çıkmaktadır. Örneğin çaldığı, söylediği ya da yönettiği eseri ezberleyen bir müzisyenin performansındaki başarı, aynı işlemleri nota okuyarak yapmak zorunda kalan müzisyenin başarısına oranla daha fazla dikkat çekmektedir (Eren, 2006).

Chaffin, Imreh and Crawford (2002: 206), müziği ezberleme ve ezberlenmiş bilgi birimlerini geri çağırma aşamasında, bellek süreçlerinde neler yaşandığını şöyle özetlemektedir:

Başlangıçta müzik, tabii ki yazılı notadan okunur. Daha ilk seferden sonra bellek şekillenmeye başlar ve notaya bakmak, tek tek notaların okunması eyleminden ziyade, giderek belli noktaların hatırlanması eylemine hizmet eder. Artık notaları okumak gereksizdir, çünkü zaten hem motor, hem de kavramsal hafızaya yerleşmişlerdir. Yazılı nota, basitçe, icracıya zaten bildiği şeyi hatırlatır. Ancak bu hatırlatma işlevi kritiktir. Bu işlev olmadan, icracı parçayı tamamlayamaz. Ancak hatırlatma işlevi içselleştirildiğinde ve yazılı nota bir kenara bırakıldığında, parça tam olarak ezberlenmiş olur. Bu durumda, hatırlatma noktaları, motor hafızadan biraz önce, uzun süreli kavramsal hafızadan çalışan hafızaya çağrılırlar ve bu sayede, ilişkili motor hareket gerçekleşmeden önce, dikkat merkezinde tam olarak harekete geçirilmiş olurlar. Ezberleme, bu noktaların ihtiyaç duyulduğunda otomatik olarak çalışan hafızaya geri getirileceğinden emin olma meselesidir.

Bellek insanların biricik öğrenim aracıdır. Ancak, belleğin bilgiye veya zekâyâ dayanması da gerekir. Bir müzik eserinin yalnız akılda tutulması değil, aynı zamanda icra edilebilmesi de önemlidir. Zaten icra olunamayacak kadar benimsenmemiş bir eser henüz iyice bilinmiyor demektir (Fenmen, 1991: 44). Bastien (1988: 245)'e göre, güvenli bir şekilde ezberlemek, performansın en önemli yönlerinden biridir. Kişi, çalacağı müziği tamamen bilmelidir ve bu da ancak belli bir süre dikkatli, sistematik çalışmayla mümkün olabilir.

Müzik eğitimi veren kurumların özel yetenek giriş sınavlarında uygulanan işitme sınavında adayların kısa süreli belleklerini ölçer nitelikli soruların işitme yeteneğini ve müzikal belleğinin niteliğini belirlemede bir ölçüt olarak kullanıldığı bilinmektedir.

Buradaki amaç, sınava giren adayın çalınan ezginin kaç ölçülük bir bölümünü belleğinde tutup tekrarlayabildiğini ölçerek müzikal belleğinin sınırını belirleyebilmektir (Uzunoğlu, 2006).

2.4. Müziksel Performans

Performans, genel anlamda amaçlı ve planlanmış birçok etkinlik sonucunda elde edilen nitel veya nicel olarak belirtilen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Williams, 1998, akt. Yılmaz ve Ünsar, 2007). Literatürde performans kavramına ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Pugh'a (1991) göre performans, belirli bir görev çerçevesinde önceden belirlenen kriterleri karşılayacak biçimde görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konulan mal, hizmet ya da düşüncedir (Helvacı, 2002). Johnson, Penny ve Gordon (2009) ise performansı, özel yöntemlerle çevresel şartları geliştirmeyi amaçlayan bir davranışlar dizisi olarak tanımlamaktadır.

Müziksel performans, profesyonel düzeyde düşünüldüğünde yıllar süren düzenli eğitim ve çalışma sürecinden sonra üst düzeyde iyi işlenmiş devinışsel becerileri ifade eder. Uçan (1997: 94) performansı "yapılan, ortaya koyulan, gösterilen yürütülen ya da yerine getirilen bir iş demek olan uygulamayı gerçekleştirmek" olarak tanımlamaktadır.

Müzik performansı, yüksek düzeyde geliştirilmiş işitsel ve devinışsel organizasyon kapasitesine bağlıdır. Performans kapasitesini geliştirmek için tüm duyu organlarından gelen geri bildirimlere ihtiyaç vardır. Performans sırasında işitsel, kinestetik ve görsel duyular uyarılmış durumdadır. İlk aşamada işitsel geri bildirim performansın geliştirilmesi için gereklidir (Sever, 2011).

Duyusal geri bildirim de üst düzey performansın bir başka temel taşıdır. Burada kas ve tendonların gerilimini kontrol edip geri bildirim sağlayan; parmak, el, kol ve dudak pozisyonları ile çalgı arasında koordinasyonun sürekliliğini kontrol eden kinestetik özellikler büyük önem taşımaktadır. Genel olarak bakıldığında müzik performansında motor sistem, planlanmış ve beceri haline getirilmiş istemli hareketlerin bir alt özelliği olarak anlaşılabilir (McPherson ve Parncutt, 1999).

Performans ve performansın ölçülmesine ilişkin olarak müzik eğitimi literatüründe yer alan çalışmalar (Alpagut, 2008; Atak Yayla, 2004; Bergee, 2003; Dalkıran, 2006; Elliot and Rao, 1990; Russell, 2010; Tebiş, 2004; Yarar, 2010) müziksel performansın ve ölçülmesinin önemini ortaya koymaktadır.

2.5. Müziksel Ezberleme Yöntemleri

Mesleki müzik eğitimi ses, çalgı ve müzik kuramları eğitimi olarak planlanıp yürütülmektedir. Bunlardan özellikle ses ve çalgı eğitimi sürecinde belirli tekniklerin kazandırılması ve müzik beğenisinin geliştirilmesi aşamalarında ses ve çalgı eğitimi alan bireyin, hatasız ve müzikal çalması da amaçlanmaktadır. Hatasız ve müzikal çalma becerisinin deşifre, artikülasyon, cümleme ve ezberleme aşamalarının bilinçli ve doğru bir biçimde gerçekleştirilmesi sonucu kazanılabileceği düşünülmektedir. Bu aşamalardan ezberleme davranışı bilinçli, sistemli ve planlı bir biçimde gerçekleştirilebileceği gibi farkında olmadan da gerçekleşebilir ancak bu tür bir ezberleme, seslendirme sırasında bir anlık dikkat dağınıklığı ya da istenmedik bir tepki sonucu parçadan kopmayı kaçınılmaz hale getirebilmektedir. Bu noktada ezberin bir bütün olduğunu ve müzisyenin belleği, teorik bilgisi, gözü, kulağı, el ve parmaklarıyla gerçekleştirildiği zaman daha güvenilir ve uzun süreli olabileceğini söylemek mümkündür. Böylece ezberin sistematik bir çalışma ve bilgi sonucu oluşturulması ezber davranışı yerine ezber tekniğinden söz edilmesini olanaklı kılar (Uzunoğlu, 2006).

Lavignac (1939)'ın önerdiği ezberleme yöntemine göre;

Ezberlenmek istenen bir müzik parçası takip eden günlerde bir defa çalınır, bu arada başka bir parça daha öğrenilir. Bu parça için de aynı kural uygulanır. Fakat bu durumda ilk öğrenilen parça iki günde bir kez çalınır. Bu öğrenme biri deftere biri de hafızaya olmak üzere iki türde yapılmalıdır. Üçüncü parça da öğrenilmeye başlanıldığı zaman aynı biçimde hafızaya yerleştirilir. Bu sırada iki numaralı parçayı sadece iki günde bir, bir numaralı parçayı ise dört günde bir tekrarlamak gerekir. Parçaları ezberlemeye kendilerini bu şekilde zorlayanlar, onları eskiliklerine göre yavaş yavaş altı, sekiz, on veya on beş günde, ayda iki ya da altı ayda bir tekrarlarlar. Ezberleme davranışını elde etmek için gerekli olan baslıca şey bu kurala uymaktır.

Lavignac (1939)'ın bu görüşleri müzikte sistemli bir ezber tekniğinin kullanılabilmesine temel oluşturmaktadır. Müzik yazısında ve yorumlama tekniklerindeki önemli gelişmeler, ifade, nüans ve hız terimlerinin çeşitlenmesi ve eserlerde sıkça yer alması, eserleri notaya bağlı kalarak yorumlamayı güçleştirmektedir. Bu nedenle çağdaş müziğin nota kaygısından kurtularak ezberden çalınması daha anlamlıdır (Akt. Uzunoğlu, 2006).

Müzikte ezber çalma açısından ele alınıp değerlendirilebilecek bir başka yöntem olarak Suzuki Yöntemi örnek verilebilir. Suzuki yöntemi, anadil öğretiminin müzikteki

yansıması olarak ortaya çıkan bir çeşit ezber yöntemidir. Suzuki yöntemiyle yetişmiş müzisyenlerin dünya çapındaki başarıları, bu yöntemin değerini ortaya koymaktadır (Uzunoğlu, 2006).

Suzuki Okulu, dünyaca ünlü Japon keman sanatçısı ve öğretmeni Dr. Shinichi Suzuki (1898-1998) tarafından yaratılmış, başarılı sonuçlar elde etmiş ve bütün dünyada müzik eğitimcileri tarafından kabul görmüş bir okul öncesi müzik öğretim yöntemidir. Bu yöntem, müzik eğitiminin anne karnında, çalgı eğitiminin de neredeyse okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini savunduğundan, okul öncesi müzik öğretim yöntemi olarak adlandırılmıştır. 1940'lı yıllarda, çocukların ana dillerini öğrenme mekanizmasından esinlenerek eğitim anlayışına yeni bir yaklaşım getiren Suzuki, "yetenek eğitimi" adını verdiği bu yöntem ile dünya çapında büyük yankılar uyandırmıştır (Kasap, 2005; Kıvrak, 1994).

Kıvrak (1994)'a göre, anadil yaklaşımı ile çocuklar Suzuki repertuarını mümkün olduğunca erken yaşlarda hatta doğar doğmaz dinlemeye başlamaktadırlar. Suzuki, öğrencilerin her gün birkaç saat müzik dinlemelerini, dinlenecek eserlerin gelecekte öğretilen olanlardan oluşmasını önermiş, bu eserlerin yemek yerken, oynarken ya da dinlenirken çocuklara defalarca dinletilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çocukların derslere başladıktan sonra her gün sürekli olarak, çalışacakları ya da çalıştıkları eserleri dinlemelerinin onların hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağladığını savunan Suzuki, her öğrencinin anadil yaklaşımı ile başarılı olabileceğine inanmış, müzik gelişiminin çocuğa bağlı olmasına karşın, her çocuğun müzikal çalabileceğini de varsaymıştır. Buradan da tekrar ve öğrenme arasında Suzuki yöntemi bağlamında sıkı bir ilişki olduğu ve tekrarlama eylemiyle ezberleme arasında da bir bağ kurulabileceği ortaya çıkmaktadır (Kıvrak, 1994).

Suzuki, müzik eğitiminin başlangıcından itibaren kulağın gelişimini vurgulamış; gözden önce kulağın, nota okumadan önce ezber çalmanın önemi üzerinde durmuştur. Suzuki'ye göre kulak eğitimi doğru yapıldığında, çocukların güzel bir tonun ne olduğunu kavrayabilmeleri ve böylece en mükemmel müzisyenler gibi çalabilmeleri mümkün olmaktadır. Çocukların her gün sürekli olarak çalacakları eserleri dinlemeleri; onların hızlı bir biçimde öğrenmelerini ve dinledikleri eserleri seslendiren sanatçılar gibi çalmaya çalışmalarını, kısacası onları taklit etmelerini sağlamaktadır. Müzikal yetenek bakımından çocukların müzikal duyularının gelişmiş bireyler olmaları da bu yöntemin amaçları arasında yer almaktadır. Böylece ezberleme ve kulak gelişimi; ezberleme ve seslendirme kalitesi arasındaki ilişki açıklanmakta ve ezberin önemi ortaya konmaktadır (Kasap, 2005).

Ezberlemenin en temelinde bulunan yöntemleri Fenmen (1991) şu şekilde açıklamıştır:

Fenmen'e (1991) göre; dört farklı ezberleme yöntemi bulunmaktadır,

1. Kulak ile ezberleme (Ses yüksekliğinin ve şiddetinin ezberlenmesi)
2. Göz ile ezberleme (Kâğıt üzerinde yazıların, değer - şekil olarak notaların ve tuşe üzerindeki yerlerin ezberlenmesi)
3. El ve kol hareketleri ile ezberleme (eseri uzun zaman çalarak hareketleri otomatikleştirme ve ritmik hareketlerin ezberlenmesi)
4. Zekâ ile ezberleme (Eseri muhtelif yönlerden analiz ederek ezberleme) Kulak ile ezberlemeye dayanan işitsel bellek sistemi, ezberleme işleminin istemsiz bir yönüdür. Bir parçayı çalışırken, işitsel olarak öğrenmekten kendimizi alıkoyamayız. Çünkü çalışırken ürettiğimiz sesler, işitsel belleğimizde kendiliğinden depolanır. Bu sistemin güvenilirliği, öğrencinin işitsel algısının gelişim seviyesine göre değişiklik gösterir. Her durumda, ezbere çalarken yalnızca bu sisteme güvenmek tehlikelidir (Haydon, 1996: 342).

Müzikte ezberleme işleminin diğer bir yönü de görsel bellektir. Her insan, farklı seviyelerde de olsa, görsel belleğe sahiptir. Birçok müzisyen, belli bir anda çalmakta olduğu müziğin, sayfanın üzerinde nerede yazılı olduğunu bilir. Bu, bazıları için "sayfanın ortalarında" gibi belirsiz, bazıları için ise "dördüncü satırın üçüncü ölçüsünde" gibi kesin bir bilgi olabilir (Haydon, 1996: 344). Ezberleme işleminde kullanılan bir diğer bellek türü ise kas belleği olarak da ifade edilen, bir parçayı çalarken duyulan fiziksel hislerin ve hareketlerin kaydedildiği kinestetik bellektir. Ancak bu belleğin en güvenilmez bellek olduğu da unutulmamalıdır (Haydon, 1996: 342).

Kinestetik bellek türünün ezber için tek başına yetersiz olması ve güvenilir bir yöntem olmaması, kavranmadan yerleşmiş psikomotor davranışların hatırlanmasına dayalı olmasıdır. Davranışların bilinçsiz bir biçimde ezberlenmesi, zaman içerisinde hatırlamanın zorlaşmasına neden olmaktadır.

Çalgı performansı söz konusu olduğunda kinestetik belleğin vazgeçilmez olmasına rağmen, öğrenciler, bir eseri ezberlemek için sadece parmak ezberi kullanmanın tehlikeleri konusunda uyarılmalıdır. Bir parçayı öğrenmek için tekrar tekrar çalmak, parçanın yapısının kavranmasını sağlamaz. Bu nedenle, bu yöntem tek başına,

hiçbir zaman güvenilir ve problemsiz bir yöntem olarak kendini kanıtlamış değildir (Haydon, 1996: 345).

Profesyonel müzisyenler tarafından pek güvenilmese de kinestetik belleğin kullanımının başarıyı sağladığı alanlar da mevcuttur. Çocuklarla ve özengen müzik öğrencileriyle bellek çalışmaları yaparken kinestetik bellek büyük başarı sağlamaktadır (Aiello, 2000; Hallam,1997). Ayrıca konser piyanistleri de çok hızlı ve ustalık gerektiren bölümlerde, bu belleklerini kullandıklarını belirtmişlerdir (Aiello, 1999).

Bir eserin ezberlenebilmesi için gerekli olan bellek türlerinden bir diğeri teorik bellektir. Fenmen'in (1991) "zeka ile ezberleme" olarak tanımladığı teorik bellek, aslında bellek sisteminin ayrı bir alt sistemi olmamakla birlikte, yapıyı kavramakla ilişkilidir. Herhangi bir piyano parçasının tam olarak ezberlenebilmesi, ancak, parça üzerinde çeşitli analiz yöntemleri uygulanarak, parçanın yapısının her açıdan kavranmasıyla mümkün olabilir. Bu analizler; "biçimsel yapı analizi, armonik yapı analizi, melodik yapı analizi, el pozisyonu analizi, dinamik yapı analizi" olarak sıralanabilir (Aiello ve Williamon, 2002; Bastien, 1988; Chaffin, Imreh ve Crawford, 2002; Feridunoğlu, 2004; Gordon, 1995; Haydon, 1996; Kanizi, 1999).

Matthay'a (1979) göre; herhangi bir şeyi ezberlemek için, analiz işlemleri aracılığıyla çağrışım bağları kurmak gerekir. Çalınan pasajın her bir kısmı, bir sonraki melodik, armonik ve duygusal yapıyı ve hatta bir sonraki notayı, doğru ve ardışık olarak zihinde canlandırmalıdır. Bunu sağlayabilmek için de, parçanın ritmik, armonik, melodik, biçimsel ve duygusal ilerleyişi analiz edilmelidir.

Bir parçayı çalışmak için, biçimsel yapısına göre kısımlara bölmek, öğrencilere yapılan standart bir tavsiyedir. Biçimsel yapı çok önemlidir. Çünkü yorumlama için olduğu kadar, ezberleme için de bir anahtardır (Chaffin, Imreh ve Crawford, 2002: 205). Biçimsel analizin yanında eserin armonik analizinin de yapılması ezberleme için katkı sağlayacak bir yöntemdir (Gordon,1995: 84).

Müziği ezberlemeye yardımcı olabilecek diğer bir yapısal analiz türü olan melodik analiz, her ezgi çizgisinin yatay olarak incelenmesi anlamına gelir. Ezginin teorik yapısı incelenmeli, parçadaki melodik ve ritmik kalıpların yanı sıra, geçit ve işleme notaları da belirlenerek işaretlenmelidir. Ayrıca, ezgiyi farklı şekillerde çalıp söylemek de ezberlemeye yardımcı olabilir (Aiello ve Williamon, 2002; Gordon, 1995). Melodik yapı incelenirken bağlı notalar, vurgular ve çalıma yönelik işaretlerin de belirtilmesi yararlı olacaktır.

Parçanın dinamik yapısının kavranması, güvenli bir ezberleme için gereklidir. Bu kavramanın gerçekleşebilmesi için de parçada geçen ifade ve nüans işaretlerinin incelenmesi ve bunların parçanın genel yapısıyla ne şekilde ilişkilendirildiklerinin çözümlenmesi gerekir (Aiello ve Williamon, 2002). Bu konuya ilişkin olarak parçanın genel dinamik görüntüsünün bir şema şeklinde kâğıda çizdirilmesi de etkili bir yöntemdir. Ayrıca bir parçanın ezberlenmesi sırasında parmak numaralarının ve pozisyonların da analiz edilmesi gerekmektedir. Cümlelerin ve temaların başlangıç seslerinin ve parmak numaralarının bilinmesi ezberlemeyi kolaylaştıran faktörlerdendir.

Literatürde yer alan bir diğer müzik ezberleme yöntemi zihinsel çalışmalardır. Pancaroğlu (2006)'na göre geleneksel olarak çalgı çalışma zamanının büyük bir kısmı parmak çalışmalarına ayrılır ve bazı durumlarda bu çalışma sadece notaları öğrenmek için yapılmış gereksiz tekrarlamalarla sonuçlanır. Zihinsel çalışmaların amacı, öğrencileri bu gereksiz tekrardan kurtararak çalışmalarında olumlu bir fark yaratmaktır.

Keman performansında yeni yay tekniklerinin öğrenilmesinde, çalınacak esere ilişkin zor bölümlerin çalışılmasında, herhangi bir rahatsızlık durumunda fiziksel performansın korunmasında, performans kaygısının giderilmesinde zihinsel çalışmalar kullanılabilir. Zihinsel çalışmaları kullanan ünlü kemancıardan biri olan Kreisler, çaldığı bütün konçertoları seyahatler sırasında, kemanı kutusundayken çalıştığını söyleyerek, bütün teknik özelliklerin çalıcının zihninde olduğunu, bu nedenle zihinde ideal performansa ait bir resim oluşturmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir (Martens, 1919, akt. Sever, 2011).

2.6. Geleneksel Öğretim Yöntemi

Geleneksel yöntem eğitimciler tarafından, öğretmenin sürekli aktif, öğrencinin ise edilgen olduğu; çoğunlukla öğretmenin sözel anlatımına dayalı bir biçimde yürütülen; ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılımı, pekiştirme gibi değişkenlerin yeterli ve düzenli olarak kullanılmadığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kömlüksiz, 1993).

Geleneksel öğretim yöntemleri, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmeni merkez almakta ve dolayısıyla öğrenciyi pasif alıcı konumunda bırakmaktadır, öğretmenin öğrenciye “ben yapayım sen seyret”, “ben konuşayım sen sus”, “beni izle”, “dediğimi yap” mesajlarıyla karakterize olmaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmeni

daha aktif kılan geleneksel öğretim yöntemleri hem öğrencinin gerçek öğrenmesini engellemekte (öğrenci bilme ve kavrama basamaklarında kalmakta; analiz, sentez, uygulama, değerlendirme, davranışlarını öğrenme konusunda başarı gösterememekte) hem de öğrencinin karakterinin pasif olarak geliştirilmesine neden olmaktadır (Duruhan, 2004).

Kişiyi aktif hale getirmek, onun gerçekçi öğrenmesini sağlayarak, onu yetkinleştirmektir. Böyle bir eğitimin en belirgin özelliği hem öğretmenin hem de öğrencinin program içindeki etkinliğini, girişimlerini rahatlıkla ortaya koyması, eylemin öğretmenden öğrenciye tek yönlü olarak işlemesi değil, programa öğretmenin ve öğrencinin beraberce katılmasıdır (Bilhan, 1991: 123).

Müzik eğitimcileri eğitim çalışmalarında, kendi deneyimlerinden faydalandıkları kimi yaklaşımlar geliştirmişler veya var olan metotları uygulamışlardır. Kendi deneyimleri ya da metotların yanında farklı kaynaklardan da faydalanmışlardır. Örneğin Persson (2000)'a göre öğretim genellikle sezgi, sağduyu ve gelenek üzerine kurulmuştur (Akt. Triantafyllaki, 2005). Öğretmenler kendi öğretmenlerinden gördüklerini gelenekselleşmiş usta çırak anlayışı ile uygulamakta, sezgisel olarak öğrencilerini yönlendirmektedirler. Hoffer (1993), öğretmenlerin bazen ne öğretmek istedikleri hakkında ya da kullandıkları metotların öğrencilere nasıl yardım edecekleri hakkında fikir sahibi olmadıklarını belirtmekte ve öğretmenlerin, ne öğretecekleri konusunda organize olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Akt, Oo, 2008).

Keman eğitiminde geleneksel yöntem ise öğrenci ile öğretmenin bire bir olarak ders işlediği, usta çırak ilişkisi olarak da tanımlanabilen bir sistemi ifade etmektedir. Geleneksel keman eğitimi olarak da tanımlanabilen bu sistemde öğretmen, öğrencinin taklit ettiği bir model görevi görmektedir. Geleneksel keman eğitiminde ders içerisinde öğretmen deneyimlerini sözel yolla öğrenciye aktararak konu ile ilgili örneklemelerde bulunur ve öğrenciye ödev verir, öğrenci ise verilen ödevi bir sonraki derse kadar çalışarak öğretmene sergiler (Şeker ve Bilen, 2010).

Keman eğitiminin usta çırak ilişkisi şeklinde yapılması, her öğretmenin kendi eğitim sürecinin bir sonucu olarak, kendine özgü bir öğretim yöntemi kullanmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle keman eğitiminde öğreticiden kaynaklanan öğretimsel ve yöntemsel farklılıklar bulunmaktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

O'Brien (1943) tarafından yapılan bir araştırmada, müziği ezberlemede parçalama yöntemi ve bütün yöntemi arasında, zaman tasarrufu açısından bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcılar, seçilen bir parçayı bastan sona çalışarak, ikinci bir parçayı ise bir seferde tek bir kısmı üzerinde yoğunlaşarak ezberlemeye çalışmışlardır. Bu kapsamda altı adet deney gerçekleştiren O'Brien (1943)'in ilk iki deneyi, ezberlemede işitsel, görsel ve dokunsal aşamaları kapsamaktadır. Üçüncü deneyde görsel bellek, dördüncü deneyde ise işitsel bellek tek başına test edilmiştir. Beşinci deneyde katılımcılar parçanın ezgisini ve sözlerini ezberlemişlerdir. Altıncı deneyde ise devinişsel ve görsel hafızalar daha baskındır. Deneylerin sonucunda, işitsel, görsel ve dokunsal bellek işbaşındayken, parçalama yöntemiyle yüzde 25 ile 65 oranında bir zaman kazanımının söz konusu olduğu; tek başına görsel bellek kullanıldığında, parçalama yönteminin çok yararlı, yalnızca işitsel bellek kullanıldığında ise parçalama yöntemiyle bütün yönteminin birbirinden farksız olduğu anlaşılmıştır (Akt. Eroğlu, 2010)

Shockley (1980) tarafından, ezberlemede kullanılan genel yaklaşımları test etmek ve alternatif prosedürler keşfetmek amacıyla, piyano sınıfına kayıtlı öğrenciyle, ön test-son test yarı-kontrollü modelde bir deneysel çalışma yapılmıştır. Deney öncesinde araştırmacı tarafından, doğaçlamaya ve parçayı çalmadan önce yazılı nota üzerinde çeşitli analizler yapmaya dayanan alternatif bir yöntem oluşturulmuştur. Katılımcılara deneyin başlangıcında bir deşifre testi ve bir de ezberleme testi uygulandıktan sonra, deney grubundaki öğrenciler üç hafta süreyle, deneysel yöntem kullanılarak çalıştırılmışlardır. Üç haftanın sonunda, başlangıçta uygulanan testler her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Yapılan tüm testlerin ayrı ayrı ses kayıtları alınmış ve alınan kayıtlar karşılaştırma amacıyla değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Araştırmanın sonucunda iki grup arasında ortaya çıkan fark her ne kadar anlamlı olmasa da, deney grubundaki öğrencilerin ezberleme becerilerinde bir miktar artış olduğu gözlenmiştir.

Miklazewski (1989)'nin "A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance" (Piyanişlerin Müziksel Performansa Hazırlıkları ile İlgili Bir Çalışma) başlıklı çalışması, ileri düzey bir piyano öğrencisinin Debussy'nin Feux d'Artifice eserindeki hareketlerin zihinsel alıştırmalarını, parmak numaralama sorunlarını göz önüne alarak incelemektedir. Miklasewski'ye göre parmak numaralama ve el pozisyonu gibi teknik konular yoruma ve geliştirilmeye açıktır. Çalışmada teknik sorunlarla müziksel anlam ve zihinde işitsel canlandırma arasında ilişkiler

kurulmuştur ancak, bu ilişkilerin sıralamalı yapısının nasıl olması gerektiği ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Lim ve Lippman (1990) tarafından ezberleme yöntemlerinin etkililiği üzerine yapılan bir araştırmada, piyano performans anadali öğrencilerinden seçilen bir grup öğrenciden, bilindik olmayan kısa piyano parçalarını, 10'ar dakikalık çalışma sonunda ezbere çalmaları istenmiştir. Bu 10 dakikalık çalışmalarda, öğrencilerin bir kısmı parçaları çalarak, bir kısmı notayı görsel olarak inceleyerek, bir kısmı da kaydını dinlerken notasını takip ederek ezberlemeye çalışmışlardır. Parçaları çalmadan ezberlemeye çalışan öğrenciler, görsel, işitsel ve kinestetik zihinsel çalışmalar yapmaları için yönlendirilmişlerdir. Yapılan performanslar, bağımsız uzmanlar tarafından, performansların bütünlük ve sürekliliğini olduğu kadar müzikalitesini de değerlendirmek için tasarlanmış dört boyutlu bir ölçekle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, fiziksel çalışmanın en iyi performansı doğurduğu, parçanın kaydını dinlemenin ise notayı görsel olarak incelemeye göre birtakım artılarının olduğu anlaşılmıştır.

Galvan (1992), "Kinesthetic Imagery and Mental Practice: Teaching Strategies for the Piano Principal" (Devinduyumsal İmajlar ve Zihinsel Çalışma: Piyano İlkelerini Öğretme Stratejileri) başlıklı doktora tezinde literatür tarama ve nitel analiz yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmacı, yirmili yaşlarda üç piyano öğrencisi ile devinduyumsal imajlar, içsel ve dışsal zihinsel çalışmalar, görsel, işitsel ve sözel çalışmaları, öğrencilerin piyanoda karşılaştıkları zorlukları çözmeye birer yöntem olarak denemiştir. Çalışılan yöntemlerin piyano derslerinde uygulanabilir olduğunu ve başarılı sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Theiler ve Lippman (1995) tarafından yapılan "Effects of Mental Practice and Modeling on Guitar and Vocal Performance" (Zihinsel Çalışma ve Modellemenin Gitar ve Ses Performansı Üzerine Etkisi) başlıklı araştırmada üniversite düzeyinde 7 gitar, 7 şan öğrencisine tekrarlamalı ölçümler modeliyle zihinsel ve kayıttan dinletilerek işitsel destekli zihinsel çalışmalar yaptırılmıştır. Her çalışmanın sonunda notaya bakarak ve ezber olmak üzere iki ölçüm alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gitar ve şan öğrencileri zihinsel çalışmalardan sonra daha yüksek performans göstermişlerdir. Zihinsel çalışmanın avantajı ezber çalma durumunda daha yüksek oranda ortaya çıkmıştır.

Tarman (1997), "Müzik Eğitiminin Çalgı Eğitimi Boyutunda Bilgiyi İşleme Kuramının İşe Koşulması" adlı bildirisine, çalgı eğitiminin temelde çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgıyı etkin kullanabilme basamaklarını geliştirecek

biçimde programlanıp yürütüldüğünü açıklamıştır. Özellikle çalgı çalmayı öğrenebilme basamağının diğer iki basamağın ön koşulu ve hazırlayıcısı olduğundan, geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerine ek olarak Bilgiyi İşleme Kuramı'nın işe koşulması yoluyla daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceğini ve bu yolla çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgıyı etkin kullanabilme hedeflerine ulaşılabileceğini vurgulamıştır.

Say (1997), Mithat Fenmen' in yıllar önce yazdığı "Piyanistin Kitabı" adlı çalışmayı tekrar Müzikçinin Elkitabı adıyla yayınlamıştır. Kitapta sanatçının kısaca hayatı anlatılmış, müzikte ifadenin tanımı ve nasıl olması gerektiği açıklanmış, çalgı tekniği, müzik öğretim ilkeleri, solfej öğretimi, müzik formları, piyano edebiyatının tarih boyunca gelişimi konuları hakkında öğretici bilgiler verilmiştir. Hazırlanan bu kitap yapılan bu araştırmaya ezber yöntemlerinin belirlenmesi ve nasıl ezber yapılması gerektiği gibi konularda önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Kanizi (1999)'nin yaptığı araştırmada bir müzik parçasının ezberlenmesinde izlenmesi gereken yol, yöntem ve teknikler incelenmiş ve bunlara ne kadar uyulduğu araştırılmıştır. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde eğitim gören 30 piyano öğrencisiyle veri toplama yöntemlerinden anket tekniğinin kullanıldığı araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, ezber çalmanın önemi ve gerekliliği görüşüne katıldıklarını, ancak bu konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve ezberleme teknikleri esaslarına yeterince uymadıkları için zorluklar ile karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir.

Williamon (1999) yaptığı bir araştırmada, ezbere çalmanın uygulamadaki faydalarını araştırmıştır. Bir kısmı müzisyen olmayan, bir kısmı da deneyimli müzisyenlerden oluşturulmuş 86 katılımcıdan, J.S.Bach'ın çello süitlerinden 5 adet prelüdünü çalan bir çello icracısının farklı koşullarda çekilmiş performans kayıtlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bazıları notadan çalınan performansların yanında, ezbere yapılan bazı performanslarda da, icracının notadan çaldığı izlenimi vermek için boş bir nota sehпасı kullanılmıştır. Sonuçta, ezbere yapılan performanslar (bunlara boş sehpayla yapılanlar da dahil), notadan çalınanlara göre önemli ölçüde yüksek puanlar almışlardır. Dahası, deneyimli müzisyenlerden oluşan katılımcı grubunun ezbere yapılan performanslara verdiği puanlar, müzisyen olmayanların verdiği puanlardan daha da yüksek olmuştur. Sonuç olarak, değerlendirme kriterleri göz önüne alındığında, müziği ezberlemenin; "genel kalite", "müzikalite", "teknik yeterlik" ve "dinleyiciyle iletişim" açılarından performansa olumlu etkide bulunduğu anlaşılmıştır.

Aiello (2001) yaptığı bir araştırmada, deneyimli piyanistlerin ve orta seviye piyano öğrencilerinin piyano eserlerini nasıl ezberlediklerini araştırmıştır. Bir kısmı deneyimli piyanistlerden, bir kısmı da orta seviye piyano öğrencilerinden oluşan katılımcılardan aynı piyano parçalarını ezberlemeleri istenmiş, ardından her birine parçaları nasıl ezberledikleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Tüm bu süreçlerin video kayıtları alınmış ve kayıtlar analiz edilmiştir. Sonuç olarak, deneyimli piyanistlerin, eserleri nasıl ezberlediklerini, müzikal yapıyla ve hafızayla ilgili terimleri de kullanarak daha iyi tarif edebildikleri anlaşılmıştır. Orta seviye piyano öğrencileri, parçaları nasıl ezberlediklerini açıklamakta zorlanmışlar ve çoğunlukla parmak ezberine bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Deneyimli piyanistler, eseri, birbirinden bağımsız ancak birbiriyle bağlantılı, tutarlı bir müzikal yapıyı oluşturan kısımlara ayırma eğiliminde olmuşlardır ve ezberleme çalışmalarını, herhangi bir ölçü yerine bu kısımların başında başlayarak ve durarak organize etmişlerdir. Acemi piyanistlerin ise esere daha çok, birbirinden bağımsız bir notalar dizisi, veya belli bir biçimi olmayan bir bütün olarak yaklaştıkları anlaşılmıştır.

Rickey (2004) tarafından, grup piyano öğrencilerinin parçaları ezberlemek için hangi öğrenme yaklaşımlarını kullandığını ve kısa ezberleme testlerinde bu yaklaşımlardan hangilerinin daha etkili olduğunu gözlemlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, piyano sınıfı öğrencilerinden oluşan 17 kişilik bir öğrenci grubunun öğrenme yöntemleri test edildikten sonra, gruba ezberlemeleri için bir parça verilmiştir. Her bir katılımcının ezberlerken kullandığı öğrenme yaklaşımlarının gözlemlenmesi amacıyla ezberleme süreçlerinin video kayıtları alınmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların yüzde 88'inin görsel veya dokunsal hafızayı kullanmayı tercih ettikleri gözlemlenmiş, görsel hafızayı da kullananların yalnızca dokunsal hafızayı kullananlara göre çok daha yüksek performans puanı elde ettikleri, analitik yaklaşımı da kullanan bir kaçının ise en yüksek puanlara ulaştıkları belirlenmiştir.

Holmes (2005) tarafından yapılan, "Imagination in Practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers" (Çalışmadaki imgelem: yorumlama, imgeleme ve tekniğin iki deneyimli solistin öğrenme ve ezberleme süreçleri üzerindeki birleştirici rolü) başlıklı araştırmada, bir viyolonsel ve bir gitar sanatçısı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcı sanatçılara müziği öğrenme ve performans süreçleri hakkında sorular sorulmuştur. İki sanatçının da imgelemi yoğun biçimde kullandıkları ortaya çıkmıştır. İşitsel, görsel ve devinduyumsal

imgelemenin yanı sıra makalede duygusal imgelemeye de (emotional imagery) ilk kez yer verilmektedir. Müziğin ortaya çıkardığı duyguların da öğrenme ve ezberlemede bütünleştirici rol oynadığı belirtilmiştir.

Sisterhen (2005) "The Use Of Imagery, Mental Practice and Relaxation Techniques For Musical Performance Enhancement" (Müziksel Performansın Geliştirilmesinde İmgelemenin, Zihinsel Çalışmaların ve Rahatlama Tekniklerinin Kullanımı) başlıklı doktora tezinde beş piyano öğrencisi üzerinde, haftada üç kez olmak üzere dört hafta süreyle imgeleme ve rahatlama tekniklerini içeren zihinsel çalışmalar uygulamıştır. Her hafta zihinsel çalışmalarda genelden özele yaklaşımı izlenerek parçaya ilişkin daha ayrıntılı çalışmalara yer verilmiştir. Haftanın ilk buluşmasında notaya bakarak zihinde duyma, ikinci buluşmada parmak numaralarının imgelemesi ve son çalışmada da nota yazısını görselleştirme çalışmaları yapılmıştır. Değerlendirme, deneklerin ifadeleri üzerinde nitel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Dört hafta süren çalışma sonrasında zihinsel çalışmaların, deneklerin fiziksel çalışmalarını ve çalışılan parçayı anlamalarını kolaylaştırdığı ve çalma yeteneklerini arttırdığı sonucu çıkmıştır.

Eren (2006), yaylı çalgılar eğitiminde konservatuarlarda kullanılan ezber yöntemlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalında, İlköğretim ve Lise devresinde okuyan 64 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 14 öğretmenle görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ezber çalmanın gerekliliği ve önemi görüşüne katıldıklarını, fakat bu konuya ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ezber çalma ile ilgili az da olsa karşılaştıkları güçlüklerde kendilerince çözüm yöntemleri üretmedikleri tespit edilmiştir.

Nalbantoğlu (2007), "Yaylı Çalgılar Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tarama modeli ile hazırlanmış doktora tezinde, zihinsel çalışmaların performansı etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Geliştirdiği "Yaylı Çalgı Zihinsel Algı Ve Tutum Ölçeği"nin uygulaması sonucu, guruplara ait puanların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre performans başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Chaffin, Jeffrey, Noice ve Noice (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, caz müzisyenlerinin ezberleme stratejilerini araştırmak için, deneyimli bir caz piyanistinın yeni bir bebop parçasını öğrenme aşamalarının video kayıtları alınmıştır. Piyanist,

parçanın müzikal yapısı ve ezberlemesine yardımcı olacak belirleyici noktalar hakkında detaylı bilgiler de vermiştir. Araştırmada, caz piyanistin müzikal yapıyı bir hatırlatma şeması olarak kullanması ve sonraki pasajları uzun süreli hafızadan çağırabilmek için hatırlatma noktaları kullanması sebebiyle, öğrenme işleminin klasik müzik piyanistlerinininki ile benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır.

Tsintzou ve Theodorakis (2008) tarafından yapılan bir başka araştırmada, farklı düzeylerde deneyime sahip piyanistlerin atonal bir müzik parçasını ezberlemek için hangi stratejileri kullandıkları ve ezberlerken parçayı ne şekilde kısımlara ayırdıkları araştırılmıştır. Bu amaçla, iki öğrenci, iki piyano öğretmeni ve bir deneyimli piyanistten oluşan beş kişilik bir gruptan, atonal bir parçanın belli bir kısmını bir saatlik bir süre içinde ezberlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcının parçayı çalışma aşamaları ve çalışmanın sonunda yaptıkları ezber performanslarının yanında, deneyimli piyanistin çalışması süresince ve sonrasında yaptığı yorumlar da kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda; daha deneyimli piyanistlerin deneyimsiz olanlara göre, ezberleme işlemi için parçayı kısımlara ayırmada, biçimsel yapı açısından daha tutarlı oldukları; daha deneyimli piyanistlerin ezberleme işlemine, deneyimsiz olanlara göre daha erken aşamada başladıkları; ezber performansının düzeyinin deneyim seviyesiyle doğru orantılı olarak artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Otaçığı (2008), "Müzik, Hafıza ve Ezber İlişkisi Üzerine" adlı bildirisinde, eserleri hafızadan çalmanın tarihsel nedenlerine değinmiş, partiyon analizinin ezberlemedeki öneminden, ezberleme yeteneğinin müzik teorisi ve analiz çalışmaları ile geliştirilebileceğinden bahsetmiştir.

Coşkuner (2008), "Piyano Eşlikli Yaylı Çalgı Eğitiminin Bellek Üzerindeki Olumlu Etkileri" başlıklı bildirisinde, yaylı çalgı çalan öğrencilerin, çalıştıkları eserleri çalarken ve ezberlerken sorun yaşadıklarını belirterek, piyano eşlikli çalışmalarla öğrencilerin gerek armoni gerek biçim açısından eserleri daha kolay ezberlediklerini belirtmiştir. Piyano eşlikli çalışmalar sayesinde öğrencilerin, ezberlemiş oldukları eserleri icra ederken bir yandan da müzikal dinamiklere ve ses temizliğine dikkat ederek üst düzey müzikal düşüncelere yoğunlaşabildiklerini vurgulamıştır.

Eroğlu (2010), müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano eserlerini ezberleme başarılarında, analitik ezberleme yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Deney için seçilmiş olan iki parçadan birisi, ön test aşamasında her iki gruptaki öğrencilere ezberlemeleri için verilmiştir. Son test aşamasında ise diğer parça, kontrol grubundaki öğrencilere ezberlemeleri için verilmiş, deney grubundaki öğrencilere ise bu araştırma için oluşturulmuş olan analitik ezberleme çalışması doğrultusunda

araştırmacı tarafından çalıştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, analitik ezberleme yaklaşımının, mzık eğitimi anabilim dalı ğrencilerinin piyano eserlerini ezbere çalma başarılarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği anlaşılmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeline ilişkin açıklamalar yapılmış, araştırmanın çalışma grubu açıklanmış, araştırmanın deseni, araştırma yapılırken kullanılan veri toplama teknikleri, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan analizlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalarda, çalışmanın amacına göre tarama ve deneme olmak üzere iki temel yaklaşımdan biri kullanılmaktadır. Bunlar betimsel (tarama) ve deneysel modellerdir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002).

Deneme modelleri ise neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2002). Deneysel desenler ilgili literatürde pek çok şekilde sınıflandırılmıştır.

Büyüköztürk'e göre (2007), bu sınıflandırmaların genelinde kabul gören bir hiyerarşi vardır. Buna göre, deneysel desenler temelde iki gruba ayrılır:

- a. Tek denekli ya da küçük gruplu desenler,
- b. Çok denekli desenler.

Bu araştırmada, ezber yöntemine dayalı öğretim programının keman öğrencilerinin performansı üzerinde, geleneksel yöntemine dayalı öğretim programına göre etkisini belirleyebilmek amacıyla ön test-son test'e dayalı eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır.

Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, aslında ön test-son test kontrol gruplu modele benzer. İki model arasındaki tek ve önemli ayrılık, eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamasıdır. Ancak, katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir ve hangisinin deney, hangisinin kontrol grubunda olacağı da yansız bir

seçimle karşılaştırılır. Her iki grupta da, deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Uygulanan bağımsız değişkenin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için, ön test ve son test puanlarındaki artışlar belirlenerek ortalama artışlar karşılaştırılır (Karasar, 2002).

3.2. Çalışma Grubu

Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın deneysel kısmı uzun süreli bir uygulama çalışmasını gerektirmesi ve deneye katılan öğrencilerin aynı fiziki ve psikolojik ortamda bulunmalarının deney için steril bir ortam sağlamaya yardımcı olması bakımından, çalışma grubu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2., 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 8 keman öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde öğrenim gördükleri sınıf gözetilmeksizin, 2 keman öğretim elemanının da görüşü alınarak bireysel çalgı başarı durumları, keman öğrenimi sürecinde buldukları düzey ve performans ölçütleri bakımından denklikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu öğrenciler yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubuna 4'er kişi olarak ayrılmışlardır.

Öğrencilerin deneye sürecine katılmalarında öncelikle gönüllülük esas alınmıştır. Gönüllü öğrenciler ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Uygulamaya Katılım Sözleşmesi" imzalanarak, deney boyunca öğrencilerin neler yapması ve yapmaması gerektiği kendilerine bildirilmiştir (Bkz. Ek 5).

3.3. Deneyde Kullanılan Eserin Seçimi

Deney için seçilen eserin, öğrenciler tarafından daha önce çalışılmamış ve çalınmamış olmasına ve aynı zamanda öğrencilerin düzeyine uygunluğuna dikkat edilmiştir. Diğer yandan keman eğitimi uzmanları tarafından bu araştırma için oluşturulan "Performans Değerlendirme Formu" nda yer alan değerlendirme kriterlerinin etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayacak nitelikte bir eser belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt hipotezlerinde de yer alan performans kriterleri göz önüne alındığında, seçilecek eserin;

- değerlendirmeye uygun farklı ritim kalıplarına,
- öğrencilerin düzeylerine uygun pozisyon geçişlerine (I., II. ve III. pozisyon),
- farklı nüanslara (p, mp, mf, f, crescendo, decrescendo, espressivo vb.)
- öğrencilerin düzeylerine uygun çeşitli yay tekniklerine (legato, detaş, staccato, portato, bağ içinde staccato)
- süsleme notalarına (tril, mordan vb.) sahip olması,
- öğrencinin artikülasyon becerilerini değerlendirmeye uygun ölçüde pasajlar içermesi
- biçimsel açıdan cümlelerin belirgin olması gerektiği, keman eğitimi uzmanlarınca kararlaştırılmıştır.

Eser seçim sürecinde, keman literatürü taranarak, keman eğitimi uzmanlarınca yularıda belirtilen kriterleri uygun bulunan Fritz Kreisler'in Sicillienne ve Rigaudon adlı eserinin Sicillienne bölümü tespit edilmiştir (Bkz. Ek 2). Eserin genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Eserin Adı: Sicillienne ve Rigaudon.

Bestecisi: Fritz Kreisler.

Tonu: Si minör.

Ölçü Sayısı: Eserin ölçü sayısı 6/8'lik olmakla beraber eksik ölçüdür, 32 ölçü ve 8 cümleden oluşmaktadır.

Nota süreleri: Eserde onaltılık, sekizlik ve dörtlük nota değerleri ile noktalı sekizlik ve noktalı dörtlükler yer almaktadır. Ayrıca eserde sekizlik ve dörtlük sus değerleri de mevcuttur.

Pozisyon kullanımları: Seçilen eserde I-II ve II-I geçişli, I-III ve III-I geçişli pozisyon kullanımları yer almaktadır. Ayrıca sol telinde III. Pozisyonda flageolet sol notası da bulunmaktadır.

Ses sınırı: Seçilen eserin ses sınırı üçüncü oktav sol (G3 - boş tel) ile altıncı oktav do# (C#6 - 3. Parmak) aralığındadır.

Yay teknikleri: Eserde öğrencilerin seviyesine uygun olarak, detaş, legato, portato, bağ içinde staccato teknikleri bulunmaktadır.

Nüanslar: Eserde mezzo forte (mf), piano (p), forte (f) ve decrescendo nüansları ile anlatım tekniklerinden espressivo (duygulu), hız terimlerinden ritardando (yavaşlayarak) terimi yer almaktadır.

Süslmeler: Eserde süsleme işaretlerinden yalnızca tril bulunmaktadır.

Deney için seçilen “Sicillienne” adlı eser, bilgisayar ortamında Finale programı ile yazılarak eserin adı ve bestecisi gizli tutulmuş, deney süresince eserin notaları öğrencilere verilmeyerek sadece deney sırasında kullanılmak üzere araştırmacının kontrolünde tutulmuştur.

Seçilen eser deney öncesinde her iki gruba da müdahale edilmeksizin çaldırılmış ve kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları ile elde edilen performanslar araştırmacının ön test puanlarını oluşturmak üzere “Değerlendirme Jürisi”ne gönderilmiştir. Seçilen eser, deney grubuna, 4 hafta boyunca ezber yöntemine dayalı öğretim programı ile bireysel olarak her öğrenciye çalıştırılmıştır. Eser, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı ile bireysel olarak her öğrenciye çalıştırılmıştır. Deney süreci sonunda her iki gruba eser yeniden çaldırılarak video kaydı yapılmış ve kayıtlar ile elde edilen performanslar araştırmacının son test puanlarını oluşturmak üzere “Değerlendirme Jürisi”ne gönderilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; keman eğitiminde performans değerlendirme ile ilgili literatür ve keman eğitimi uzmanlarının görüşleri temel alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Performans Değerlendirme Formu” kullanılmıştır (Bkz. Ek 1). Araştırmacı tarafından oluşturulan form, görüşlerini almak üzere tekrar keman eğitimi uzmanlarına gönderilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, araştırmada kullanılan son şeklini almıştır. Performans Değerlendirme Formunda yer alan 10 ölçüt davranış, aynı zamanda araştırmacının alt hipotezlerini oluşturmaktadır. Deneyin ön test ve son test videoları üç keman eğitimi uzmanı tarafından farklı ortamlarda puanlanarak deney ve kontrol gruplarının performans puanları elde edilmiştir.

Yapılan puanlamanın güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla puanlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası uyum, birden çok gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik analizidir (Karasar, 2002). Bu amaçla, değerlendirmeye katılan üç keman eğitimi uzmanının verdiği puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere, SPSS 15.0 paket programı aracılığıyla Kruskal Wallis Analizi uygulanmıştır.

keman eğitimi uzmanlarından oluşan üç kişilik performans değerlendirme jürisinin, ön test videolarına yönelik puanlamaları üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; değerlendirme jürisinin puanlamaları arasında uyum olduğu görülmüştür. Kruskal Wallis testinin her bir alt hipotez için elde edilen sonuçları;

- eserde yer alan sesleri doğru çalabilme (p= 0,412)
- eserdeki ritim kalıplarını doğru çalabilme (p= 0,894)
- eserdeki pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme (p= 0,736)
- eseri ritmik yapısına uygun çalabilme (p= 0,881)
- eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme (p= 0,353)
- eserin müzikal cümlemelerini doğru uygulayabilme (p= 0,245)
- eserdeki nüansları doğru uygulayabilme (p= 0,309)
- eseri bütünlük içinde çalabilme (p= 0,964)
- eserdeki yay tekniklerini doğru uygulayabilme (p= 0,916)
- eserdeki süslemeleri doğru uygulayabilme (p= 0,620) şeklindedir (Tablolar için bkz. Ek 3).

Keman eğitimi uzmanlarından oluşan üç kişilik performans değerlendirme jürisinin son test videolarına yönelik puanlamaları üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; değerlendirme jürisinin puanlamaları arasında uyum olduğu görülmüştür. Kruskal Wallis testinin her bir alt hipotez için elde edilen sonuçları;

- eserde yer alan sesleri doğru çalabilme (p= 0,594)
- eserdeki ritim kalıplarını doğru çalabilme (p= 0,948)
- eserdeki pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme (p= 0,656)
- eseri ritmik yapısına uygun çalabilme (p= 0,461)
- eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme (p= 0,987)
- eserin müzikal cümlemelerini doğru uygulayabilme (p= 0,666)
- eserdeki nüansları doğru uygulayabilme (p= 0,408)
- eseri bütünlük içinde çalabilme (p= 0,633)
- eserdeki yay tekniklerini doğru uygulayabilme (p= 0,369)

- eserdeki süslemeleri doğru uygulayabilme (p= 0,510) şeklindedir (Tablolar için bkz. Ek 4).

3.5. Deneysel İşlem

3.5.1. Deney Grubuna Uygulanan “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı”

Kuramsal çerçeve’de belirtilen literatüre dayalı olarak (Aiello ve Williamon, 2002; Bastien, 1988; Eren, 2006; Eroğlu, 2010; Fenmen, 1991; Gordon, 2004; Haydon, 1996; Lim ve Lippman 1996; Matthey, 1979) araştırmacı tarafından oluşturulan “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı” deney grubuna aşağıdaki Deneysel İşlem basamakları ile uygulanmıştır.

1. Hafta: Eserin birinci kısmı üzerinde çalışmalar.

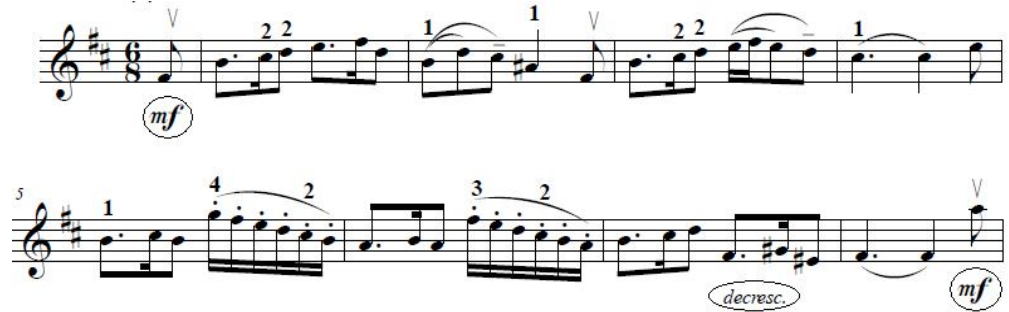
- Eser öğrenciye baştan sona bir kez kayıttan dinletilir. (2 dakika)
- Eserin tonu; değiştirici işaretlere, başlangıç ve bitiş seslerine dikkat çekilerek öğrenciye buldurulur. Eserin tonunun dizisi (si minör) 2 oktavı kapsayacak şekilde birinci pozisyon kullanılarak ve nota kullanılmadan öğrenciye çaldırılır. (1 dakika)
- Eserin birinci kısmının armonik analizi Şekil 3.1.’de görüldüğü gibi yapılır, armonik dereceleri ölçülerin altına yazılarak öğrenciye anlatılır. (2 dakika)

The image shows two staves of musical notation for the first part of the piece. The first staff contains the melody with notes F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4. Fingerings are indicated as V, I, IV, I, V, I, IV, III. The second staff contains the accompaniment with notes F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4. Fingerings are indicated as IV, VI, III, V, I, IV, V, I F# min. The piece ends with a fermata over the final note F#4.

Şekil 3.1. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının armonik analizi.

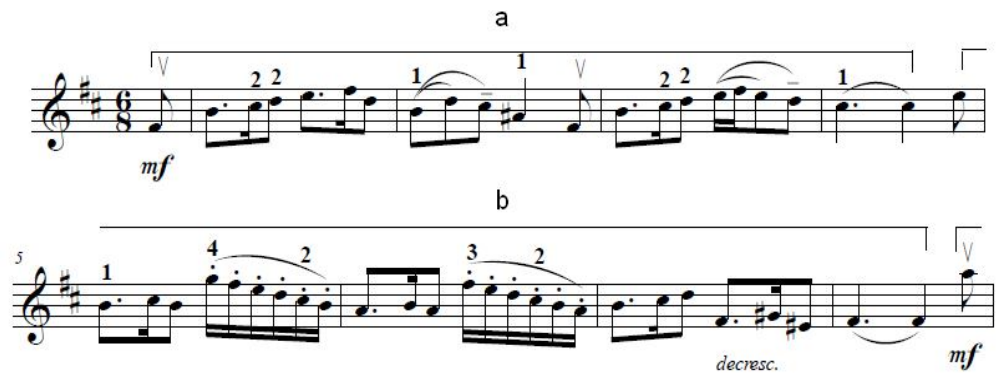
- Eserin birinci kısmı öğrenci ile birlikte çalınarak deşifre ettirilir. Deşifre yapılırken oldukça ağır bir tempoda çalınır, pozisyon geçişleri, parmak

numaraları, yay teknikleri ve nüanslarına dikkat çekilir ve Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlemeler yapılır; hatalar ve takılmalar meydana geldiğinde düzeltilerek deşifre işlemi tamamlanır. (1 dakika)



Şekil 3.2. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.

- Deşifresi yapılan kısmın biçimsel analizi öğrenciye anlatılır. Cümlelerin başlangıç ve bitiş yerleri gösterilerek Şekil 3.3.'te görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlenir. Cümlelerin anlatılması sırasında öğretmen solfejini yaparak ve aynı zamanda nota üzerinde göstererek, öğrencinin hem görsel hem de işitsel olarak öğrenmesini sağlar. (1 dakika)



Şekil 3.3. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının cümle yapısı.

- Öğrenciden, çalışılan kısmın solfejini yapması istenir, 2 kez solfeji yapıldıktan sonra notaya bakmadan ezbere ve öğrencinin hatırlama durumuna göre en fazla 2 kez solfeji yaptırılır. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılarak hatalar düzeltilir. (2 dakika)

- Birinci kısım, 2-3 kez notaya bakarak öğrenciye çaldırılır, hata yaptığı yerlerde öğretmen müdahale ederek hataları düzeltir. (2 dakika)
- Öğrenciden birinci kısmı notaya bakmadan çalması istenir. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılır ve 2-3 kez ezbere çaldırılır. (2 dakika)
- Öğrenciden, eserin birinci kısmının notalarını, aklında kalan tüm ayrıntılarıyla baştan sona, ezbere yazması istenir. Tamamı yazıldıktan sonra, yazılan notayla asıl nota karşılaştırılır. Hatalar varsa, nota tekrar kapatılarak yazma işlemi tamamlattırılır. (5 dakika)
- Birinci kısım önce notaya bakarak tekrar edildikten sonra notaya bakmadan ezbere çaldırılır. Ezberleme gerçekleşene kadar hem öğretmenle birlikte çalınarak hem de tek başına öğrenciye çaldırılarak işleme devam edilir. (4 dakika)

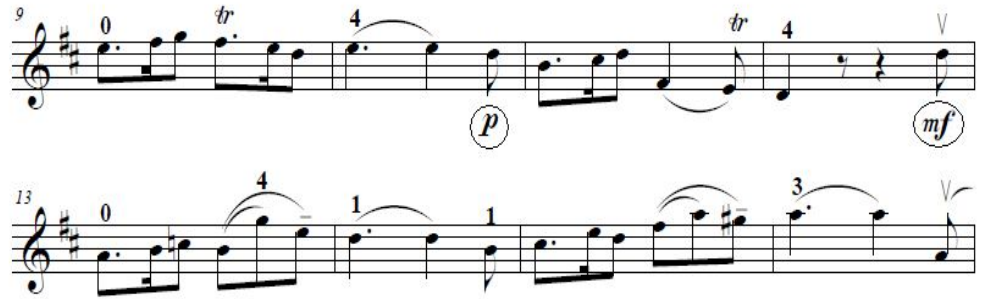
2. Hafta: Eserin ikinci kısmı üzerinde çalışmalar.

- Eserin önceki derste çalışılan birinci kısmı ezbere çaldırılır, hatalar varsa öğretmenle birlikte çalınarak düzeltilir. (2 dakika)
- Eserin önceki derste çalışılan birinci kısmı ile yeni çalışılacak ikinci kısmı öğrenciye kayıttan dinletilir. (1 dakika)
- Eserin ikinci kısmının armonik analizi Şekil 3.4.'te görüldüğü gibi yapılı, armonik dereceleri ölçülerin altına yazılarak öğrenciye anlatılır. (2 dakika)

Şekil 3.4. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının armonik analizi.

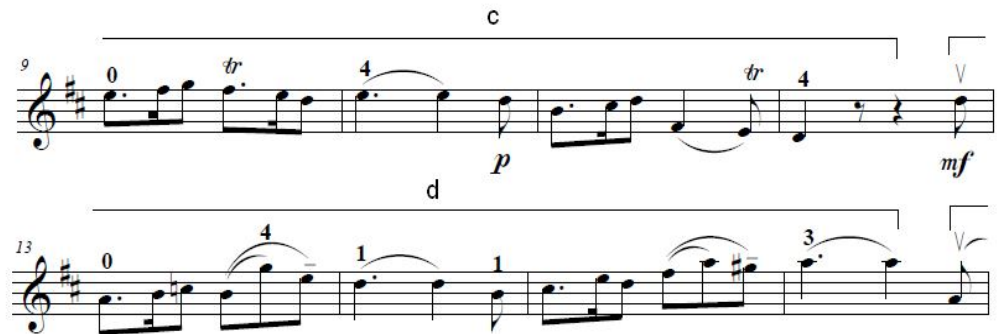
- Eserin ikinci kısmı öğrenci ile birlikte çalınarak deşifre ettirilir. Deşifre yapılırken oldukça ağır bir tempoda çalınır, pozisyon geçişleri, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslarına dikkat çekilir ve Şekil 3.5.'te

görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlemeler yapılır; hatalar ve takılmalar meydana geldiğinde düzeltilerek deşifre işlemi tamamlanır. (1 dakika)



Şekil 3.5. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.

- Deşifresi yapılan kısmın biçimsel analizi öğrenciye anlatılır. Cümlelerin başlangıç ve bitiş yerleri gösterilerek Şekil 3.6.'da görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlenir. Cümlelerin anlatılması sırasında öğretmen solfejini yaparak ve aynı zamanda nota üzerinde göstererek, öğrencinin hem görsel hem de işitsel olarak öğrenmesini sağlar. (1 dakika)



Şekil 3.6. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının cümle yapısı.

- Öğrenciden çalışılan kısmın solfejini yapması istenir, 2 kez solfeji yapıldıktan sonra notaya bakmadan ezbere ve öğrencinin hatırlama durumuna göre en fazla 2 kez solfeji yaptırılır. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılarak hatalar düzeltilir. (2 dakika)

- İkinci kısım, 2-3 kez notaya bakarak öğrenciye çaldırılır, öğrencinin hata yaptığı yerlerde öğretmen müdahale ederek hataları düzeltir. (2 dakika)
- Öğrenciden ikinci kısmı notaya bakmadan çalması istenir. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılır ve 2-3 kez ezbere çaldırılır. (2 dakika)
- Öğrenciden, ikinci kısmın notalarını, aklında kalan tüm ayrıntılarıyla ezbere yazması istenir. Tamamı yazıldıktan sonra, yazılan notayla asıl nota karşılaştırılır. Hatalar varsa, nota tekrar kapatılarak yazma işlemi tamamlattırılır. (5 dakika)
- İkinci kısım önce notaya bakarak tekrar edildikten sonra notaya bakmadan ezbere çaldırılır. Ezberleme gerçekleşene kadar hem öğretmenle birlikte çalınarak hem de tek başına öğrenciye çaldırılarak işleme devam edilir. (4 dakika)
- Dersin sonunda birinci ve ikinci kısmın (4 cümle) beraber çalınması istenir hatalar öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (4 dakika)

3. Hafta: Eserin üçüncü kısmı üzerinde çalışmalar.

- Eserin önceki derste çalışılan birinci ve ikinci kısımları ezbere çaldırılır, eksiklik ve hatalar öğretmenler beraber çalınarak düzeltilir. (4 dakika)
- Eserin önceki derste çalışılan kısımlar ile yeni çalışılacak kısım öğrenciye dinletilir. (1 dakika)
- Eserin üçüncü kısmının armonik analizi Şekil 3.7.'de görüldüğü gibi yapılır, armonik dereceleri ölçülerin altına yazılarak öğrenciye anlatılır. (2 dakika)

The image shows a musical score for the third part of a piece, consisting of two staves. The first staff (measures 17-20) has chords I, VII, III, II, III, V, III, and V B min. The second staff (measures 21-24) has chords I, IV, VII, VI, V, and I. Performance markings include 'rit.', 'tr.', and 'espress.'.

Şekil 3.7. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının armonik analizi.

- Eserin üçüncü kısmı öğrenci ile birlikte çalınarak deşifre ettirilir. Deşifre yapılırken oldukça ağır bir tempoda çalınır, pozisyon geçişleri, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslarına dikkat çekilir ve Şekil 3.8.'de görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlemeler yapılır; hatalar ve takılmalar meydana geldiğinde düzeltilerek deşifre işlemi tamamlanır. (1 dakika)

The image shows two staves of musical notation in G major. The first staff starts at measure 17 and ends at measure 20. It features a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 1), a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 1), a quarter note (fingerings 0, 3), and a quarter note (fingerings 0, 3). A 'rit.' (ritardando) marking is placed below the second measure. The second staff starts at measure 21 and ends at measure 24. It features a quarter note (fingerings 1, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), and a quarter note (fingerings 3, 2). An 'espress.' (espressivo) marking is placed below the first measure. Both staves end with a fermata.

Şekil 3.8. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.

- Deşifresi yapılan kısmın biçimsel analizi öğrenciye anlatılır. Cümlelerin başlangıç ve bitiş yerleri gösterilerek Şekil 3.9.'da görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlenir. Cümlelerin anlatılması sırasında öğretmen solfejini yaparak ve aynı zamanda nota üzerinde göstererek, öğrencinin hem görsel hem de işitsel olarak öğrenmesini sağlar. (1 dakika)

The image shows two staves of musical notation in G major, identical to Şekil 3.8. The first staff starts at measure 17 and ends at measure 20. It features a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 1), a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 1), a quarter note (fingerings 0, 3), and a quarter note (fingerings 0, 3). A 'rit.' (ritardando) marking is placed below the second measure. The second staff starts at measure 21 and ends at measure 24. It features a quarter note (fingerings 1, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), a quarter note (fingerings 3, 2), and a quarter note (fingerings 3, 2). An 'espress.' (espressivo) marking is placed below the first measure. Both staves end with a fermata. A bracket labeled 'e' spans the first two measures of the first staff, and a bracket labeled 'f' spans the last two measures of the first staff.

Şekil 3.9. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının cümle yapısı.

- Öğrenciden çalışılan kısmın solfejini yapması istenir, 2 kez solfeji yapıldıktan sonra notaya bakmadan ezbere ve öğrencinin hatırlama durumuna göre en

fazla 2 kez solfeji yaptırılır. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılarak hatalar düzeltilir. (2 dakika)

- Üçüncü kısım, 2-3 kez notaya bakarak öğrenciye çaldırılır, hata yaptığı yerlerde öğretmen müdahale ederek hataları düzeltir. (2 dakika)
- Öğrenciden üçüncü kısmı notaya bakmadan çalması istenir. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılır ve 2-3 kez ezbere çaldırılır. (2 dakika)
- Öğrenciden, üçüncü kısmın notalarını, aklında kalan tüm ayrıntılarıyla ezbere yazması istenir. Tamamı yazıldıktan sonra, yazılan notayla asıl nota karşılaştırılır. Hatalar varsa, nota tekrar kapatılarak yazma işlemi tamamlattırılır. (5 dakika)
- Üçüncü kısım önce notaya bakarak tekrar edildikten sonra notaya bakmadan ezbere çaldırılır. Ezberleme gerçekleşene kadar hem öğretmenle birlikte çalınarak hem de tek başına öğrenciye çaldırılarak işleme devam edilir. (4 dakika)
- Dersin sonunda birinci, ikinci ve üçüncü kısımların (6 cümle) beraber çalınması istenir eksiklik ve hatalar öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (6 dakika)

4. Hafta: Eserin dördüncü kısmı üzerinde çalışmalar.

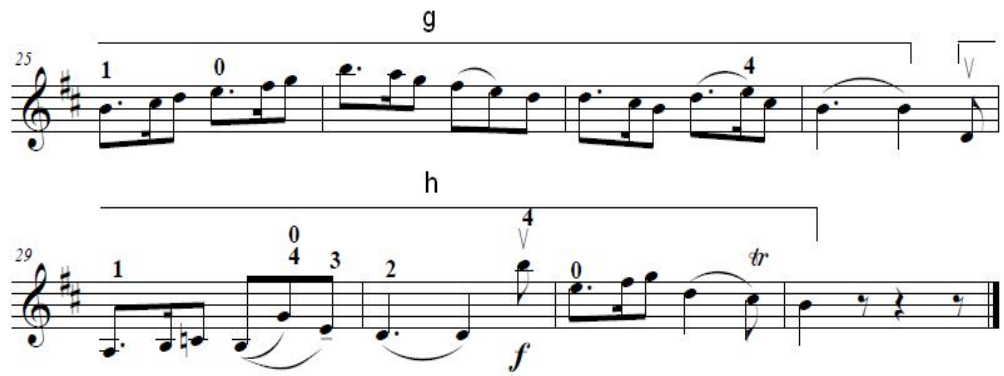
- Eserin önceki derste çalışılan birinci, ikinci ve üçüncü kısımları ezbere çaldırılır, hatalar varsa öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (5 dakika)
- Eserin önceki derste çalışılan kısımlar ile yeni çalışılacak kısım öğrenciye kayıttan dinletilir. (2 dakika)
- Eserin dördüncü kısmının armonik analizi Şekil 3.10.'da görüldüğü gibi yapılır, armonik dereceleri ölçülerin altına yazılarak öğrenciye anlatılır. (2 dakika)

Şekil 3.10. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının armonik analizi.

- Eserin dördüncü kısmı öğrenci ile birlikte çalınarak deşifre ettirilir. Deşifre yapılırken oldukça ağır bir tempoda çalınır, pozisyon geçişleri, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslarına dikkat çekilir ve Şekil 3.11.'de görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlemeler yapılır; hatalar ve takılmalar meydana geldiğinde düzeltilerek deşifre işlemi tamamlanır. (1 dakika)

Şekil 3.11. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları.

- Deşifresi yapılan kısmın biçimsel yapısı ve cümlemeleri öğrenciye anlatılır. Cümlelerin başlangıç ve bitiş yerleri gösterilerek Şekil 3.12.'de görüldüğü gibi nota üzerinde işaretlenir. Cümlelerin anlatılması sırasında öğretmen solfejini yaparak ve aynı zamanda nota üzerinde göstererek, öğrencinin hem görsel hem de işitsel olarak öğrenmesini sağlar. (1 dakika)



Şekil 3.12. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının cümle yapısı.

- Öğrenciden çalışılan kısmın solfejini yapması istenir, 2 kez solfeji yapıldıktan sonra notaya bakmadan ezbere ve öğrencinin hatırlama durumuna göre en fazla 2 kez solfeji yaptırılır. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılarak hatalar düzeltilir. (2 dakika)
- Dördüncü kısım, 2-3 kez notaya bakarak öğrenciye çaldırılır, hata yaptığı yerlerde öğretmen müdahale ederek hataları düzeltir. (2 dakika)
- Öğrenciden, dördüncü kısmı notaya bakmadan çalması istenir. Hata yapılan yerlerde yeniden notaya bakılır ve 2-3 kez ezbere çaldırılır. (2 dakika)
- Öğrenciden, dördüncü kısmının notalarını, aklında kalan tüm ayrıntılarıyla ezbere yazması istenir. Tamamı yazıldıktan sonra, yazılan notayla asıl nota karşılaştırılır. Hatalar varsa, nota tekrar kapatılarak yazma işlemi tamamlattırılır. (5 dakika)
- Dördüncü kısım önce notaya bakarak tekrar edildikten sonra notaya bakmadan ezbere çaldırılır. Ezberleme gerçekleşene kadar hem öğretmenle birlikte çalınarak hem de tek başına öğrenciye çaldırılarak işleme devam edilir. (4 dakika)
- Dersin sonunda eserin tamamının (8 cümle) çalınması istenir, eksiklik ve hatalar öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (8 dakika)

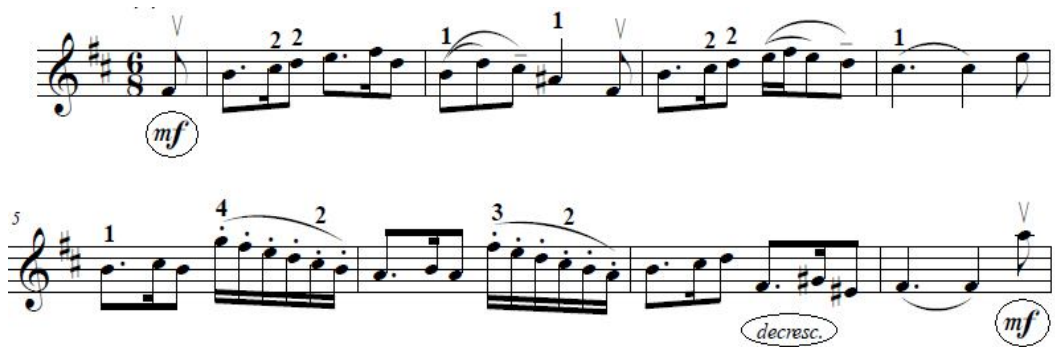
Ezber yöntemine dayalı öğretim programı, deney grubundaki 4 öğrenciye bireysel olarak ve yukarıda açıklanan işlem basamakları ile uygulanmıştır. Deney sürecinin bitiminde öğrencilerden eserin tamamını çalmaları istenmiş ve performanslarının video kaydı yapılarak, araştırmancının son test puanlarını elde etmek üzere video kayıtları değerlendirme jürisine gönderilmiştir.

3.5.2. Kontrol Grubuna Uygulanan “Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı”

Kuramsal çerçeve’de belirtilen literatüre dayalı olarak, keman eğitimi uzmanlarının da görüşleri ile araştırmacı tarafından sistematik bir şekilde oluşturulan “Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı” kontrol grubuna aşağıdaki Deneysel İşlem basamakları ile uygulanmıştır.

1. Hafta: Eserin birinci kısmı üzerinde çalışmalar

- Eserin tonu; değiştirici işaretlere, başlangıç ve bitiş seslerine dikkat çekilerek öğrenciye buldurulur. Eserin tonunun dizisi (si minör) 2 oktavı kapsayacak şekilde birinci pozisyon kullanılarak ve nota kullanılmadan öğrenciye çaldırılır. (1 dakika)
- Eser baştan sona bir kez deşifre yaptırılır. Öğrencinin hata yaptığı yerlerde öğretmen müdahalede bulunarak hatalar düzeltilir. (5 dakika)
- Eserin birinci kısmı öğretmenle birlikte 2-3 kez çalınır.(3 dakika)
- Eserin birinci kısmının parmak numaraları, pozisyon geçişlerine ve yay tekniklerine dikkat çekilerek nota üzerinde Şekil 3.13.’te görüldüğü gibi nüanslara ilişkin gerekli işaretlemeler yapılır. (1 dakika)

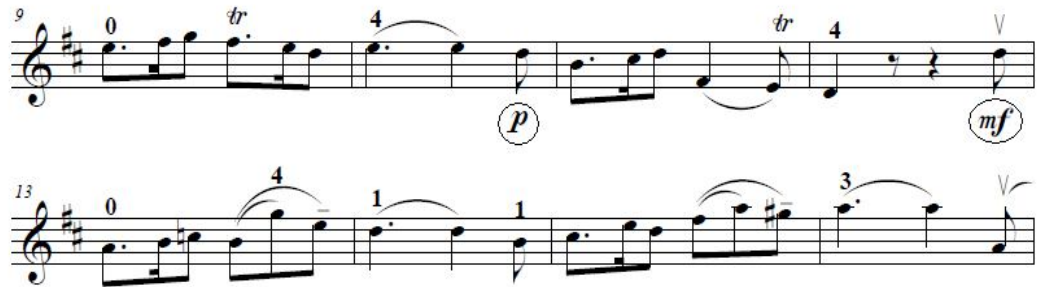


Şekil 3.13. Deneyde kullanılan eserin birinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu)

- Eserin birinci kısmı pozisyon, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslara uygun bir şekilde tekrar öğretmenle birlikte çalınır. Öğrencinin zorlandığı kısımlar tekrar ettirilir. (3 dakika)
- Son aşamada ise nüanslar yerleşene kadar 2-3 kez çaldırılır. (3 dakika)

2. Hafta: Eserin ikinci kısmı üzerinde çalışmalar.

- Eserin önceki derste çalışılan birinci kısmı öğrenciye çaldırılır, hatalar varsa düzeltilir. Öğretmenle beraber hatasız bir çalım gerçekleşene kadar 2-3 kez çalınır (5 dakika)
- Eserin ikinci kısmı öğretmenle birlikte 2-3 kez çalınır.(3 dakika)
- Eserin ikinci kısmının parmak numaraları, pozisyon geçişlerine ve yay tekniklerine dikkat çekilerek nota üzerinde Şekil 3.14.'te görüldüğü gibi nüanslara ilişkin gerekli işaretlemeler yapılır. (1 dakika)



Şekil 3.14. Deneyde kullanılan eserin ikinci kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu)

- İkinci kısım pozisyon, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslara uygun bir şekilde tekrar öğretmenle birlikte çalınır. Öğrencinin zorlandığı yerler tekrar ettirilir. (3 dakika)
- Son aşamada ise nüanslar yerleşene kadar ve hatasız bir çalım gerçekleşene kadar 2-3 kez çaldırılır. (3 dakika)
- Dersin sonunda birinci ve ikinci kısımların (4 cümle) birleştirilerek çalınması istenir, hatalar varsa öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (4 dakika)

3. Hafta: Eserin üçüncü kısmı üzerinde çalışmalar.

- Eserin önceki derste çalışılan birinci ve ikinci kısımları öğrenciye çaldırılır, hatalar varsa düzeltilir. Öğretmenle beraber hatasız bir çalım gerçekleşene kadar 2-3 kez çalınır (5 dakika)
- Eserin üçüncü kısmı öğretmenle birlikte 2-3 kez çalınır.(3 dakika)

- Eserin üçüncü kısmının parmak numaraları, pozisyon geçişlerine ve yay tekniklerine dikkat çekilerek nota üzerinde Şekil 3.15.'te görüldüğü gibi nüanslara ilişkin gerekli işaretlemeler yapılır. (1 dakika)

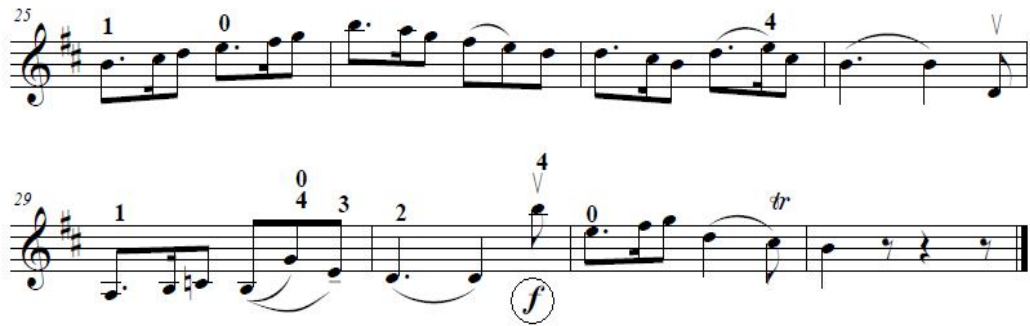


Şekil 3.15. Deneyde kullanılan eserin üçüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu)

- Üçüncü kısım pozisyon, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslara uygun bir şekilde tekrar öğretmenle birlikte çalınır. Öğrencinin zorlandığı yerler tekrar ettirilir. (3 dakika)
- Son aşamada ise nüanslar yerleşene kadar ve hatasız bir çalım gerçekleşene kadar 2-3 kez çaldırılır. (3 dakika)
- Dersin sonunda üç bölümün (6 cümle) birleştirilerek çalınması istenir eksik ve hatalı kısımlar öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (6 dakika)

4. Hafta: Eserin dördüncü kısmı üzerinde çalışmalar.

- Eserin önceki derste çalışılan birinci, ikinci ve üçüncü kısımları öğrenciye çaldırılır, hatalar varsa düzeltilir. Öğretmenle beraber hatasız bir çalım gerçekleşene kadar 2-3 kez çalınır (6 dakika)
- Eserin dördüncü kısmı öğretmenle birlikte 2-3 kez çalınır.(3 dakika)
- Eserin dördüncü kısmının parmak numaraları, pozisyon geçişlerine ve yay tekniklerine dikkat çekilerek nota üzerinde Şekil 3.16.'te görüldüğü gibi nüanslara ilişkin gerekli işaretlemeler yapılır. (1 dakika)



Şekil 3.16. Deneyde kullanılan eserin dördüncü kısmının parmak numaraları, pozisyonları, yay teknikleri ve nüansları (kontrol grubu)

- Dördüncü kısım pozisyon, parmak numaraları, yay teknikleri ve nüanslara uygun bir şekilde tekrar öğretmenle birlikte çalınır. Öğrencinin zorlandığı yerler tekrar ettirilir. (3 dakika)
- Son aşamada ise nüanslar yerleşene kadar ve hatasız bir çalım gerçekleşene kadar 2-3 kez çaldırılır. (3 dakika)
- Dersin sonunda eserin tamamının (8 cümle) baştan sona çalınması istenir, hatalar varsa öğretmenle beraber çalınarak düzeltilir. (8 dakika)

Geleneksel yönetime dayalı öğretim programı, kontrol grubundaki 4 öğrenciye bireysel olarak ve yukarıda açıklanan işlem basamakları ile uygulanmıştır. Deney sürecinin bitiminde öğrencilerden eserin tamamını çalmaları istenmiş ve performanslarının video kaydı yapılarak, araştırmanın son test puanlarını elde etmek üzere video kayıtları değerlendirme jürisine gönderilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ezber yöntemine dayalı öğretim programı ile geleneksel yönetime dayalı öğretim programında yer alan çalışmaların genel bir görünümü Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Deney grubuna uygulanan “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı” ve kontrol grubuna uygulanan “Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı”nda yer alan çalışmalar

Çalışmalar	Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı	Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı
Eserin kayıttan dinletilmesi	√	
Eserin tonu hakkında bilgi verilmesi	√	√
Eserin tonunun dizisinin çalınması	√	√
Deşifre yapılması	√	√
Solfej yapılması	√	
Ezberden solfej yapılması	√	
Eserin armonik analizinin yapılması	√	
Eserin biçimsel analizinin yapılması	√	
Pozisyonların, parmak numaralarının ve nüansların belirtilmesi	√	√
Yay tekniklerinin belirtilmesi	√	√
Ezberden yazma	√	
Ezberden çalma	√	

Tablo 3.1. incelendiğinde, eserin tonu hakkında bilgi verilmesi, eserin tonunun dizisinin çalınması, deşifre yapılması, pozisyonların, parmak numaralarının ve nüansların belirtilmesi ile yay tekniklerinin belirtilmesi çalışmalarının deney grubuna uygulanan “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı” ile kontrol grubuna uygulanan “Geleneksel Yönteme Dayalı Öğretim Programı”nda ortak çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak deney grubuna uygulanan “Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programı”nda eserin kayıttan dinletilmesi, solfej yapılması, ezberden solfej yapılması, eserin armonik analizinin yapılması, eserin

biçimsel analizinin yapılması, ezberden yazma ve ezberden çalma çalışmaları yer almaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılmasında non-parametrik istatistik yöntemlerinden Mann Withney U testi kullanılmıştır.

“Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2008: 155). Sosyal bilimlerde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda, parametrik istatistik kullanılabileceğine ilişkin incelemelere rastlanmaktadır. Daha küçük gruplarda ise non-parametrik istatistiğin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada, deneye katılan öğrenci sayısının 8 olması ve verilerin parametrik istatistik varsayımlarını karşılanmaması nedeniyle non-parametrik istatistik testlerden Mann Whitney U testinin kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin tablolar ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Sesleri Doğru Çalabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının yer aldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1.’de yer almaktadır.

Tablo 4. 1.

Deney ve kontrol gruplarının “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	4,75	19,00	7,00	0,757
Kontrol Grubu	4	4,25	17,00		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarını içeren Tablo 4.1. incelendiğinde; analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.1.’de yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “sesleri doğru çalabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2.’de görülmektedir.

Tablo 4. 2.

Deney ve kontrol gruplarının “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	6,38	25,50	0,500	0,027*
Kontrol Grubu	4	2,62	10,50		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.2. incelendiğinde; bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U = 0,500 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu tablodan, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın “sesleri doğru çalma” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda yer alan ve her dersin başında uygulanan, eseri edisyona uygun bir kayıttan dinleme çalışmasının ve gerek notadan gerekse ezberden yapılan solfej çalışmalarının, öğrencilerin seslerin doğru çalmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Kemanda ses temizliğini ve doğru yay kullanımını konu alan makalelerinde Çilden (2000, 2001), güzel ses üretmenin ön koşulunun, istenilen sesin nasıl olması gerektiğine zihinsel olarak karar verme sürecinden geçtiğini belirterek, istenen sesin önceden zihinde işitsel olarak duyulması gerektiğine değinmiştir. Theiler ve Lippman (1995), gitar ve şan performansları alanında uyguladıkları zihinsel çalışmalara ilişkin araştırmalarında, temiz ses üretmeye yönelik olumlu sonuçlar elde etmişlerdir.

Yukarıda yer verilen literatür bulguları da zihinde önceden oluşturulan işitsel imgelerin sesleri doğru ve temiz çalmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Tablo 4.2.'de yer alan alt hipoteze ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

4.2. Ritim Kalıplarını Doğru Çalabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4. 3.

Deney ve kontrol gruplarının “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	3,88	15,50	5,50	0,405
Kontrol Grubu	4	5,12	20,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.3.'teki analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.3.'te yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.4.’te sunulmuştur.

Tablo 4. 4.

Deney ve kontrol gruplarının “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	5,75	23,00	3,000	0,129
Kontrol Grubu	4	3,25	13,00		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları yer aldığı Tablo 4.4.’teki bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. ($U = 3,000$ $p > 0.05$). Elde edilen bulgulara dayanarak, uygulanan “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın deney grubundaki öğrencilerin “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışları üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre, anlamlı fark yaratacak düzeyde etkili olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, “ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışı üzerinde, her iki öğretim programının da benzer düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

“Ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda ritim kalıplarıyla ilgili herhangi bir ek çalışmanın yer almamasının, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark oluşmamasına neden olduğu düşünülmektedir (Bkz. Tablo 3.1.).

Bu bulgulara ek olarak Coffman (1990) çalışmasında, zihinden ezber çalışmaları yoluyla performansı; çalışma süresi, nota ve ritim hataları açısından değerlendirmiş, zihinsel uygulamaların çalışma süresini kısalttığı ancak, nota ve ritim hatalarında azalma sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Coffman (1990)’ın araştırma sonuçları, Tablo 4.4.’te yer verilen bulguları destekler niteliktedir.

4.3. Pozisyon Geçişlerini Doğru Gerçekleştirebilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.5.’te verilmiştir.

Tablo 4. 5.

Deney ve kontrol gruplarının “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	5,38	21,50	4,50	0,278
Kontrol Grubu	4	3,62	14,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.5.’teki analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.5.’te yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4. 6.

Deney ve kontrol gruplarının “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	6,38	25,50	0,500	0,027*
Kontrol Grubu	4	2,62	10,50		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarını içeren Tablo 4.6.’daki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U = 0,500 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgudan, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın “pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubunun lehine, son test puanlarında oluşan anlamlı farkın; “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda, Fenmen (1991)’in de belirttiği el ve kol hareketlerinin ezberlenmesine yönelik çalışmaların yoğun biçimde yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu konuya ilişkin olarak Eroğlu (2010)’nun, analitik ezberleme yaklaşımının ezberleme üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin parmak numaraları ve pozisyonları doğru uygulayabilme becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış tespit edilmiştir. Eroğlu (2010)’nun yapmış olduğu bu çalışmanın sonuçları, Tablo 4.6.’da yer verilen bulguyu destekler niteliktedir.

Kemanda pozisyon geçişleri fiziksel bir aktivite olduğundan sürekli tekrar ve alıştırmalarla geliştirilebilir, ancak yapılacak fiziksel aktivitenin önceden zihinde

planlanarak gerçekleştirilmesi, yapılan aktivitenin daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Araştırma bulgusunu destekleyen diğer bir çalışmada Freymuth (1999), *Mental Practice and Imagery for Musicians* (Müzesyenler için Zihinsel Çalışma ve İmgeleme) isimli kitabında zihinden alıştırmalar yoluyla müzesyenlerin performans başarılarının arttırılabileceğini vurgulamıştır.

4.4. Eseri Ritmik Yapısına Uygun Çalabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 7.

Deney ve kontrol gruplarının “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	3,62	14,50	4,50	0,304
Kontrol Grubu	4	5,38	21,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.7.’deki Analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.7.’de yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4. 8.

Deney ve kontrol gruplarının “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	5,62	22,50	3,500	0,180
Kontrol Grubu	4	3,38	13,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.8.’deki bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($U = 3,500$ $p > 0.05$). Elde edilen bulgular, uygulanan “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın, öğrencilerin “eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışları üzerinde, “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre anlamlı fark oluşturacak düzeyde etkili olmadığını, her iki yöntemin de benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu durumun, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda ve “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”nda ritmik yapıya ilişkin herhangi bir ek çalışmanın yer almamasına dayalı olduğu düşünülmektedir (Bkz. Tablo 3.1.).

Diğer yandan, Eroğlu (2010)’nun, analitik ezberleme yaklaşımının ezberleme üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasından elde edilen bulgular, uygulanan analitik ezberleme çalışmasının, deney grubundaki öğrencilerin eseri temposunda çalma becerilerini etkilemediğini göstermiştir. Eroğlu (2010)’nun yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgular, Tablo 4.8.’de yer verilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.5. Pasajları Doğru Artiküle Edebilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.9.’da görülmektedir.

Tablo 4. 9.

Deney ve kontrol gruplarının “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	4,50	18,00	8,00	1,00
Kontrol Grubu	4	4,50	18,00		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.9.’daki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.9.’da yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Deney ve kontrol gruplarının “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	5,62	22,50	3,500	0,178
Kontrol Grubu	4	3,38	13,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.10.’daki bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($U = 3,500$ $p > 0.05$). Elde edilen bulgular, uygulanan “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın, öğrencilerin “pasajları doğru artiküle edebilme” davranışları üzerinde, “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre anlamlı fark yaratacak düzeyde etkili olmadığını, her iki yöntemin de benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark oluşmamasının; “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda artikülasyona ilişkin herhangi bir ek çalışmanın yer almaması ve her iki öğretim programında da artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik benzer çalışmaların bulunması ile açıklanabileceği düşünülmektedir (Bkz. Tablo 3.1.).

Ömür ve Gültek (2013), bir öğrencinin zor bir eserin yüksek tempolu bir bölümünü uygun bir hızla çalarken, bölümden bölüme geçişte sıkıntı yaşamamasının, onun devinişsel becerilerinin yüksek hızlarda yetersiz kalmasıyla değil, yapılacak zor işin gerektirdiği faaliyetleri yeterli hızda düşünmemesi ve düşünce ile davranış arasındaki eşgüdümü sağlayamamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Bu duruma ek olarak Ömür ve Gültek (2013), müziği okurken icracının, mümkün olduğunca nota gruplarını anlamlı bütünler halinde takip etmesi gerektiğini belirterek, buradaki temel amacın, beynin kaslara gönderdiği sinyallerin tek tek notalara değil, gruplara gönderilmesi ve bu sayede akışın daha hızlı ve kesilmeden gerçekleşmesinin sağlanması olduğunu vurgulamıştır; gam çalışmalarında birçok öğretmenin dizide yer alan notaları ritmik aksanlarla gruplandırmasının nedenini de bu durumla açıklamıştır. Bu literatür bulguları da Tablo 4.10'da yer verilen araştırma bulgularını desteklemektedir.

4.6. Müzikal Cümlemeleri Doğru Uygulayabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “müzikal cümlemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney ve kontrol gruplarının “müzikal cümlemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	4,50	18,00	8,00	1,00
Kontrol Grubu	4	4,50	18,00		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “müzikal cümlemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarını içeren Tablo 4.11.'deki analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.11.'de yer verilen bulgu, deney

ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4. 12.

Deney ve kontrol gruplarının “müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	6,50	26,00	0,000	0,011*
Kontrol Grubu	4	2,50	10,00		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.12.’deki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U=0,000 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın “müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubun lehine oluşan anlamlı farkta; “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda yer verilen biçimsel ve armonik yapı analizi ile kayıttan dinleme çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Theiler ve Lippman (1995), gitar ve şan performansları alanında uyguladıkları zihinsel çalışmalarda, parçanın kayıttan dinlenerek hem fiziksel hem de zihinsel olarak çalışılması sonrasında, ezberden çalınan performansların; fiziksel, fiziksel-

zihinsel, motivasyonel gibi diğer deneme durumlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiğini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada araştırmacılar; deneye katılan gitar öğrencilerinin ezber çalma performanslarının, fiziksel-zihinsel çalışma durumunda en yüksek düzeye ulaştığını belirlemişlerdir. Şan performanslarında da bu sonuca ek olarak ezberden yapılan performanslarda, hem fiziksel hem de zihinsel çalışmalar sonrasında temiz ses üretme, cümleleme, dinamikler, ifadeler ve ton kalitesi açılarından anlamlı bir artış gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Tablo 4.12.'de yer verilen bulgular, Theiler ve Lippman (1995)'in araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

4.7. Nüansları Doğru Uygulayabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.13.'te yer almaktadır.

Tablo 4. 13.

Deney ve Kontrol Gruplarının “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	4,12	16,50	6,50	0,617
Kontrol Grubu	4	4,88	19,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarını içeren Tablo 4.13.'teki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.13.'te yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “nüansları doğru uygulayabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.14.’te sunulmuştur.

Tablo 4. 14.

Deney ve Kontrol Gruplarının “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	6,12	24,50	1,500	0,044*
Kontrol Grubu	4	2,88	11,50		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.14. incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (U = 1,500 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın öğrencilerin “nüansları doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine oluşan anlamlı farkın; “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”ndan farklı olarak “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda yer verilen kayıttan dinleme ve eserin notalarını tüm ayrıntılarıyla ezberden yazma çalışmalarına dayalı olduğu düşünülmektedir.

Theiler ve Lippman’ın (1995) araştırmasında gitar ve şan alanında uyguladıkları zihinsel çalışmalar sonrasında, ezberden yapılan performanslarda, dinamikler, ifadeler ve ton kalitesi açılarından anlamlı bir artış elde etmişlerdir. Tablo 4.14.’te yer verilen bulgular, Theiler ve Lippman’ın (1995), araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

4.8. Bütünlük İçinde Çalabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.15.’te verilmiştir.

Tablo 4. 15.

Deney ve Kontrol Gruplarının “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	5,12	16,50	5,50	0,405
Kontrol Grubu	4	3,88	19,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.15.’teki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.15.’te yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “bütünlük içinde çalabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.16.’da verilmiştir.

Tablo 4. 16.

Deney ve Kontrol Gruplarının bütünlük içinde çalabilme davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	6,12	24,50	1,500	0,044*
Kontrol Grubu	4	2,88	11,50		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.16.’daki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U = 1,500 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın öğrencilerin “bütünlük içinde çalabilme” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubun lehine oluşan anlamlı farkta; “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda yer verilen biçimsel yapı analizi ve kayıttan dinleme çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Eroğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada, analitik ezberleme yaklaşımının ezberleme üzerindeki etkileri araştırılmış ve elde edilen bulgular, uygulanan analitik ezberleme çalışması sayesinde deney grubundaki öğrencilerin eseri bütünlük ve süreklilik içinde seslendirebilme davranışlarının önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla Tablo 4.16.’da yer verilen bulgular, Eroğlu (2010)’nun araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

4.9. Yay Tekniklerini Doğru Uygulayabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.17.’de verilmiştir.

Tablo 4. 17.

Deney ve Kontrol Gruplarının “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	5,62	22,50	3,50	0,178
Kontrol Grubu	4	3,38	13,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarını içeren Tablo 4.17. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.17.’de yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.18.’de verilmiştir.

Tablo 4. 18.

Deney ve Kontrol Gruplarının “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	6,38	25,50	0,500	0,025*
Kontrol Grubu	4	2,62	10,50		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.18’deki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U = 0,500 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın “yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubun lehine oluşan anlamlı farkın; “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda yer verilen kayıttan dinleme ve eserin notalarını tüm ayrıntılarıyla ezberden yazma çalışmalarına dayalı olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan, Sever (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları zihinsel çalışmaların, ezgi ve parmak numarası belleğinde olduğu gibi öğrencilerin yay belleği üzerinde de büyük etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Sever (2011)’in bulguları da Tablo 4.18’de yer verilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.10. Süslemeleri Doğru Uygulayabilme Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.19.’da verilmiştir.

Tablo 4. 19.

Deney ve Kontrol Gruplarının “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	4,88	19,50	6,50	0,645
Kontrol Grubu	4	4,12	16,50		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.19’daki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması deney için olumlu bir bulgudur. Dolayısıyla Tablo 4.19.’da yer verilen bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.20.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 20.

Deney ve Kontrol Gruplarının “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	4	6,25	25,00	1,000	0,032*
Kontrol Grubu	4	2,75	11,00		

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.20.’deki bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U = 1,000 p < 0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın “süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışı üzerinde “geleneksel yöntemine dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda yer verilen, eseri edisyona uygun bir kayıttan dinleme, eserin notalarını tüm ayrıntılarıyla ezberden yazma ve ezberden çalma çalışmalarının, öğrencilerin süslemeleri doğru uygulayabilme davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deutsch (1931)’a göre, bir icracının parmakları, o parmakları çalgı üzerinde hareket etmeye yönelten düşüncelerden daha hızlı hareket edemez, bu nedenle icranın hızı, yazılı olan müziğin ne ölçüde zihinsel olarak kavrandığı ve parmakların ne ölçüde zihinsel olarak koordine edildiğiyle orantılıdır (Akt. Ömür ve Gültek, 2013).

Eserlerde yer alan süsleme notalarının çalmadan önce zihinde şekillendirilmesi süslemenin seslendirilmesinde olumlu etkiye sahiptir. Deutsch (1931)’un bulguları Tablo 4.20’de yer verilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Keman eğitiminde “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın, araştırmanın 10 performans ölçütünden 7’sinde “geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programı”na göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu performans ölçütleri;

- eserde yer alan sesleri doğru çalabilme
- eserdeki pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme
- eserin müzikal cümlemelerini doğru uygulayabilme
- eserdeki nüansları doğru uygulayabilme
- eseri bütünlük içinde çalabilme
- eserdeki yay tekniklerini doğru uygulayabilme
- eserdeki süslemeleri doğru uygulayabilme davranışlarıdır.

Diğer yandan, “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın, öğrencilerin;

- eserdeki ritim kalıplarını doğru çalabilme
- eseri ritmik yapısına uygun çalabilme
- eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme

davranışları üzerinde “geleneksel yöntemeye dayalı öğretim programı” ile benzer düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

“Ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın, mesleki ve amatör müzik eğitimi veren kurumlardaki keman öğrencilerinin;

- eserde yer alan sesleri doğru çalabilme
- eserdeki pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme
- eserin müzikal cümlemelerini doğru uygulayabilme
- eserdeki nüansları doğru uygulayabilme
- eseri bütünlük içinde çalabilme
- eserdeki yay tekniklerini doğru uygulayabilme
- eserdeki süslemeleri doğru uygulayabilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

“Ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nın, keman öğrencilerinin,

- eserdeki ritim kalıplarını doğru çalabilme
- eseri ritmik yapısına uygun çalabilme
- eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme

becerilerinin geliştirilmesi amacıyla da kullanılabilir bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, her iki programın da bu beceriler üzerinde benzer düzeyde etkili olduğunu göstermekle birlikte bulgular; “ezber yöntemine dayalı öğretim programı” ile çalışılan deney grubu öğrencilerinin bu davranışlarına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. “Ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda etkili ritmik çalışmalara yer verilerek bu davranışların da geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Konuyla ilgili olarak; yapılması planlanan araştırmalarda, araştırmada denenmiş “ezber yöntemine dayalı öğretim programı”nda eksikliği hissedilen çalışmalara da yer verilerek önerilen programın etkililiği artırılabilir. “Ezber yöntemine dayalı öğretim programı” yalnızca eserlerin değil, aynı zamanda etütlerin çalışılmasında da kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Aiello, R. (2001). Playing the piano by heart. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930: 389–393.
- Aiello, R. (1999). *Strategies for memorizing piano music: Pedagogical implications*. Work in progress presented at the Eastern Division of the Music Educators National Conference, New York, NY.
- Aiello, R. (2000). *The analysis of the score as a basis for memory*. Poster presented at the Music Cognition / Music Pedagogy Group, Society for Music Theory, Toronto, Canada.
- Aiello, R. and Williamon, A. (2002). *Memory*. In R. Parncutt. And G. E. McPherson (Eds.). *The Science and psychology of music performance, creative strategies for teaching and learning*. New York : Oxford University Press.
- Alpagut, U. (2004). *Keman eğitiminde kurul önünde gerçekleşen sınavlarda değerlendirilmede standardizasyon*. 1924-2004 Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Atak Yayla, A. (2004). *Müziksel performansın ölçülmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Atkinson, J. R. and Shiffrin, R. M. (Ed.). (1968). *Human memory: a proposed system and its control processes*. New York: Academic.
- Ayçiçeği, A. (1996). *Uyarının hafızaya kodlanmasında işitsel, görsel ve anlamsal özelliklerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Auer, L. (1980). *Violin playing as I teach it*. New York: Dover Publications, Inc.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully*. (Third edition). San Diego, California: Neil A. Kjos Music Company.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bergee, M. J. (2003). Faculty interjudge reliability of music performance evaluation. *Journal Research in Music Education*, 51(2), 137-150.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 164.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest - sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cangöz, B. (1997). *Çalışma türünün bellek ölçümleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chaffin, R., Imreh, G. and Crawford, M. (2002). *Practicing perfection - memory and piano performance*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaffin, R., Jeffrey, J., Noice, H. and Noice T. (2008). Memorization by a jazz musician: A case study. *Psychology of Music*, 36, 63-79.
- Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), pp. 187–196.
- Coşkuner, S. (2008). *Piyano eşlikli yaylı çalgı eğitiminin bellek üzerine olumlu etkileri*. Müzik-Bellek Sempozyumunda sunuldu, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, pp.97-185.
- Çilden, Ş. (2000). Kemanda nitelikli ses elde etmede yay kullanımının önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2).
- Çilden, Ş. (2001). Yaylı çalgıda ses temizliği. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- Dalkıran, E. (2006). *Keman eğitiminde performansın ölçülmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deutsch, L. (1931). *Individuelle psychologie im musikunterricht und in musikerziehu*, Leipzig.
- Duruhan, K. (2004). *Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Classroom connections*. New York, Macmillan.
- Elliot, D. J. & Rao, D. (1990). Musical performance and music education. *Design for Arts in Education*, 91(5), 23-34.
- Eren, S. (2006). *Devlet konservatuvarları müzik bölümü ilköğretim ve lise devresi yaylı çalgılar anasanat dalı öğrencilerinin enstrüman çalmada ezberi kullanma / ezber çalma durumları (Hacettepe Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, Ö. (2010). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano eserlerini ezbere çalma başarılarında analitik ezberleme yaklaşımının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin elkitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Feridunoğlu, Z. L. (2004). *Müziğe giden yol*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Freymuth, M. S. (1999). *Mental practice and imagery for musicians*. Saint Louis, USA: MMB Music Inc.
- Gage, N. L. and Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gagne, R. M. (1988). Some reflections on thinking skills. *Instructional Science* 17(4) 387-390.
- Galvan, M. G. (1992). *Kinesthetic imagery and mental practice: teaching strategies for the piano principal*. Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Miami.
- Gordon, S. (1995). *Etudes for piano teachers – reflections on the teacher's art*. New York: Oxford University Press.
- Görgeç, İ. (1999). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme ve bellek. *Milli Eğitim*, (141), ss. 54-57.
- Gültekin, F. (2009). Eğitimin psikolojik temelleri. K. Kiroğlu. ve C. Elma (Edt.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi. ss. 93-130

- Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 14(1), pp. 87–97.
- Haydon, G. (1996). Internalization via memorization for the intermediate student. In J. Lyke, Y. Enoch and G. Haydon (Eds.). *Creative piano taching*. (Third edition). Champaign, Illinois: Stipes Publishing, pp. 340-347.
- Holmes, P. (2005). Imagination in practice: A study of the integrated roles of interpretation, imagery and tecnique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*, 22(3), Cambridge University Press.
- Hudmon, A. (2006). *Learning and memory*. New York: Infobase Publishing.
- Kanizi, G. (1999). *Piyano çalmada ezber*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, B. T. (2005). Suzuki okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), ss. 115-128.
- Kıvrak, M. (1994). *Suzuki yöntemi ile piyano eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtuldu, K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lavignac, A. (1939). *Musiki terbiyesi*, (çev. Abdülhalik Denker), İstanbul: Kanaat Kitapevi.
- Lim, S. and Lippman L. G. (1990). Mental practice and memorization of piano music. *The Journal of General Psychology*, 118(1), 21-30.
- Markowitsch, H. J. (2000). *Memory and amnesia. Principles of cognitive and behavioral neurology*, Philadelphia: F.A. Davis Comp.

- Martens, F. H. (1919). *Violin mastery: talks with master violinists and teachers*. New York: Frederick A Stokes, Co. 105.
- Mather, M. (2006). Why memories may become more positive as people age. In B. Uttl, N. Ohta, & A. L. Siegentaler (Eds.), *Memory and emotion: Interdisciplinary perspectives*, New York: Blackwell, pp. 135-159.
- Matthay, T. (1979). *On memorizing and playing from memory and on the laws of practice generally*. (11th Edition). London: Oxford University Press.
- McCown, R. R. And Roop, P. (1992). *Educational psychology and classroom practice*. Allyn and Bacon: A Division of Simon and Schucter Inc., Needham Heights, Massachusetts.
- McPherson, G. and Parncutt, R. (1999). *The science and psychology of music performance creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press
- Miklazewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17(2 October) pp. 95-109.
- Mutlu, Ü. (1988). *Kanun metodu*. İzmir: Ermat Matbaa.
- Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı çalgı öğrencilerinin performansını etkileyen bazı faktörler ve ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- O'Brien, C. (1943). Part and whole methods in the memorization of music. *Journal of Educational Psychology*, 34, 552-560.
- Oo, T. S. (2008). *The violin instructional package for young beginners in Myanmar*. Unpublished Master Dissertation, Thailand: University of Mahido..
- Otacioğlu, S. G. (2008). *Müzik, hafıza ve ezber ilişkisi üzerine*. Müzik-Bellek Sempozyumunda sunuldu, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öktem, Ö. (1981). *Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Ömür, Ö. ve Gültek, B. (2013). Piyano performansına etki eden zihinsel süreçler. *International Journal of Human Science*, 10(1), 417-433.
- Özçelik, S. (2002). Batı müziği yazısında süslemeler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), ss. 77-91.

- Pancaroglu, Ş. (2006) Mental practice. *American Harp Journal*, Summer, pp. 58-59.
- Rickey, E. L. (2004). *An investigation to observe the effects of learning style on memorization approaches used by university group piano students when memorizing piano literature*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ball State University, Indiana, USA.
- Russell, B. E. (2010). *The empirical testing of a musical performance assessment paradigm*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami: Coral Gables, Florida.
- Say, A. (1992). *Müzik Ansiklopedisi*. c.1, s. 179, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, G. (2011). *Zihinsel hazırlık çalışmalarının keman performansına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shockley, R. P. (1980). *An experimental approach to the memorization of piano music with implications for music reading*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Colorado, USA.
- Sisterhen, L. A. (2005). *The use of imagery, mental practice, and relaxation techniques for musical performance enhancement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.
- Solso, R. L. (1995). *Cognitive psychology*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Şeker, S. ve Bilen, S. (2010). 9-11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman çalmaya yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 112-124.
- Tarkum, E. (2006). Keman eğitiminde rol oynayan faktörler. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), ss. 169-173.
- Tarman, S. (1997). *Müzik eğitiminin çalgı eğitimi boyutunda bilgiyi işleme kuramının işe koşulması*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.

- Tebiş, C. (2004). *Musiki Muallim Mektebinden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme programlarındaki yaylı çalgı öğretimine ilişkin sınama ölçme değerlendirme durumlarının incelenmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Theiler, A. M. and Lippman, L. G. (1995). Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *The Journal of General Psychology*, 122(4).
- Tiene, D. ve Ingram, A. (2000). *Exploring current issues in educational technology*. New York: McGraw-Hill.
- Topses, G. (1992). *Eğitim sürecinde insan ve psikoloji*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research*, 7(3), pp. 383-387.
- Tsintzou, T. and Theodorakis, E. (3-6 July 2008). *Memorization Strategies of Atonal Music*. Paper presented at the Fourth Conference on Interdisciplinary Musicology, Thessaloniki, Greece.
- Uçan, A. (1987). Müzik eğitiminde performans testlerinin yeri, önemi ve kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 287- 307.
- Uçan, A. (1994). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Ulusoy A., Güngör, A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G. ve Koç, G., (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunoğlu, B. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ezber çalmanın-söylemenin öğrenci başarısına etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Williamon, A. (1999). The value of performing from memory. *Psychology of Music*, 27, 84-95.
- Yağışan, N. (2008). *Keman çalmanın biomekanik analizi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Yarar, B. (2010). *Müzik öğretmenliği lisans programındaki "bireysel ses eğitimi" dersine yönelik performans ölçeği geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). *Güçlü hafıza*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yılmaz, S. (2005). Bilgi işleme modeline dayalı bir dersin fen bilgisi öğretmen adaylarının manyetizma konusundaki başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, ss. 236-243.

EKLER

EK 1. PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcının Numarası:											
Ön test <input type="checkbox"/> Son test <input type="checkbox"/>											
Değerlendirme Ölçütleri	DERECELER										Puan
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Eserde yer alan sesleri doğru çalabilme											
Eserdeki ritim kalıplarını doğru çalabilme											
Eserdeki pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme											
Eseri ritmik yapısına uygun çalabilme											
Eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme											
Eserin müzikal cümlemelerini doğru uygulayabilme											
Eserdeki nüansları doğru uygulayabilme											
Eseri bütünlük içinde çalabilme											
Eserdeki yay tekniklerini doğru uygulayabilme											
Eserdeki süslemeleri doğru uygulayabilme											
Toplam Puan											

EK 2. DENEYDE KULLANILAN ESER (FRITZ KREISLER/SICILLIENNE)

Musical score for guitar, page 83, measures 1-30. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 8/8. The piece features various technical elements such as triplets, trills, and dynamic markings.

Measures 1-4: *mf*, includes a breath mark (V) and fingerings 2 2, 1, 1, 2 2, 1.

Measures 5-8: includes a breath mark (V) and fingerings 1, 4, 2, 3, 2. Dynamic marking: *decresc.* *mf*.

Measures 9-12: includes a breath mark (V) and fingerings 0, *tr*, 4, *tr*, 4. Dynamic marking: *p* *mf*.

Measures 13-16: includes a breath mark (V) and fingerings 0, 4, 1, 1, 3.

Measures 17-20: includes a breath mark (V) and fingerings 3, 2, 3, 0, 3. Dynamic marking: *rit.*

Measures 21-24: includes a breath mark (V) and fingerings 1, 3, *tr*, *tr*, 3. Dynamic marking: *espress.*

Measures 25-28: includes a breath mark (V) and fingerings 1, 0, 4.

Measures 29-30: includes a breath mark (V) and fingerings 1, 0, 4, 3, 2, 4, 0, *tr*. Dynamic marking: *f*.

**EK 3. PUANLAYICILARIN ÖN TEST PUANLARI ARASINDAKİ UYUM
(KRUSKAL WALLIS TESTLERİ)**

“Sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	13,19			
P2	11,62	1,772	2	,412
P3	12,69			

“Ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	11,38			
P2	15,00	,224	2	,894
P3	11,12			

“Pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	13,88			
P2	12,44	,613	2	,736
P3	11,19			

“Eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	13,00			
P2	13,00	,253	2	,881
P3	11,50			

“Pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	15,12			
P2	13,94	1,173	2	,353
P3	12,44			

“Müzikal cümlelemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	12,94			
P2	13,38	1,863	2	,245
P3	16,19			

“Nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	12,81			
P2	13,75	1,438	2	,309
P3	15,94			

“Bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	12,88			
P2	12,62	,073	2	,964
P3	12,00			

“Yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	13,12			
P2	11,75	,176	2	,916
P3	12,62			

“Süslemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen ön test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	14,00			
P2	12,81	,957	2	,620
P3	10,69			

**EK 4. PUANLAYICILARIN SON TEST PUANLARI ARASINDAKİ UYUM
(KRUSKAL WALLIS TESTLERİ)**

“Sesleri doğru çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	10,94			
P2	12,31	1,041	2	,594
P3	14,25			

“Ritim kalıplarını doğru çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	12,88			
P2	11,88	,107	2	,948
P3	12,75			

“Pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	10,88			
P2	12,56	,843	2	,948
P3	14,06			

“Eseri ritmik yapısına uygun çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	10,62			
P2	12,06	1,551	2	,461
P3	14,81			

“Pasajları doğru artiküle edebilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	12,69			
P2	12,19	,025	2	,987
P3	12,62			

“Müzikal cümlemeleri doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	13,94			
P2	12,38	,812	2	,666
P3	11,19			

“Nüansları doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	11,81			
P2	10,62	1,791	2	,408
P3	15,06			

“Bütünlük içinde çalabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	10,75			
P2	13,12	,916	2	,633
P3	13,62			

“Yay tekniklerini doğru uygulayabilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	10,38			
P2	12,00	1,991	2	,369
P3	15,12			

“Süslemeleri doğru gerçekleştirebilme” davranışına ilişkin puanlayıcılar tarafından verilen son test puanları arasındaki uyum (Kruskal Wallis testi)

Puanlayıcılar	X	Chi-Square	df	p
P1	11,38			
P2	11,38	1,346	2	,510
P3	14,75			

EK 5. UYGULAMAYA KATILIM SÖZLEŞMESİ

UYGULAMAYA KATILIM SÖZLEŞMESİ

2012-2013 Öğretim yılı güz döneminde Elvan Gün Duru tarafından gerçekleştirilecek olan “Keman eğitiminde ezber çalma yönteminin öğrenci performansına etkisi” konulu doktora tez çalışmasının deney aşaması sırasında uygulayıcının talimatlarına uyacağım ve deney haricinde hiçbir ek çalışma yapmayacağım.

Adı-Soyadı

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Elvan GÜN DURU

Doğum Yeri ve Tarihi: Antalya / 05.09.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı /2002-2006

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Programı /2006-2009

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Gün Duru, E. ve Köse, H. S. (2012). Klasik müzik dinlemenin ilköğretim öğrencilerinin sınav başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), doi:10.12739, ISSN:1306-3111, ss.

Gün Duru, E. ve Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas Örnekleri). *e-Journal of New World Science Academy*, 7(3), ss.

Gün Duru, E. & Karakelle, S. (2013). Türkiye ve Avusturya müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, *Journal of Turkish Studies*, 8(3), doi:10.7827 / TurkishStudies.4590, ss. 233-245.

Gün Duru, E. (2009). *Okul müdürlerinin müzik dersine ilişkin yaklaşımları: Burdur ve Isparta illeri örneği*. 23 Eylül 2009. Samsun 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Poster bildirisi.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

- 2007: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü (Uzman)
- 2011-2012: Burdur Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi (Keman Öğretmeni-Görevlendirme)

İletişim

E-Posta Adresi : egun@mehmetakif.edu.tr

elvangun@hotmail.com