

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR EĞİTİMİ DERSİ İÇİN
EKLEKTİK BİR MODEL ÖNERİSİ**

**Muhittin ÖZDEMİR
(Doktora Tezi)**

İstanbul – 2014

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR EĞİTİMİ DERSİ İÇİN
EKLEKTİK BİR MODEL ÖNERİSİ**

**Muhittin ÖZDEMİR
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN**

İstanbul – 2014

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2014**

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Muhittin ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR EĞİTİMİ DERSİ İÇİN EKLEKTİK BİR MODEL ÖNERİSİ” başlıklı bu çalışma, 07.01.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

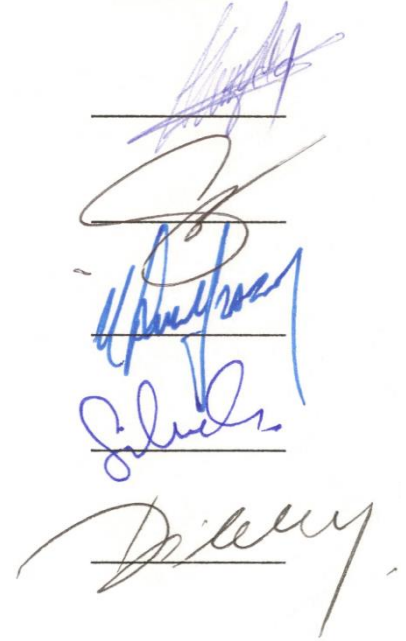
Danışman : Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN

Üye : Prof. Çiğdem İYİCİL

Üye : Prof. Dr. M. Safa YEPREM

Üye : Doç. Dr. Sibel ÇOBAN

Üye : Doç. Dilek BATIBAY



ÖNSÖZ

Günümüzde müzik eğitiminin bireyler üzerinde yarattığı olumlu etkiler yadsınamaz bir gerçektir. Bu olumlu etkilerin tohumlarının atılacağı en önemli çatı ise okuldur. Bu çatı altında söz konusu eğitimin kalitesini ve niteliğini artıracak etkenlerin başında nitelikli bir müzik öğretmeni ve nitelikli bir müzik öğretmenin sahip olması gereken temel özelliklerin en başında ise çalgı çalma becerisi yer alır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının çalgı çalma becerisi kazanmalarında sekiz yarıyılı kapsayan bireysel çalgı eğitimi dersi son derece önemli bir yere sahiptir. Bu ders ile müzik öğretmeni adaylarına bir çalgı çalmaya ilişkin temel ve ileri düzey bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmada ki en önemli gereklilik ise bu sürecin etkili ve verimli biçimde işlenmesi ve yönetilmesidir. Dolayısıyla hedeflenen davranışların kazandırılması planlı ve programlı bir yapılanmayı gerekli kılmaktadır. Söz konusu eğitim “çalgı eğitimi” olduğundan uygulanacak olan eğitimi teknik ve müzikal detayların çalışılmasına imkân sağlamaya yönelik yol gösterici ilkeler doğrultusunda ve yeniliklere açık biçimde gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu doğrultuda çalgı eğitiminin görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme alanlarının tümünü içinde barındıran bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi ile gerçekleştirilmesi öğrencinin çalgı çalma becerisinin gelişimini etkili biçimde sağlaması açısından önem taşımaktadır. Söz konusu gerekçeler ve önem doğrultusunda, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında yer alan klasik gitar eğitiminin daha etkili ve daha verimli biçimde işlenebileceği düşüncesi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Böylelikle araştırmada, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin belli bir program ve belirlenmiş hedefler doğrultusunda sistemli bir şekilde kazandırılması amacıyla; görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik öğretim etkinliklerini içinde barındıran öğretim programı dizgeli eğitim modeline göre yapılandırılmış, söz konusu etkinlikler planlı biçimde uygulanmış ve öğretim programının gitar öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan başarıları üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Tüm bu süreçte bilgisini ve desteğini esirgemeyen, eleştiri ve önerileriyle beni yönlendiren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. A. Aylin Can'a; araştırmaya olan yakın ilgi ve değerli yardımlarından dolayı Doç. Dr. Sibel Çoban'a ve Prof. Dr. M. Safa Yeprem'e; araştırmanın her aşamasında bana tevazulukla yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Zuhâl Dinç Altun'a; araştırmaya olan desteğinden dolayı Doç. Dr. M. Kayhan Kurtuldu'ya; verilerin çözümlenmesine yönelik öneri ve değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Nevzat Yiğit'e ve öğretim programının hazırlanması sürecindeki değerli yardımlarından dolayı sevgili eşim Cansel Şenoğlu Özdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışma süresince uygulanan programın baştan sona düzenli biçimde yürümesi için gösterdikleri hassasiyet ve saygıdan dolayı öğrencilerime teşekkür ederim.

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR EĞİTİMİ DERSİ İÇİN EKLEKTİK BİR MODEL ÖNERİSİ

Bu araştırmada, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen klasik gitar eğitiminde teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan ğretim etkinliklerinin öğrencilerin performans başarı düzeylerinin artırılmasına etkisinin olup olmadığının sınanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın yöntemine dayalı olarak gitar ğrencilerinin bilgi düzeylerini, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerini ve performans başarı düzeylerini artırmak amacıyla; görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik etkinlikleri içinde barındıran ve her biri beş hafta olmak üzere iki periyottan oluşan ğretim programı dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu (N=14), 2012-2013 eğitim-ğretim yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında klasik gitar eğitimine devam eden I. II. ve III. sınıf gitar öğrencileri oluşurmaktadır.

Araştırmada, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan ğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilgi düzeyleri, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeyleri ve performans başarı düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Gitar ğrencilerinin denklikleri incelendikten sonra, yansız atama yöntemiyle deney (N=7) ve kontrol (N=7) grupları oluşurulmuştur. Araştırmanın yöntemine dayalı olarak her biri beş hafta olmak üzere iki periyottan oluşan ve dizgeli öğretime göre hazırlanan gitar dersi ğretim

programını deney grubuna uygulanırken, kontrol grubu ile geleneksel öğretime devam edilmiştir. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Başarı Testi, Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği ve Performans Gözlem Formu olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözümlenmesinde ilişkili grup Wilcoxon Testi kullanılmış ve böylelikle uygulanan öğretim programı sonucunda her iki grubun araştırmanın bağımsız değişkenleri açısından nasıl bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denkliliklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyelerini belirlemek amacı ile öntestler ve sontestler üzerinde tek yönlü sınamayı gerçekleştirebilmek için ilişkisiz grup Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulama süreci sonunda deney grubundaki öğrencilerin gitar dersi bilgi düzeylerinde, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerinde ve performans başarı düzeylerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bir oranda artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan gitar dersi öğretim programının geleneksel öğretime göre çok daha etkili ve geliştirici bir program olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Öğretim Programı, Klasik Gitar Eğitimi, Eklektik Yaklaşım.

ABSTRACT

A SUGGESTION OF AN ECLECTIC EDUCATION MODEL FOR TEACHING MUSIC IN CLASSICAL GUITAR TRAINING CLASSES

The purpose of this study was to examine whether teaching activities aimed to improve musical knowledge and skills of students, who took classical guitar lessons in individual instrument education classes, had an effect on the success of students' performances.

Based on the method of the study, a special education program consisted of two successive periods (*five weeks each*) was prepared according to the systematic education model. The program, which involved activities for visual, audial and practical learning dimensions, aspired to enhance performance levels, mental perceptions, attitudes and knowledge of the students learning classical guitar. The study group of the research consisted of first year, second year and third year guitar students who took classical guitar courses within individual instrument education classes at Karadeniz Technical University, in the Music Education branch of Fine Arts Education Department in the academic year of 2012-2013.

In this research, the experimental method was used in order to identify the effects of teaching activities, aimed to improve students' technical-musical knowledge, skills in playing classical guitar, knowledge levels, mental perceptions, attitudes, and performance successes. The research was designed according to the model of experimental design with the control groups for pretests and posttests. After reviewing the equivalency of guitar students, experimental (N=7) and control (N=7) groups were selected with the help of the impartial assignment method. Based on the research methodology, while the experimental group was introduced with special guitar education lessons prepared according to the systematic education model, for two

successive periods of five weeks each; the traditional teaching method was employed for the control group. Pretests and posttests were administered to both groups.

A Success Test, Classical Guitar Mental Perception and Attitude Scale, and Performance Observation Form were used as measurement tools in order to collect data. The Wilcoxon Test was employed for the analysis of data collected from experimental and control groups with pretests and posttests. Thus, as a result of the education program they received, each group's level of development was found in terms of independent variables. Furthermore, The Mann Whitney U independent group test was used in order to implement a one-sided test of pretests and posttests for determining equivalency of experimental and control groups before the experiment and the levels they reached after the experiment.

Based on the results, it can be said that classical guitar performance successes, knowledge levels, mental perceptions and attitudes of students in experimental group have increased to a greater degree than those in control group after the treatment. In conclusion, it was found that the special guitar education program, which aimed to increase musical and technical knowledge and skills in playing classical guitar, was significantly more effective and improving than the traditional teaching methods.

Key Words: Music Education, Instrument Training, Curriculum, Classical Guitar Education, Eclectic Approach.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	14
1.2. Hipotezler.....	16
1.3. Önem.....	17
1.4. Sınırlılıklar	18
1.5. Sayılıtlar.....	19
1.6. Tanımlar.....	19
1.7. Kısaltmalar.....	19
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	20
2.1. Psikomotor Beceri Öğrenme ve Öğretme	20
2.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme	25
2.3. Algısal Öğrenme Stilleri	29
2.3.1. Görsel Öğrenme.....	32
2.3.2. İşitsel Öğrenme	33
2.3.3. Devinimsel/Dokunsal Öğrenme.....	33
2.3.4. Çoklu Tip Öğrenme	34
2.4. Müzik Eğitiminde Algısal Öğrenme Stilleri	36

2.5. Dizgeli Eğitim.....	40
2.6. İlgili Araştırmalar	46
BÖLÜM III: YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Başarı Testi	67
3.3.2. Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği	69
3.3.3. Performans Gözlem Formu.....	70
3.4. Uygulama.....	71
3.5. Verilerin Çözümlemesi	73
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	75
4.1. Hipotez 1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	75
4.1.1. Hipotez 1.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	77
4.1.2. Hipotez 1.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	77
4.1.3. Hipotez 1.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	78
4.1.4. Hipotez 1.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	79
4.2. Hipotez 2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	79
4.2.1. Hipotez 2.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	81
4.2.2. Hipotez 2.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	82
4.2.3. Hipotez 2.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	82
4.2.4. Hipotez 2.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	83
4.3. Hipotez 3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	84

4.3.1. Hipotez 3.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	85
4.3.2. Hipotez 3.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	86
4.3.3. Hipotez 3.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	87
4.3.4. Hipotez 3.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	87
BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar	89
5.1.1. Hipotez 1 İle İlgili Sonuçlar	89
5.1.2. Hipotez 2 İle İlgili Sonuçlar	91
5.1.3. Hipotez 3 İle İlgili Sonuçlar	93
5.2. Tartışma	96
5.3. Öneriler	100
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	100
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	101
KAYNAKÇA.....	103
EKLER	111
Ekler Listesi	112
Ek 1: Başarı Testi.....	113
Ek 2: Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği.....	115
Ek 3: Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği İzin Yazısı	116
Ek 4: Performans Gözlem Formu	117
Ek 5: Günlük Ders Planı (<i>I. Çalışma</i>).....	118
Ek 6: Öğrenci Gözlem Formu (<i>I. Çalışma</i>)	125

Ek 7: Trinity College London İle Gerçekleşen Yazışmalar.....	126
Ek 8: Araştırmada Kullanılan Etüt ve Eserler	128

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Model	59
Tablo 2: Araştırma Deseni	62
Tablo 3: Gitar Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	62
Tablo 4: Gitar Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıfa Göre Dağılımı	62
Tablo 5: Gitar Öğrencilerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	63
Tablo 6: Gitar Öğrencilerinin Gitar Eğitimine Başlama Yaş Dönemine Göre Dağılımı	63
Tablo 7: Gitar Öğrencilerinin Günlük Gitar Çalışma Süresine Göre Dağılımı	63
Tablo 8: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	63
Tablo 9: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 10: Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	65
Tablo 11: Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 12: Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	66
Tablo 13: Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 14: Başarı Testi İç Tutarlılık Sonuçları	68
Tablo 15: Puanlayıcıların Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki	70
Tablo 16: Programı Uygulama Süreci	71
Tablo 17: Deneysel Çalışmada Elde Edilen Verilerin Gruplandırılması	73
Tablo 18: Grupların Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	76

Tablo 19: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 20: Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
Tablo 21: Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
Tablo 22: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo 23: Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	80
Tablo 24: Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	81
Tablo 25: Kontrol Grubunun Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	82
Tablo 26: Deney Grubunun Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	83
Tablo 27: Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	83
Tablo 28: Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	84
Tablo 29: Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	86
Tablo 30: Kontrol Grubunun Performans Gözlem Formu Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	86
Tablo 31: Deney Grubunun Performans Gözlem Formu Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	87
Tablo 32: Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Müzik eğitimi; müziği dinleme, inceleme, seslendirme, yorumlama ve yaratma gibi birbirleriyle ilişkili temel kavramlara dayalı çok boyutlu bir disiplindir. Müzik eğitiminin bir parçası olarak gerçekleştirilen çalgı eğitimi öğrencilere bir çalgı çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin yanı sıra türlü çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasının ve çalgıya ait müzik kültürünün benimsetilmesinin amaçlandığı bir süreçtir. Bu süreç bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının tümünü içinde barındıran bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi ile öğrencinin müziği dinleme, inceleme, seslendirme, yorumlama ve yaratma gibi müzikal davranışlarının ve müziğe karşı duyarlılığının gelişimini de etkili biçimde sağlamaktadır.

Müzik öğretmenliği lisans programı alan ve alan eğitimi dersleri kapsamında yer alan bireysel çalgı eğitimi dersi ve bu dersin bir boyutunu oluşturan klasik gitar eğitimi öğrenci-öğretmen arasındaki bilgi alışverişi ile birebir olarak uygulanan sistemli ve planlı bir süreçtir. Bu süreçte gerçekleştirilen çalışmaların etkili ve verimli olması performans başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Şenoğlu ve Yıldız (2008, s.116)'a göre, öğrencilerin estetik anlayış ve müzikalite sahibi bireyler olmalarına, bu sayede müzikal kimlik kazanmalarına, kendilerini müzik yoluyla ifade edebilmelerine rehberlik etmesinden dolayı, bu sürecin titizlikle uygulanması şarttır.

Klasik gitar eğitiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörler; eğitim-öğretim programı, öğretmen ve öğrencidir. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar üstünde, iyi düşünülerek hazırlanmış ve bireysel farklılıklara göre değiştirilebilecek esneklikte uygulanacak bir eğitim-öğretim programının, öğretmenin önünde bir kılavuz olarak bulunması, eğitim-öğretim sürecini başarıya götürmesi açısından oldukça önemlidir. Bu süreç; programı uygulayacak yeterli teknik, müzikal ve pedagojik bilgi sahibi bir

öğretmen ve fiziki durumu uygun, müzikal algılama ve yeteneği olan, çalgısını seven, başarılı olmak için düzenli, disiplinli çalışan bir öğrenci profili ile başarıya ulaşabilir (Şenoğlu ve Yıldız, 2008, s.117).

Mevcut duruma bakıldığında, çalgı eğitimcileri öğretim çalışmalarında sahip oldukları deneyimlerden faydalanarak kendilerine özgü çeşitli yaklaşımlar geliştirmekte veya mevcut metotları uygulamaktadırlar. Jorgensen (2000, s.68) çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrenci arasındaki en temel ilişkinin, tarih boyunca usta-çırak ilişkisi olarak tanımlandığını; bu ilişkide ustanın, genelde öğrencinin rol modeli veya özdeşleşme kaynağı olarak görüldüğünü ve en önemli öğrenme yönteminin ise taklit olduğunu belirtmiştir.

Ryan (1991, s.9-10)'a göre, gitar çalmayı öğrenmenin en kolay ve en doğal yollarından biri iyi çalanları taklit etmektir. Taklit, yüzyıllar boyunca dört dörtlük müzisyenler yetişmesini sağlamış, geleneksel usta-çırak ilişkisine dayanan bir öğrenme sürecidir. Esasında, tuğla döşemek gibi bir işten ruhsal gelişime kadar, çaba gerektiren her tür alanda iyi sonuçlar vermiş bir öğrenme yöntemidir. Klasik gitar bağlamında ise bu süreç, bu çalgıyı en iyi şekilde çalmayı öğrenmek için gereken zamanı önemli ölçüde azaltır. Bir ustayı ya da öğretmeni model almak, öğrencilerin hatalardan kaçınmalarına yardımcı olur. Ryan'a göre, usta bir gitaristten ya da öğretmenden, müziğin derinliğinin ve güzelliğinin bütünüyle algılanması da öğrenilir. Böylelikle gerçek bir usta, kişinin mevcut potansiyelini maksimum seviyede nasıl kullanabileceğini kişiye öğretmiş olur.

Öğretmenler klasik gitar öğretimini genellikle kendi öğrenim süreçlerinde kullandıkları çalışma taktikleri ve öğretmenlerinden gördükleri çalışma biçimleri doğrultusunda geleneksel usta-çırak anlayışı ile gerçekleştirmekte ve öğrencilerini sağduyu ve sezgisel bir anlayış ile yönlendirmektedirler. Bu süreçte öğrencinin teknik ve müzikal seviyesini her seferinde bir adım daha ileriye taşıyacak olan doğru etüdün/eserin belirlenmesi ve belirlenen etüdün/eserin nasıl çalışılacağı son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmen; çalışılacak olan doğru etüdü/eseri belirlemekle birlikte, teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazanılmasına yönelik öğrenmelerin temelde nasıl gerçekleştiğini bilmeli ve öğretim etkinliklerine bu çerçevede yön vermelidir.

Öğrenmenin temelinde algı vardır ve klasik gitar eğitiminde öğrenme; görme, işitme ve dokunma duyularıyla algılanan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçleri kapsar. Fizyolojik açıdan tanımlandığında algılama; duyular yardımıyla dış dünyadan bilgi edinme ya da diğer bir deyişle, duyuşsal bilgilenme sürecidir. Bireylerin nasıl ve hangi yollarla öğrendiklerini anlamaya yönelik “bilişsel” tarzda yapılan araştırmalar, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planlı bir şekilde düzenlenmesinin gerekli olduğu eğitim-öğretim ortamlarında bireylerin kendilerine sunulan bilgiyi öğrenmede ve hatırlamada tercihlerinin olduğunu ve bu tercihlerin fizyolojik açıdan temelde görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal olmak üzere çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Bu fizyolojik tercihler literatürde, algısal öğrenme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Mishra (2007, s.1) algısal öğrenme stillerini, öğrenme esnasında çevreden edinilen bilginin algılanmasına, düzenlenmesine ve işlenmesine yardımcı olan yöntemler olarak tanımlamıştır.

Müzik eğitimi ve müzik eğitiminin bir parçası olan çalgı eğitimi süreci algısal öğrenme stilleri açısından nitelendirildiğinde görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal öğrenme boyutlarının bir arada ve etkin şekilde kullanılabilmesinin gerekli olduğu bir süreç olarak ifade edilebilir. Örneğin; Snyder (1997, s.165-171) müziği, zekânın pek çok tipini içine alan görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal duyuları bir araya toplayan “çoklu-tip” bir aktivite olarak tanımlamıştır. Klasik gitar çalmaya ilişkin temel ve ileri düzey bilgi ve becerilerin sistematik olarak kazandırılmasının amaçlandığı klasik gitar eğitimi bu doğrultuda ele alındığında; öğrencinin klasik gitar çalma becerilerini tüm boyutlarıyla kavrayabilmesi için, sahip olduğu teknik ve müzikal seviyesini çok yönlü olarak (*genel duruş, sağ el-sol el teknikleri, deşifre becerisi, duateleme ve duate geçişleri, artikülasyon becerisi, müzikal çalma*) betimlemesi ve buna bağlı olarak güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte neyi yapıp neyi yapamadığını fark etmesi öğrenmenin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Bu anlama ve keşfetme sürecinde bir yol gösterici olarak öğretmen, öğrencinin görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal yollarla öğrenmeler gerçekleştirmesine yönelik bilgi ve imkânlar sunarak öğrencinin farkındalığını artırmakla ve buna bağlı olarak çalışma sürecinin verimliliğini ve bu süreç sonunda gerçekleşecek performansın niteliğini olumlu yönde etkilemekle yükümlüdür.

Klasik gitar eğitiminde gerçekleştirilen çalışma süreci sonunda karşımıza çıkan en önemli kavram performanstır. Mishra (2007, s.6) performansı, basılı notasyondan veya çalgıyla uyum içinde bulunan vücudun şeklinden gelen görsel bilgiyi, müzik çalınırken kullanılan kaslardan gelen devinimsel bilgiyi ve çalgıya dokunmaktan kaynaklanan dokunsal bilgiyi de içeren bir eylem olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle klasik gitarda performans; görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal yollarla kazanılan teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin bir bütün olarak sergilendiği son aşama olarak tanımlanabilir.

Klasik gitar çalmaya ilişkin öğrenmelerin gerçekleşme durumu/derecesi performansın teknik ve müzikal niteliğinin belli kriterler doğrultusunda değerlendirilmesi ile ölçülür. Hergenhahn (1988)'a göre, insanların belli bir alanla ilgili psikomotor davranışlarındaki yeterlik düzeyleri arasında önemli farklılıklar vardır. İnsanların bir beceriye ne derecede sahip olduklarını belirlemek amacıyla, genellikle becerinin sonucuna yani ürüne, beceriyi gösterme sürecine ya da her ikisine birden bakılır (akt. Erden ve Akman, 2012, s.214). Performansın değerlendirilmesi ile ilgili olarak Macleod (1997, s.221), performans değerlendirmelerinin bütün çeşitlerinde temel ürünlerin etkililik ve yeterlilik olduğunu vurgulayarak etkililiği, içerikteki hedeflerin tümüne ulaşmadaki doğruluk, yeterliliği ise performansın değerindeki etkililik ilişkisinin anlamı olarak betimlemektedir.

Bir etüdü/eseri etkili ve yeterli bir performans ile seslendirmek için gerçekleştirilen çalışma süreci, teknik ve müzikal yapının dikkatlice incelendiği ve en doğru uygulamaların (*duate ve müzikal ifade*) belirlendiği bir yaklaşım içermelidir. Bu içerik doğrultusunda etüdün/eserin teorik yapısı incelenmeli (*ton, ölçü sayısı ve ritmik yapı*), duate ve müzikal analizi yapılmalı, teknik ve müzikal becerilerin öğrenci tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenin model olmasının yanı sıra birbirinden farklı nitelikte performans örnekleri de izletilmeli, dinletilmeli, öğrenci kendi kendini izleyerek ve dinleyerek çalışmalı ve tüm bu uygulamalar planlı olarak gerçekleştirilmelidir.

Etüt/eser çalışma sürecinde teknik ve müzikal yapının anlaşılmasına ve bu süreçte gerçekleşecek olan çalma refleksinin (*psikomotor becerinin*) doğru şekilde kazanılmasına yönelik ihtiyaç duyulan bilginin görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı yollarla aktarılması ve öğrenilmesi daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilir.

Etüt/eser çalışma süreci deşifre aşaması ile başlar. Ancak deşifre çalışmalarına başlamadan önce çalışılacak olan etüdü/eseri tanımak için teorik yapısının incelenmesi, baştan sona dinlenmesi ve dinlerken göz ve parmak ile yazılı notasyonun takip edilmesi gerekli bir ön hazırlık aşaması olarak düşünülebilir. Bu aşamada, notasyonun göz ve parmak ile takip edilecek olması teknik ve özellikle müzikal açıdan etüdün/eserin bir bütün olarak algılanmasında etkili olacaktır.

Deşifre aşamasında doğru nota, doğru tartım ve doğru duate aranır. Fenmen (1997, s.31) bir eserin ilk andan itibaren her notasına, her nüshasına, kâğıtta yazılı her şeyine dikkat edilerek okunması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla başta deşifrenin ve duatenin doğruluğundan emin olmak için yavaş çalışılmalıdır; çünkü yavaş çalışmak, düşünmek için ihtiyaç duyulan zamanı ve dikkati sağlar. Benzer şekilde Pirgon (2010, s.215)'a göre de eser ya da etüt ilk önce istenilen hızdan daha ağır çalışılmalıdır. Bu şekilde çalışmak öğrenciye müziği rahat rahat araştırmasına, detayları kavramasına ve teknik ve müzikal problemlerini değerlendirmesine olanak sağlar. Ayrıca öğrenci ağır performansı esnasında eserin tüm yönlerine paniğe kapılmadan dikkat edebilir (*doğru parmak, uygun artikülasyon, ton ve dokunuş*).

Etüt/eser çalışma sürecinde deşifre aşaması ile birlikte devinimsel/dokunsal öğrenme süreci başlar. Devinimsel/dokunsal öğrenme; kas hareketlerinin akılda tutulma becerisidir. Bryant (1999)'a göre, kasların koordinasyonuna ve tekrarlamaya dayanan alışkanlık gelişimi/oluşumu, Newman (1974)'a göre, hafızadan sürekli olarak çaldıkça otomatik olarak gelişen bir alışkanlık ve Sterba (2000)'ya göre, parmak, bilek ve kollardaki otomatik refleksten kaynaklanan kassal koordinasyon alışkanlığıdır. Devinimsel ve dokunsal öğrenme bazı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde de tanımlanmaktadır. Örneğin; Lo (1976) dokunsal öğrenmeyi, klavyenin tuşlarına temas edildiğinde alınan temas hissinin hatırlanması olarak tanımlanırken, devinimsel

öğrenmeyi, pozisyon hissini hatırlanması ya da diğer bir deyişle, hareket yönü ya da sarf edilen çabanın yönü olarak tanımlamıştır (akt. Rickey, 2004, s.20-21).

Etüdü/eseri çalmaya yönelik devinimsel/dokunsal öğrenmenin gerçekleştiği deşifre sürecinde çalma refleksinin doğru biçimde kazanılması için notalar her seferinde aynı parmak şifre ve numaraları ile çalınmalıdır. Dolayısıyla çalışılan etüdün/eserin duate yapısının tarifine yönelik yazılı notasyon üzerinde sunulan analitik bilginin varlığı ve doğruluğu son derece önemlidir. Bu nedenle deşifre sırasında etüdün/eserin duate yapısı dikkatlice incelenmeli; notasyon üzerinde eksik olduğu düşünülen gerekli tüm işaretlemeler öğrenci ve öğretmen arasındaki fikir alışverişi sonucunda, deşifre sürecinin daha etkili ve verimli biçimde gerçekleşmesinin sağlanması amacıyla öğrenci tarafından yapılmalıdır.

Öğrencinin deşifre sürecine aktif katılımı, doğru duatenin belirlenmesine yönelik düşünme ve çözüm üretme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği gibi, işaretlemelerin öğrenci tarafından “renkli kalemler” ile yapılacak olması çalışılan etüdün/eserin duate yapısına ilişkin ayrıntıların daha iyi kavranmasında, çalışma esnasında duatenin takip edilmesine yönelik görsel açıdan dikkat artışının sağlanmasında ve görsel-devinimsel bir etkileşim sayesinde icra sırasında olabilecek hataların azaltılmasında etkili olacaktır. Etüt/ eser çalışma sürecinde ayrıntıların tamamı ile kavranmasının gerekliliği ile ilgili olarak Lo (1976), notasyon ile ilgili her ayrıntıyı tamamı ile kavramanın önemli olduğunu; çünkü anlaşılmayan bir şeyi ezberlemeye çalışmanın verimsiz olabileceğini vurgulamıştır (akt. Rickey, 2004, s.19). İşaretlemelerin öğrenci tarafından yapılacak olması etüdün/eserin duate yapısına yönelik bilginin hatırlanmasında da etkili olacaktır. Stice (1987, s.291) öğrenme sürecine aktif katılımın bilginin hatırlanmasına etkisi ile ilgili olarak, öğrencilerin okuduklarının %10’unu, duyduklarının %26’sını, gördüklerinin %30’unu, görüp duyduklarının %50’sini, söylediklerinin %70’ini ve hem söyleyip hem de yaptıklarının %90’ını hatırladıklarını belirtmiştir (akt. Wankat ve Oreovicz, 1993, s.291-292).

Deşifre aşamasında doğru tel ve doğru duate tercihinin belirlemedeki en temel unsur ise üretilmiş olan sesin üretilecek olan yeni sese kadar uzamış olmasını sağlamaya çalışmak

olmalıdır. Özkanoğlu (2006, s.22), duate analizinde dikkat edilmesi gereken en önemli teknik ayrıntının bir pozisyondan diğerine geçerken ilk pozisyondaki son notanın ya da notaların diğer pozisyonun ilk notasına bağlanması olduğunu, sağ el ve sol el arasında güçlü bir koordinasyon gerektiren bu durumun müziğin akıcılığını artırmadaki en önemli teknik dayanaklardan biri olduğunu vurgulamıştır.

Etüdün/eserin doğru ve belirli bir duate ile çalınması etkili bir artikülasyon için de gerekli bir davranıştır. Çerçioğlu (1985, s.14) artikülasyonu, açık, sağlam ve doğru olarak belirtmek şeklinde tanımlamıştır. Etkili bir artikülasyon becerisi doğru, rahat bir duruş ve iki elin koordineli, rahat ve dengeli biçimde hareket etmesi ile son derece ilgilidir. Ryan (1991, s.31-82)'a göre, bir çalgıyı iyi çalabilmek için parmaklardan zihne giden sinyallerin net ve koordineli olması gerekir. Dolayısıyla sesleri anlaşılır biçimde duyurulabilmek; bu sayede müziği anlaşılır bir ifade ile sergileyebilmek ya da diğer bir deyişle, etüdün/eserin içerdiği müzikal düşüncüyü en güzel biçimde sunabilmek teknik hâkimiyeti gerekli kılmaktadır. Kısaca; teknik, müziğin içeriğini aktarmaya yarayan bir araçtır. Klasik gitarda teknik becerilerin öğrenilmesi ise model alma yoluyla gerçekleşir.

Model alma yoluyla öğrenmede, bireyin önce model alacağı davranışa dikkat etmesi, gözlediği davranışları belleğine kayıt edebilmesi ve gerektiği zaman davranışa çevirebilmesi gerekir. Bu nedenle psikomotor davranışların öğrenilmesinde, öğretilmek istenen becerinin bu işin uzmanı tarafından adım adım gösterilmesi ve öğrencinin dikkatinin, beceriyi gösteren kişinin davranışları üzerine çekilmesi gerekir.

Model alarak öğrenmede, gözlenen davranışların birey tarafından davranışa dönüştürülmesi de çok önemlidir. Öğrenciler bazı psikomotor davranışların nasıl yapılacağını bildikleri halde kendileri davranışa dönüştüremeyebilirler. Beceri ile ilgili bilgilerin davranışa dönüşebilmesi için, bireyin bilgileri ile, duyu organlarına gelen uyarıcılar ve kasları arasında koordinasyon kurması gerekir. Koordinasyon arttıkça hareketler bir sıra içinde ve kısa zamanda yapılmaya başlar. Bu da “bilinçli şekilde yapılan” tekrarlarla mümkündür. Beceriyi oluşturan davranışlar ne kadar çok tekrarlanırsa beceri o derece gelişir (Erden ve Akman, 2012, s.215).

Klasik gitar çalmaya ilişkin teknik becerilerin öğrenilmesi sürecinde öğrencinin modelden gözlemlendiği becerileri kendi davranışları olarak uygulamaya dönüştürmesi işlemi başta koordinasyon gücü olmak üzere dikkat, algılama ve hatırlama becerilerine, öz-yeterlik ve bilgi düzeyine ve kas hâkimiyetine bağlıdır. Bu sayede öğrenci klasik gitar çalışma sürecinde dikkat ve gözleme dayalı algıları ile edindiği bilgileri mevcut bilgileriyle bütünleştirecek, kas sistemi ile önce davranışa, doğru ve sık tekrarlar sayesinde de zamanla beceriye dönüştürecektir. Bu süreçte model olan öğretmen ise kendisini ya da diğer performans örneklerini öğrenciye “birebir” taklit ettirmeye çalışmamalı, öğrencinin fizyolojik yapısını göz önünde bulundurarak sunduğu bilgiler aracılığı ile öğrencinin teknik davranışlarının en uygun hale gelecek şekilde düzenlenmesine yardımcı olmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin kendi davranışlarını modelin becerileri ile karşılaştırarak kendi kendini değerlendirmesine (*düzenlemesine*), klasik gitar tekniğine ilişkin genel bir görüş kazanmasına ve bu sayede içsel modelini oluşturmasına yardımcı olacaktır. Tüm bu süreçte ise öğrencinin algılama becerileri çalışmanın etkili ve verimli olmasında son derece önemli bir rol oynamaktadır.

Klasik gitar çalma, yüksek düzeyde algılama gerektiren üst düzey bir psikomotor beceri örneğidir. Erden ve Akman (2012, s.214) psikomotor becerileri, genellikle birden çok duyu organı ve kasın koordinasyonu ile sağlanan karmaşık davranışlar bütünü olarak tanımlamışlardır.

Fidan (1996, s.202) psikomotor becerilerin öğretiminde, becerilerin niteliğine göre kişinin zihinsel, fiziksel ve duygusal yönlerden belli işlemleri yapabilecek gelişim düzeyinde olmasının gerekli olduğunu vurgulamış, psikomotor becerilerin öğrenilmesi sürecinde algılama ile ilgili olarak, bir beceriyi öğrenen kişi nelere bakacağını, becerideki önemli kritik noktaları nasıl tanıyacağını, hangi hareketin ne zaman, hangi durumlarda diğer bir harekete bağlı olduğunu ayırt ederek algılayabilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Üst düzey psikomotor becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde beceriye ilişkin görsel bilginin varlığı son derece önemlidir. Klasik gitar çalmaya ilişkin üst düzey psikomotor beceriler (*sağ el- sol el teknikleri ve duate geçişleri*) dikkatli bir gözlem ile

öğrenci tarafından iyice anlaşılmalıdır. Görsel öğrenmelerin gerçekleştiği bu süreçte, öğretmen tarafından becerilerin nasıl yapıldığının detaylarıyla açıklanarak gösterilmesi, kritik noktaların işaretlenmesi, birbirinden farklı nitelikte performans örneklerinin teknik açıdan incelenmek amacıyla izlenmesi/dinlenmesi, öğrencinin davranışlarının gözlemlenmesi ve en önemlisi öğrencinin ayna karşısında kendi kendini denetleyerek çalışması kazandırılmak istenen becerilerin anlaşılmasında etkili olacaktır. Zimmerman, Martinez ve Pans'a göre, performans başarısında önemli fonksiyonlardan biri, öğrencilerin eksikliklerini analiz etmesi ve eksikliklerini tamamlamak için öğrenme ve çalışma davranışlarında değişiklik yapabilmesidir (Dembo, 2004; akt. Yokuş, 2009, s.23). Etüt/eser çalışma sürecinde öğrencinin bu çalışmayı ayna karşısında yapacak olması, çalışma esnasında vücudun şeklinden gelen görsel bilgiyi çok yönlü şekilde analiz edebilmesine ve bu sayede psikomotor öğrenmelerini doğru biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini daha iyi anlamasına imkân sağlayacaktır.

Ayna karşısında çalışmak doğru duruşun¹, ellerin pozisyonunun ve parmak hareketlerinin klasik gitara dokunmadan da zihinde görsel olarak canlandırılabilmesinde ya da diğer bir deyişle, hatırlanmasında da etkili olacaktır. Ryan (1991, s.10)'a göre, insanların çoğu birtakım olguları görselleştirir; fakat bunu açık ve sistemli bir şekilde yapamaz. Görselleştirme sistematik bir teknik olarak uygulandığında ise; kişisel gelişim, atletizm ve müzik de dâhil olmak üzere hayatın çeşitli alanlarında mükemmel sonuçlar verir. Birçok başarılı insan, zihinde canlandırılabilen her şeyin yapılabileceğini söyler. Gitaristler de dâhil olmak üzere bazı ünlü müzisyenler, müzik becerilerini keskinleştirmek ve kariyer hedeflerine ulaşmak için “zihinde resmetme” ve “zihinde duyma” tekniklerini kullanırlar.

Çalgı eğitimi-öğretimi sürecine yönelik yapılan araştırmalar çalgı çalmaya ilişkin temel ve ileri düzey bilgi ve becerilerin nasıl öğretileceği, nasıl öğrenileceği ve buna bağlı olarak performans başarısının nasıl gerçekleşeceği sorularına cevap aramaktadır. Ulusal

¹ Wade'e göre, 20. yy.dan itibaren yayımlanan gitar metotlarında öne sürülen oturuş pozisyonu tanımları, Tarrega geleneklerinin genel çerçevesini izlemektedir. Tarrega'nın, ardında bu konu hakkında yazılı bir materyal bırakmaması nedeniyle, bu pozisyonu onun öğrencilerinden Pascual Roch (1860-1921) şöyle tanımlamaktadır: “Öğrenci, ne çok yüksek ne çok alçak, sıradan bir sandalyenin üzerine oturtulur, sol ayak (*öğrencinin boyu ve vücut yapısına göre*) 12-20 cm yüksekliğinde bir ayak sehпасı üzerine konur. Ayak bu pozisyonda belli bir yükseklikte yerleştirilir, sol uylukla hafif bir dar açı oluşturur ve sağ diz de gitar gövdesinin rahatça ayarlanabileceği uzaklıkta tutulur” (Roch, 1922; Wade, 1990; akt. Rende, 2006, s.16-20).

ve uluslararası literatür incelendiğinde, klasik gitar eğitiminde çoğunlukla “teknik becerilerin” kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Klasik gitarın perdeli bir çalgı olması çalınma yönelik belirli bir kolaylık sağlarken, sesin üretilmesi için tele/tellere doğrudan bir temasın gerekliliği gitarın teknik açıdan zor bir çalgı olarak nitelendirilmesinin en temel nedenidir. Klasik gitarın yapısal niteliklerinin ve teknik özelliklerinin karmaşıklığından dolayı öğretmenler, klasik gitar eğitimi sürecinde teknik gelişimi temel alan çalışmalarla daha çok ilgilenmektedirler. Ancak, tekniğin sadece müziğin içeriğini aktarmak için kullanılan bir araç olduğu ve asıl amacın müzikal çalmak olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle klasik gitar eğitimi sürecinde öğretmenler, öğrencilerin duate analizi yapabilmelerine ve teknik beceriler kazanmalarına yönelik açıklayıcı çalışmalarla birlikte, müzikal öğeleri kavramalarına ve müzikal beceri kazanmalarına yönelik yol gösterici çalışmalar da gerçekleştirmelidirler.

Klasik gitar eğitiminde müzikal becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı bir yaklaşımın benimsenmesi son derece önemlidir. Okay (2011, s.3) müzikal beceriyi, müziksel ifadenin tüm boyutlarını tanıma ve bu boyutları birbiriyle bütünleştirerek düzenleme becerisi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle müzikal beceriler; müziği analitik bir yaklaşımla dinlemek, müziği bir bütün olarak algılamak ve müziği uyum içerisinde bir bütün olarak icra edebilmek ile ilgilidir.

Sims (1990, s.38-42)’e göre, müziği öğrenirken, deneyimlerken ve geliştirirken müziği iyi dinleyebilmek en temel unsurdur ve dikkatli müzik dinleyicileri yetiştirebilmek müzik eğitiminin önemli hedeflerinden biridir. Cavner ve Gould (2003, s.19-25)’a göre de müziği dinleme sadece müziği öğrenmenin önemli bir parçası olarak kalmaz, ayrıca bütün müzikal ifadelerin oluşabilmesi için temel bir etkidir. Kinslow (1995, s.15)’a göre ise, müziksel algılama müzik dinlemekle bağlantılıdır; fakat müziği dinlemenin yanında müziği analiz etmeyi, düşünmeyi, değerlendirmeyi ve hissetmeyi de içeren karmaşık bir aktivitedir.

Müzikal ifadeyi oluşturan kavramların hepsini tanımak, uygulamak ve çalışılan etüdün/eserin müzikal görünümünü doğru biçimde ortaya çıkarmak klasik gitar

eğitiminin hedeflerinden olmalıdır. Şen (2001)'e göre, kişilerin çalgılarını çalarlarken müzikal davranabilmeleri için çok katmanlı müzikal performans sürecini ve bu sürecin farklı öğelerini doğru düzenlemeleri gerekmektedir (akt. Okay, 2011, s.3).

Literatürde “dinamik” olarak adlandırılan nüans kavramı, üretilen sesin şiddetini (*gürlüğünü*) belirtir. Ayrıca, sesin rengini, ifade biçimini ve etüt/eser içindeki tempo değişimlerini belirtmek için farklı işaret ve terimler kullanılır. Müziğin anlam kazanması ve gereken bir ifade ile seslendirilebilmesi için, etüdün/eserin müzikal yapısının tarifine yönelik yazılı notasyon üzerinde sunulan bilginin varlığı ve doğruluğu son derece önemlidir. Bu nedenle müzikal ifadeyi belirten terim ve işaretler müziğin yapısına ve akışına uygun olarak gerekli yerlerde ve belirgin şekilde sunulmalıdır. Dolayısıyla çalışılan etüdün/eserin müzikal yapısı dikkatli şekilde incelenmeli, notasyon üzerinde eksik olduğu düşünülen tüm işaretlemeler öğrenci ve öğretmen arasındaki fikir alışverişi sonucunda öğrenci tarafından yapılmalıdır.

Nüans dereceleri çoğu bestecinin eserinde açıkça gösterilmekle beraber, bazılarında da gizlidir ya da müzikçinin isteğine bırakılmıştır. Besteci bütün nüansları yazsa bile, duyduklarının tümünü kâğıt üzerinde belirtmesi olanaksızdır. Bu olanaksızlık, ifadede her ne kadar özgürlük sağlıyorsa da, bunları stile göre ve en doğal ifadenin gereklerine uyarak kullanması gerekir (Fenmen, 1997, s.23). Dolayısıyla öğrencinin, etüdün/eserin müzikal yapısını daha iyi anlaması, müziği algılaması ve ayrıca müzikal düşünce yaratma (*yorumlama*) becerisinin gelişimine de katkı sağlaması için, etüdün/eserin öğretmen tarafından gerçekleştirilen icrasının yanı sıra birbirinden farklı nitelikte performans örnekleri de dinletilmeli, bu örnekler müzikal açıdan incelenmeli ve en önemlisi öğrenci kendi çalışını kaydederek dinlemelidir.

Ercan (2003, s.214), dikkatli bir şekilde müzik dinlemenin müzikalite kavramının gelişmesine katkı sağlayan en önemli faktörlerden biri olduğunu; bu nedenle ilk derslerden itibaren öğrencilere ürettikleri sesleri ve kendi çalışmalarını eleştirel bir kulakla dinlemelerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Swanwick (2003, s.47), müzikal performansın geliştirilmesinde bireylerin icralarına yönelik denetçi rolü

oynamalarını ve çalışmalarında estetik ihtimalleri bir dinleyici duyarlılığı ile değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Etüdün/eserin müzikal yapısını ortaya çıkarmaya çalışmak teknik gelişimi de doğrudan etkilemektedir. Ryan (1991, s.55)'a göre, tellere dokunurken ya da tellere vururken uygulanacak gerilim çok az ya da çok fazla olmamalıdır. Elmas (2003, s.93-94)'a göre, çok sesli bir parçanın çalınması esnasında iki elin parmaklarına da büyük görevler düşmektedir. Sol el parmakları bazen basılı kalmakta, bazen de hareket etmekte ve sap üzerinde pozisyonlara göre ritmi aksatmadan yerini bulmak zorunda kalmaktadır. Bu arada da sağ el parmaklarının vuruş gücü ayarlanarak çok seslilik içerisinde bazı notaların ön plana çıkıp bazılarının geride kalması dengelenmektedir.

Klasik gitarda ton/rengi üretmek ve ses şiddetini ayarlamak sağ elin görevidir. Kısaca; müziği sağ el yapar. Sol el ise her zaman minimum seviyede bir güç kullanımı ile teli/telleri perdeye yaslamakla görevlidir. Bu durum iki el arasındaki güç dengesini değişken kılmaktadır. Bunun anlamı, aynı anda iki el için simetrik yapıda bir güç kullanımının söz konusu olmadığıdır. Müzikal yapının ortaya çıkarılmaya çalışılması ise devinimsel ve özellikle dokunsal açıdan bu hissin kavranmasında etkin bir rol oynar.

Özetle, klasik gitar çalmak; perdeleri/telleri seçmek, parmakları hareket ettirmek ve çaldığını dinlemek gibi birçok işi aynı anda yapabilmeyi gerektiren fiziksel ve aynı zamanda zihinsel bir aktivitedir. Palmer ve Mayer (2000, s.63)'e göre, üst düzeydeki bir psikomotor becerinin yerine getirilmesi, bilişsel yeterliliğinin de üst seviyede gösterilmesiyle mümkündür ve dolayısıyla hareketlerdeki bilişsel planlar yüksek düzeylerdeki bireysel beceriler için gereklidir.

Öğrencinin, kendi psikomotor beceri öğrenme süreçlerini denetleyebilmesi ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilmesi, üstbilişsel beceriler ve öz-düzenleme becerileri gibi zihinsel süreçlerini etkinleştirmeye yönelik düşüncelerini de gerekli kılar. Kolb (1984, s.81-250)'a göre, bireyin deneyimleri, yüksek seviye düşünme yetileriyle birlikte yeni deneyimlere yol açmaktadır. Bu bağlamda öğrenme, edinilmiş deneyimlerle başlamakta ve bu

deneyimler kavramlar ve genellemelerle özümşenerek yeni deneyimlere dönüşmektedir. Bu modelde temel olarak iki unsur göze çarpmaktadır, algılama ve sürece sokma. Algılama; gözlemlerin, hislerin ve kavramlaştırmanın birlikte çalışmasından ortaya çıkmaktadır. Sürece sokma da ise seyretme ve yapma ön plandadır.

Algısal öğrenme stilleri temelde görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal olmak üzere farklı açılardan gruplandırılmış olmakla birlikte, yapılan araştırmalar bireyin öncelikli olarak kullanmayı tercih ettiği bir algısal öğrenme stili ile birlikte bir başka stile de sahip olabileceğini ve bu stillerin her birinin, aktarılan bilginin niteliğine göre birey tarafından farklı seviyelerde kullanılabileceğini göstermektedir.

Fleming (1995, s.308-313), Kolb'un modelinden hareketle, görsel (*visual-V*), işitsel (*aural-A*), kinestetik (*kinesthetic-K*) ve oku/yaz (*read/writer-R*) gruplarını tanımlamış, iki veya daha fazla öğrenme stiline sahip olan bireyleri ise çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu tanımlara göre; öğrenme tarzı görsel olan bireyler resimler, videolar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen bireyler en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya not tutarak çalışmayı tercih eden grup oku/yaz grubudur. Kinestetik (*devinimsel/dokunsal*) öğrenme tarzına sahip bireyler ise, en iyi uygulamaya dayalı yollarla öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlar ise çok-tarzlı öğrenenlerdir.

Klasik gitarda etüt/eser çalışma süreci algısal öğrenme stilleri açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal (*kinestetik*) öğrenme boyutlarını bir arada ve etkin şekilde kullanabilmesinin gerekli olduğu bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, Fleming'in öğrenme sürecinde birden fazla stili birlikte kullananlara yönelik tanımladığı "çok-tarzlı öğrenen" gruplandırması bu çalışmadaki gruplandırmaya model oluşturmuştur.

Öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında; Grasha (1996, s.172), öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan bir

öğrenme ortamının öğrencilerin daha az baskın olan öğrenme stilini/stillerini geliştirebilmelerine yardımcı olacağı görüşünü savunmaktadır. Benzer şekilde Sarasin (1998, s.38), öğrencilerin daha az tercih ettikleri öğrenme stilini/stillerini güçlendiren ders ortamlarının onların bakış açılarını geliştirmelerine, öğrenme ve algılamada çok yönlü olmalarına dolayısıyla gerçek dünyanın gereklerine daha kolay ve daha çabuk adapte olmalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Klasik gitarda çalışılan etüdün/eserin içerdiği teknik ve müzikal kavramların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenilmesi, bireyin gerçekleştirilen eğitim yaşantılarını etkin şekilde algılayabilmesine bağlıdır. Araştırma kapsamında, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin, görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal yollarla öğrenmeleri gerekli kılması sayesinde öğrencilerin algılamada çok yönlü olmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, klasik gitarda etüt/eser çalışma sürecinde, gereken teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazanılmasına yönelik ihtiyaç duyulan bilginin algısal açıdan sadece kendine özgü yollarla aktarılabilmesi ve öğrenilebileceği gerçeğinden hareketle, söz konusu algısal öğrenme boyutlarının tümünü içinde barındıran ve çeşitli materyallerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları yaratılmalıdır. Bununla birlikte, çalgı eğitimi sürecinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının tümünü içinde barındıran bir süreç olması gerektiği göz önüne alındığında, hazırlanacak öğretim programının bu üç öğrenme alanının her birini kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekli görülmektedir.

1.1. Problem

Müzik öğretmenliği programları ile ilgili yapılan araştırmalar, eğitim-öğretim süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği düşünülen faktörleri incelemekte ve sürece yönelik öneriler getirmektedir.

Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarının kendi bünyesinde gerçekleştirdiği özel yetenek sınavlarında başarılı sayılan ve bu alanda öğrenim

görmeye hak kazanan öğrenciler, çoğunluğu güzel sanatlar liselerinden mezun öğrenciler olmakla birlikte, müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına yönelik dersler veren özel eğitim kurumlarından veya öğretmenlerden eğitim almış diğer liselerden mezun öğrencilerden oluşmaktadır. Genel olarak öğrenci profili değerlendirildiğinde ise klasik gitar çalmaya ilişkin temel ve ileri düzey bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik her türlü çalışma gerekli görülmektedir.

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören ve çoğunlukla bir çalgı çalmada belli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olan müzik öğretmeni adayları, sekiz yarıyıllı kapsayan öğrenim süreçleri boyunca, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında mevcut çalgılarının ya da tercih ettikleri çalgının eğitimini alırlar. Bireysel çalgı eğitimi dersi ile öğrencilere, tercih ettikleri çalgıyı çalmaya ilişkin temel ve ileri düzey bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu süreçte verilen eğitimin etkili ve verimli olması yol gösterici ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Söz konusu eğitim çalgı eğitimi olduğundan, uygulanacak olan eğitimi teknik ve müzikal detayların çalışılmasına imkân sağlamaya yönelik esnek ve eklektik bir anlayış doğrultusunda, farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarından faydalanarak, yeniliklere açık biçimde gerçekleştirmek gerekir.

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda biçimlendirilen bu araştırma, psikomotor becerilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi, gözlem yoluyla öğrenme süreçleri ve algısal öğrenme stilleri kavramlarından yararlanarak, dizgeli eğitim modeli kapsamında hazırlanan toplam 10 haftalık program çerçevesinde klasik gitar eğitimi sürecine eklektik bir bakış açısı getirmekte ve bir model önerisi sunmaktadır.

Bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen klasik gitar eğitiminde teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik öğretim etkinliklerini içinde barındıran uygun bir öğretim modelinin, dizgeli eğitime dayalı olarak geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Hipotezler

Araştırmada, klasik gitar eğitiminin algısal öğrenme boyutları açısından planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrencilerin bilgi düzeylerinin artırılmasında, algılamada çok yönlü olmalarının sağlanmasında ve performans başarı düzeylerinin artırılmasında önemli bir etken olarak görülmekte ve bu kapsamda uygulanan öğretim etkinliklerinin etkililiğinin sınanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu hipotezler test edilmiştir;

1) Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları (*kavramlar bilgisi, sınıflama bilgisi, ilkeler bilgisi, ilkeleri açıklayabilme ve ilkeleri kullanabilme durumları*) arasında anlamlı bir fark vardır.

1.1. Deney grubu başarı öntest puanları ile kontrol grubu başarı öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.2. Kontrol grubu başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.3. Deney grubu başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

1.4. Deney grubu başarı sontest puanları ile kontrol grubu başarı sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2) Deney ve kontrol gruplarının klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam puanları (*görsel, işitsel ve bedensel algılarını, fiziksel ortam ve rahatlık algılarını ve genel zihinsel algılarını kullanma durumları*) arasında anlamlı bir fark vardır.

2.1. Deney grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile kontrol grubu KGÇZATÖ öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.2. Kontrol grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.3. Deney grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2.4. Deney grubu KGÇZATÖ sontest puanları ile kontrol grubu KGÇZATÖ sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3) Deney ve kontrol gruplarının performans gözlem formu toplam puanları (*teknik ve müzikal becerileri*) arasında anlamlı bir fark vardır.

3.1. Deney grubu performans gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu performans gözlem formu öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.2. Kontrol grubu performans gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.3. Deney grubu performans gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.4. Deney grubu performans gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu performans gözlem formu sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

1.3. Önem

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarından mezun olan öğretmen adaylarının mesleğe başlamaları ile birlikte derslerindeki en büyük yardımcıları ana çalgıdır. Öğretmenlerin ders içinde çalgılarını iyi kullanabilmeleri, öğrencilerinin müzik dersine olan ilgilerinin canlı kalmasında ve bir çalgı çalmaya istekli olmalarının sağlanmasında etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle, müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalma becerilerini kazanmalarında dört yıllık lisans eğitimi boyunca aldıkları bireysel çalgı eğitimi dersi ve bu dersin etkili ve verimli biçimde gerçekleştirilmesi son derece önemlidir.

Araştırmanın, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda geliştirilmesine ve böylelikle performans başarı düzeylerinin artırılmasına olanak sağlayacağı dolayısıyla meslek hayatlarında da başarılı olmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Klasik gitar eğitiminde öğrencilere, bireysel çalışma süreçlerinin nasıl planlanacağı ve uygulanacağı konusunda yol gösterici nitelikte eğitim-öğretim ortamları yaratılmalıdır. Bu yönüyle araştırma, uygulanan öğretim etkinlikleri ve kullanılan materyaller sayesinde, teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin hangi yollarla ve nasıl daha iyi

öğrenilebileceğinin incelenmesine yönelik öğrencilere olanak sağlaması; bununla birlikte, uygulanan öğretim etkinliklerinin görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarının bir arada ve etkin şekilde kullanılmasını gerekli kılması sayesinde öğrencilerin algılamada çok yönlü olmalarının sağlanmasına imkân tanınması bakımından önemli görülmektedir.

Ulusal düzeyde yapılan literatür taramasında, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen klasik gitar eğitiminde teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik etkinlikleri içinde barındıran bir öğretim programı uygulamasının yapılmadığı, öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya yönelik belli boyutlar ile sınırlı eğitsel nitelik taşıyan az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Uluslararası düzeyde yapılan literatür taramasında ise her yönüyle araştırmanın konusunu karşılayan herhangi bir çalışma belirlenmemiştir. Dolayısıyla araştırma, ulusal ve uluslararası düzeyde klasik gitar eğitimi sürecine katkı sağlaması ve bundan sonraki araştırmalara kaynak teşkil etmesi bakımından özgün bir çalışma olarak değerlendirilmekte ve bu açıdan önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı I. II. ve III. sınıf gitar öğrencileri ile,
2. Öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında çalıştıkları repertuvar ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada;

1. Örneklem grubunun çalıştığı etüt ve eserlerin, çalgı seviyelerine göre her öğrenci için aynı zorluk seviyesinde olduğu,
2. Örneklem grubunun çalgılarını düzenli olarak çalıştığı,
3. Örneklem grubundan elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Algılama: Duyular yardımıyla dış dünyadan bilgi edinme durumu, duyumsal bilgilenme süreci.

Beceri: Psikomotor davranışların doğru, birbiriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılmış şekli (Fidan, 1996, s.201).

Eklektik: Bir sisteme ait olan, sistemden ayrı olarak ele alındığında da kendi başına anlam taşıyan unsurların birden fazlasını bir araya getirilerek oluşturulan yeni sistem veya sistemler.

Öğretim programı: Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesi (Demirel, 2011, s.11).

1.7. Kısaltmalar

KGÇZATÖ: Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal boyutu ve problem ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Psikomotor Beceri Öğrenme ve Öğretme

Psikomotor (*devimsel*) beceriler, bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir (Klausmeier, 1985). Psikomotor beceri gösterme, içsel koşullar, dışsal uyarıcıları algılama ve motor etkinliklerin etkileşimlerinin bir ürünüdür. Ramizowski (1981) becerilerin, basit reflekslerden (*bilinçli olarak üretilmeyenlerden*), karmaşık strateji temellilere (*üretilebilenlere*) doğru bir düzlem içinde sınıflandırılabilceğini savunmaktadır. Bu düzlemin bir ucunda üretilmeyen istemsiz olarak gösterilen beceriler diğer ucunda da üretilen, istemli olarak yapılan beceriler gelmektedir. Ramizowski'ye göre, becerilere ilişkin böyle bir sınıflama beceri öğretiminin düzenlenmesine yardım etmektedir.

Becerilerin kapsadığı motor ve algısal özelliklerin miktarı, beceriden beceriye çok değişiklik gösterir. Örneğin; bisiklet sürme, yüzme, jimnastik gibi etkinlikler yüksek devimsel beceri daha düşük düzeyde algılamayla yapılabilecek etkinliklerdir. Notayla bir müzik aleti çalma ise, hem yüksek düzeyde devimsel beceri hem de yüksek düzeyde algılamayı gerektiren etkinliklerdir.

Beceri öğrenmeyle ilgili iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Uyarıcı-tepki kuramına göre beceri, ayrı ayrı olan uyarıcı-tepki birimlerinin, ayrı ayrı öğrenilip birbirine zincirlenmesi sonucunda kazanılmaktadır. Diğer bir yaklaşımda, bilgiyi işleme kuramına dayalı olan bilişsel yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre beceri öğrenmede;

uyarıcı-tepki birimlerinin bir zincirlemesinden ibaret olmayan, hiyerarşik bir devimsel program içsel olarak kazanılır. Bu devimsel program, hem becerinin bir modelini hem de bu modeli kazanmak için bir planı içerir. İçsel model; becerinin toplam işlem ve alt işlemlerini kapsayan hiyerarşik bir örgütlemedir. Devimsel program, işlem ve alt işlemlerin nasıl yapılacağına ilişkin kullanılacak stratejileri planlamayı da kapsar. Bu plan, uyarıcı-tepki birimlerinin zincirlendiği bir seri hareketi değil, beceriyi çok çeşitli durumlarda uygulamayı sağlayacak stratejilerin kullanımını yönlendirir (Senemoğlu, 2012, s.536-538).

Psikomotor becerilerin öğretiminde şu ilkeler dikkate alınmalıdır;

Beceri ve öğrenenin özelliklerinin analiz edilmesi: Beceri ve becerinin kapsadığı alt beceriler analiz edilerek, nasıl öğrenilecekleri belirlenmelidir. Yani beceriyi öğrenmek için gerekli olan öğretimin planlanması ve düzenlenmesine ilişkin temel koşullar saptanmalıdır.

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirleyebilmek için becerinin ve becerinin kapsadığı alt becerilerin belirlenmesi gerekmektedir. Böylece, öğrencinin bu beceriyi kazanabilmesi için gerekli olan özelliklerden hangilerine sahip, hangileri nasıl geliştirilebilir, öğretim nasıl düzenlenmeli ki öğrenci beceriyi kazanabilsin soruları kolayca cevaplanabilir.

Öğrenciye becerinin modelini kazanmasında yardım edilmelidir: Öğretmen, beceriyi canlı biçimde ya da bir filmle göstererek öğrenciye model oluşturur ve onun beceriye ilişkin genel bir görüş kazanmasını sağlayabilir.

Beceriye ilişkin olarak öğrenciye gösterilen modeller, onun içsel modelini oluşturmasına ve kendi performansının modelin performansına uygun olup olmadığını değerlendirmesine yardım eder. Kendi performansı, modelin performansına uygun hale gelinceye kadar becerinin gerektirdiği hareketi yapmaya devam eder. Doğru davranışı gösterinceye kadar çabasını sürdürür. Özellikle bu durumda görsel materyaller (*videolar*) oldukça etkilidir.

Öğrencinin beceriyi göstermesi için, plan hazırlamasına yardım edilmelidir: Singer (1977)'a göre belirli bir beceriyi en üst düzeyde öğretmek istiyorsak, güdümlü bir yonteme dayalı olarak, açık bir şekilde beceriyi kazandıracak çerçeve bir plan hazırlamak gerekmektedir. Ancak, temel hareketler ya da davranışlar öğrenildikten sonra öğrenci, çeşitli durumlara çeşitli kombinasyonlarla beceriyi transfer ederek kendi planlarını oluşturur.

Öğrenci için uygun alıştırmalar düzenlenmelidir: Tüm becerilerdeki yetkinliği artırmada, alıştırma gereklidir. Birçok araştırma sonucuna göre, beceriyi geliştirmek üzere düzenlenecek alıştırmaların şu dört koşulu karşılması gerekir: a) Alıştırma, öncelikle tüm beceri ile ilgili olmalıdır. b) Beceri kazanıldıktan sonra, tüm becerinin gösterilmesinde yetkinliğe ulaşmak için gerekli olan alt becerilere doğru yönelmeli, kritik alt becerilere dönük alıştırmalar yapılmalıdır. c) Üçüncü olarak beceri olabildiğince gerçek koşullarda gösterilmelidir. d) Dördüncü olarak da alıştırmalar uzun süreli fakat az sayıda değil, kısa süreli fakat çok sayıda derslere dağıtılmalıdır. Alıştırmaların aralıklarını belirlemede dikkat edilecek nokta da şudur: Alıştırmalar bireyin alıştırmadan doğan yorgunluğunun geçmesini sağlayacak kadar uzun ve aynı zamanda beceriyi unutmasına neden olmayacak kadar kısa aralıklarla yapılmalıdır.

Öğrenciye dönüt sağlanmalı ve yetersiz davranışları düzeltmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır: Beceri öğrenmede en önemli değişkenlerden biri, öğrenme sonuçlarının bilgisi, yani dönüttür. Öğrenciye gösterdiği beceriye ilişkin bilgi verilmediği takdirde beceride gelişme meydana gelmez. Ayrıca, öğrenci eksik ve yanlışlarının farkında olmadığı zaman, gerek kendine gerekse ortaya çıkan ürüne önemli zararlar verebilir. Bu nedenle öğrenciye, öğrenme sonuçları hakkındaki bilgi anında verilmelidir.

Öğrencinin bağımsız öğrenme alıştırmaları ve beceriyi transfer etmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır: Etkinlik göstermede, başkalarının rehberliğine ve izlemesine sürekli ihtiyaç duyan bireyler, beceriyi en üst düzeyde kazanamazlar. Öğrenmede bağımsız olma ve kendi kendini izleyip değerlendirme ise, grupla öğretim koşullarında daha güç olmaktadır. Ancak, öğretmenler grupla öğretim yaptıktan sonra,

öğrencilerin bağımsız olarak farklı koşullarda alıştırmaya yapmaları ve kendi kendilerini değerlendirmeleri için zaman vermelidirler (Senemoğlu, 2012, s.539-543).

Becerilerin temel olarak şu özellikleri taşıması beklenir.

1. Kasların kullanılmasında incelik, yerindelik ve uygunluk,
2. Birkaç organın hareketlerinin aynı anda koordine edilmesi,
3. Değişen duruma göre anında en uygun ve doğru hareketleri seçme,
4. Değişen amaca ve hıza göre hareketlerin uyumunu sağlama,
5. Zamanında tepkide bulunma,
6. Kasları rahatlıkla kullanma ustalığı.

Becerilerin organize edilmiş bir sıra içinde yapılması gerekir. Tek bir kas hareketi beceri olarak tanımlanamaz.

Beceriler, hızlı ve doğru olarak yapılmalı ve hareketlerin belli bir yönü olmalıdır, hareketlerle ilgili her kasın belli yerde ve belli bir zamanda bir iş görmesi gerekir (Fidan, 1996, s.201).

Kişinin herhangi bir devinimde bulunabilmesi için, belli bir duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeyinde bulunması gerekir. Bu nedenle psikomotor (*devinsel*) beceriler, büyük ölçüde duyuşsal özellikler ve bilişsel yeterliklere bağlıdır. Şu halde duyuşsal ve bilişsel süreçlerde belli bir olgunluk ve yeterlik düzeyine ulaşmadan, herhangi bir devinsel becerinin gösterilmesi söz konusu değildir (Aydın, 2010, s.273).

Becerilerin öğrenilmesinde şu noktaların dikkate alınması önem taşır;

Zihin ile ilgili olanlar: Öğrenilecek beceri genel hatlarıyla ve sırasıyla zihne yerleştirilmiş olmalıdır. Becerinin kapsadığı temel hareketlerinin kişi tarafından iyice anlaşılması gerekir. Çok ileri düzeydeki beceriler karar verme, strateji kullanma ve planlamayı gerektirir.

Algılama ile ilgili olanlar: Bir beceriyi öğrenen kişi nelere bakacağını becerideki önemli kritik noktaları nasıl tanıyacağını hangi hareketin ne zaman, hangi durumlarda diğer bir harekete bağlı olduğunu ayırt ederek algılayabilmelidir.

Koordinasyon: Koordinasyon beceri öğretiminde çok önemlidir. Hareketlerin birbirine bağlı bir ritim içinde yapılması gerekir. Koordinasyon hareketlerinin bir sıra içinde ve kısa zamanda yapılmasını sağlar.

Duygusal Yön: Beceri öğretiminde istekli olmak, heyecan duymak fakat hareketleri telaşlanmadan ve serinkanlı olarak yapmak önemlidir (Fidan, 1996, s.202).

Psikomotor becerilerin düzgün, pürüzsüz istenilen nitelik ve sürede yapılması, becerinin sık aralıklarla tekrarlanmasını ve otomatikleştirmeyi gerektirir (Senemoğlu, 2012, s.411). Tekrar etme beceri öğretiminin vazgeçilmez temel ilkesidir. Tekrar, hareketlerde doğruluğu, keskinliği ve hızı artırır. “Tekrar, gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır” ilkesi beceri öğretiminde göz önünde tutulmalıdır. Tekrar yapılırken hareketlerin doğru olup olmadığının bilgisini vermek yanlışların düzeltilmesi yönünden önem taşır (Fidan, 1996, s.204). Bu nedenle becerilerin öğretilmesi sürecinde, beceriye ilişkin sözel açıklama ve gösteri (*demonstrasyon*) anında yapılmalıdır;

Demonstrasyon (*gösteri*); bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standardını geliştirmek, göze ve kulağa aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapıldığını göstermek için başvurulan bir gösteri tekniğidir (Bilen, 2002, s.171). Demonstrasyon, büyük ölçüde gözlem yoluyla öğrenmeyi sağlar. Aifos (1998)’a göre bu teknikte, fiziksel ya da zihinsel beceriler önce en uygun biçimiyle usta ya da öğretmence gösterilir. Gerekli açıklamalar yapılır; daha sonra öğrencilerin aynı becerileri tekrarlaması ve uygulaması istenir (akt. Sönmez, 2001, s.308). Demonstrasyon tekniğinde, öğrenciler becerilerini yaparak-yaşayarak geliştirir ve öğrenirler. Gösteri öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek, hem işiterek öğrenme olanağı sağlar (Vural, 2004, s.115).

2.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Sosyal Öğrenme Teorisi (*Social Learning Theory*), Sosyal Bilişsel Teori (*Social Cognitive Theory*) olarak da belirtilmektedir. Sosyal öğrenme teorisinde, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı olarak, dolaylı bir öğrenmeden söz edilmektedir. Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından olan model alma ile öğrenmenin; model alma (*modeling*), gözlemleyerek öğrenme (*observational learning*), taklit (*imitation*), özdeşleşme (*identification*), içselleştirme (*internalization*) gibi terimlerle de açıklandığı görülmektedir (Bandura, 1971; 1977; 2001; akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005, s.367).

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. Dewey'e göre birey, sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendi belleğini oluşturur. Dolayısıyla en iyi öğrenme ortamı, öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle ilişki içinde bulunduğu amaca uygun faaliyetlerin yapıldığı yerdir. Benzer şekilde Vygotsky de "potansiyel gelişim alanı" (*zone of proximal development*) kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilinde ve öğretmenlerin (*öğretmen, arkadaş, aile vs.*) rehberliğinde gerçekleştiğini savunur (Korkmaz, 2003, s.199). Vygotsky, kültürel bağlamlarda yer alan insan etkinliklerinin bu bağlamlardan ayrı tutularak anlaşılamayacağına inanır. Vygotsky'nin en önemli düşüncelerinden biri de özgül zihinsel yapı ve süreçlerimizin diğer insanlarla etkileşimlerimizden izler taşıdığıdır (Woolfolk-Hoy, 2005, s.43).

Sosyal öğrenme kavramı ise ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre insan, hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Fakat bireyin yaşadıkları ve diğerlerinin yaşantılarına bakarak edindikleri öğrenmeler bireyin davranışlarını etkilemektedir (Korkmaz, 2003, s.199).

Esasen başkalarının davranışlarını gözleyerek, kendi davranışlarını şekillendirmeyi temel bir öğrenme süreci olarak tanımlayan görüş, Aristo ve Platon'a dek uzanmaktadır. Bu konuyu deneysel olarak araştıran psikologlar ise Thorndike, Miller, Dolard ve

Watson'dur. Ancak Bandura "Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Terimleri" adlı yapıtıyla, gözlem yoluyla öğrenmeyi sistematik bir bütünlüğe ulaştıran ilk psikolog olarak bilinmektedir (Aydın, 2010, s.219). Bandura'nın öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımın bir çeşit kolu gibi görünmesine rağmen bilişsel yaklaşımların etkisiyle daha ılımlı bir yapı ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramın birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır. Uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma kişinin bilişsel süreçleridir (Korkmaz, 2003, s.200).

Sosyal öğrenme teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu, 2012, s.216). Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramının en önemli ögesi modeldir. Modelleme terimi, arzu edilen bir davranışın gösterilmesi veya önemli bir kuramın, fikrin ya da nesnenin temsili anlamına gelebilir. Bu anlamların hepsi, müfredat amaçlarını öğrencilerin bilgi ve deneyimlerine bağlar (Seifert ve Sutton, 2009, s.230). Bir davranışın (*becerinin*) nasıl yapıldığının bireye gösterilmesi, bireyin öğrenme kapasitesini ve hızını artırır. Bununla birlikte modelin davranışları gözlemlenerek;

1. Yeni bilişsel beceri ve davranışlar öğrenilebilir,
2. Öğrenilenler güçlendirilir veya söndürülür,
3. Güç ve motivasyon sağlanabilir,
4. Çevrenin ve nesnelerin nasıl kullanılacağı öğrenilebilir,
5. Duygusal tepkilerin nasıl ortaya konulacağı öğrenilebilir (Korkmaz, 2003, s.204).

Modele bakarak öğrenme, belli süreçlerin etkisi altında ve belli aşamalar içinde gerçekleşir. "Öğrenciler gözlediklerini öğrenirler" ifadesi gözlem yoluyla öğrenmeyi oldukça basite indirgemektedir. Oysa modele bakarak öğrenme birtakım zihinsel süreçleri içerir (Fidan, 1996, s.61). Bunlar; dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleridir.

Dikkat etme süreci: Gözlem yoluyla öğrenmenin birinci basamağı modele dikkat etmektir. Birey, model alacağı etkinliklere dikkat edip, doğru biçimde algılamazsa gözlem yoluyla öğrenme meydana gelmez. Bireyin ilgi, gereksinim ve amaçları, önceki aldığı pekiştireçler, modele duyulan hayranlık, gözlem yoluyla öğrenmede “dikkat etme” sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir (Senemoğlu, 2012, s.224). Diğer bir deyişle model; hem bireyin ilgi, beklenti, gereksinim ve amaçlarını karşılama hem de davranışlarını kılavuzlama yeterliğinde olmalıdır (Aydın, 2010, s.222).

Bandura (2002) ve Gibson (2004)’a göre, araştırmalar, istenilen davranışları model almanın yeni davranışlar edinmede en etkili yol olduğunu defalarca göstermiştir. Bu, özellikle de model öğretmen gibi önemli ya da öğrencinin en yakın arkadaşı gibi öğrenciye benzer olduğunda veya öğretmen ya da en yakın arkadaş gibi bir modelin öğrenciyle sıcak, pozitif bir ilişkisi olduğunda geçerlidir (Seifert ve Sutton, 2009, s.230).

Hatırda tutma süreci (Retention): Gözlem yoluyla öğrenilen bilgiden yararlanabilmek için, gözlemcinin modelin davranışlarını hatırlaması gerekmektedir. Bu nedenle gözlenen bilgi, sembolleştirilip kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bilgi iki yolla sembolleştirilmektedir. Bunlardan biri, bilginin zihinsel resimlere, imgelere dönüştürülmesidir; diğeri ise sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır (Woolfolk, 1993).

Bandura (1977; 1986)’ya göre, davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğunluğu görsel olmaktan çok sözeldir. Hatta modelden kazanılan görsel bilgi daha sonra sözel bilgiye dönüştürülmekte ve daha kolay depolanmaktadır. Ancak sözel ve imgesel semboller ayrı ayrı tartışılrsa bile, modelden kazanılan bilginin ayrı ayrı temsil edilmesi çok zordur. Çoğunlukla model alınan etkinlikler, her iki tür sembolleştirmeyi de içermektedir (Senemoğlu, 2012, s.224-225).

Davranışı meydana getirme süreci: Gözlem yoluyla öğrenmede üçüncü öge, davranışın oluşum sürecidir. Bu aşama, dikkat ve hatırd tutma süreçlerinde duyuşsal aktarıcılar tarafından alınarak belleğe kodlanan bilgilerin davranışa dönüştürüldüğü

aşamadır. Ancak bilgilerin davranışa dönüştürülmesi için, bireyin fiziksel ve bilişsel yeterliklerinin yanı sıra, ortamsal özelliklerin de uygun olması gerekir. Öte yandan bireyin fiziksel ya da bilişsel yeterliklerinin, uygun psikolojik koşullar oluşmadan davranışın gerçekleşmesi için yeterli olmayacağı da bilinmelidir. Bandura'ya göre, davranışın ortaya çıkması için bireyin yeterli isteğe ve başarı inancına (*öz-yeterlik kapasitesine*) sahip olması da gerekir (Aydın, 2010, 223). Öz-yeterlik kuramında “inançlar”, motivasyonun en bariz ve en temel açıklaması olur (Bandura, 1977; 1986; 1997). Öz-yeterlik, belirli bir görevin yerine getirilebileceğine ya da belli bir hedefe ulaşılabilmesine dair duyulan inançtır. Söz konusu inanç, eylem veya hedefin “belirli” olduğunun altını çizmek gerekir (Seifert ve Sutton, 2009, s.120).

Bandura'ya göre, davranışın yapılmasından önce gözlemcinin davranışının, modelin davranışına uygun hale gelmesi için, birey davranışı zihinsel olarak tekrar etmelidir. Bu prova etme sürecinde birey kendi davranışını gözler ve kendi davranışı ile zihninde tuttuğu modelin davranışını karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonucuna göre kendine dönüt verir. Gözlemcinin davranışı ile modelin davranışı arasındaki farklılık, düzeltme etkinliklerini başlatır. Bu süreç gözlemcinin davranışı model alınan davranışa benzeyinceye kadar sürer. Bu süreçte, model alınan yaşantının sembolik olarak hatırlanması, gözlemcinin performansını göstermeden önce, kendi davranışını gözlemesini, düzeltmesini ve modelin davranışına yakınlaştırmasını sağlamaktadır (Hergenhahn, 1988).

Güdülenme süreci: Bandura'nın bilişsel sosyal kuramında pekiştirmenin iki önemli işlevi vardır. Bunlardan birincisi; gözleyenlerde, modelin pekiştirilen davranışı gibi davrandıkları takdirde onların da pekiştirileceklerine ilişkin beklenti yaratır. İkincisi ise, öğrenmenin performansa dönüştürülmesinde harekete geçirici olarak işlev yapar. Yani öğrenilen şeylerin kullanılması için bireyi güdüler.

Bandura, pekiştirme kuramcılarından farklı düşünmektedir. O'na göre öğrenmenin oluşması ya da doğrudan yaşantı kazanılması için pekiştirmeye ihtiyaç yoktur. Birey sadece modelin ya da başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek de öğrenir. Birey hem kendi, hem de başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek bilgilenir

ve bu bilgiyi de gelecekte pekiştireç elde etmek ya da cezadan kaçınmak için kullanır (Hergenhahn, 1988). Bandura'nın önem verdiği bir başka pekiştirme türü ise içsel pekiştirmedir. Bireyin kendine değer vermesini, yeterliğinin gelişmesinden zevk almasını sağladığından dolayı, bireyin kendi kendini pekiştirmesi, dışsal pekiştirmeden daha önemlidir (Senemoğlu, 2012, s.225-227).

Gitar eğitiminde dikkat, modele bakarak öğrenme eylemini hazırlayan ilk basamaktır. Bu basamakta bireyin dikkat ve algılama becerileri sunulan bilgiyi en doğru biçimde kavrayabilmesinde son derece etkilidir. Hatırlama; bilginin, niteliğine göre görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal açıdan belleğe kodlanması sürecidir. Davranışı üretme sürecinde birey, model alınan davranışı göstermek için gözlemlerini davranışa dönüştürür. Bu süreçte öğrenilenlerin performansa dönüştürülebilmesi bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerinin yanı sıra öz-yeterlik kapasitesine de bağlıdır. Pekiştireç ise, bireyin kendisinden beklenen beceriyi gösterdiği durumlarda öğretmen tarafından verilirken, modelden gözlemlenen davranış birey tarafından bütünüyle doğru olarak gerçekleştirildiğinde birey kendi kendini pekiştirir. Diğer bir deyişle, içsel pekiştirmeye yönelir.

Sonuç olarak, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal becerileri sistematik olarak kazandırmak için bu becerilerin nasıl yapıldığı ile ilgili izleme ve değerlendirme yapabilmeleri konusunda öğrencilere olanak sağlanmalıdır. Dolayısıyla beceri kazanma sürecinde öğretmenin model olması son derece önemli bir etkidir.

2.3. Algısal Öğrenme Stilleri

Öğrenenlerin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme, problem çözme, ürün ortaya koyma, güdülenme şekillerindeki farklılıkların göz önüne alınması ve bunlara bağlı olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması amacıyla pek çok bilgi ortaya konmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s.1).

Özellikle 1900'lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu

özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamışlardır. İnsan zihnini öğrenme sürecinde dikkate almayan ve öğrenmeyi bir etki-tepki bağı şeklinde açıklayan davranışçı öğrenme-öğretme anlayışının etkisinden kurtulan eğitim, bilişsel anlayışın öğrenme üzerine söyledikleriyle bireysel farklılıkları dikkate almaya başlamıştır. Öğrenmenin aktif bir zihinsel süreç olduğunu belirten bu anlayışın getirdiği görüşler, insanların kavramları nasıl öğrendiklerini ve nasıl problem çözdüklerini, bilgilerin akılda nasıl tutulduğunu, nasıl hatırlanıp unutulduğunu araştırmaların temel konusu haline getirmiştir (Woolfolk,1993; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s.1).

Otrar (2006, s.29)'a göre, bireyin zekâ düzeyi, duyu organlarının uyarıcıları ayırt etmekteki fark eşikleri, geçmiş yaşantıları gibi bireysel farklılıklara dayalı sayılabilecek pek çok etken insanların öğrenme süreçlerini etkiler. Bu farklılıklardan biri de bireyin öğrenme stilleridir.

Dunn (2000, s.3-22) öğrenme stillerini; bireylerin çevrelerini algılama, etkileşime girme ve tepkide bulunma şekillerinde etkili olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamıştır. Shaughnessy (1998, s.141)'e göre de öğrenme stili; kişinin konsantrasyonu, izlediği süreç, bilgileri içselleştirmesi ve yeni ve zor olan bilgileri hatırlama yolları/süreçleridir. Stiller yaşa, kültüre, başarı düzeyi ile bütünsel ve analitik olma durumuna göre değişiklik gösterir.

Mishra (2007, s.1)'ya göre, öğrenme stili kavramını tanımlamanın birçok yolu vardır; fakat ortak bir sistem, bilginin algısal yani duyuşsal girişini vurgulamaktadır. Keefe (1988, s.1) algıyı, beynin sistematik şekilde topladığı bilginin işlemi olarak tanımlanmaktadır. Letteri (1988)'ye göre, bu işlem “görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma” algılarıyla gerçekleşir ve öğrenmenin temelidir; çünkü bunlar olmadan, birey sonrasında bilgiye dönüştürebileceği hiçbir veriyi alamaz (akt. Tight, 2007, s.32).

Yapılan araştırmalar, bireylerin kendilerine sunulan bilgiyi öğrenmede tercihlerinin olduğunu ve bu tercihlerin fizyolojik açıdan görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal olmak üzere çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Bu fizyolojik tercihler literatürde

algısal öğrenme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Mishra (2007, s.1) algısal öğrenme stillerini, öğrenme esnasında çevreden edinilen bilginin algılanmasına, düzenlenmesine ve işlenmesine yardımcı olan edinimler/yöntemler olarak tanımlamıştır.

Algısal öğrenme stilleri pek çok araştırmacı tarafından çalışılmış ve bu alanda sınıflandırmalar geliştirilmiştir. Bu alandaki araştırmacılara; Hill (1976), Reinert (1976), Dunn ve Dunn (1978), Barbe, Swassing ve Milone (1979), McCarthy (1980), Witkin ve Goodenough (1981), Smith (1982), Cornett (1983), Price (1983), Kolb (1984), Claxton ve Murrell (1987), Keefe (1987), Grinder (1989), De Bello (1990), Petrini (1990), Klavas (1994), Fleming (1995), Given (1997) ve Sarasin (1999) örnek olarak verilebilir.

Martini (1986)'ye göre, algısal öğrenme tarzının önemini inceleyen araştırmacılar, öğrencilerin tamamlayıcı eğitim koşullarında daha yüksek notlar aldıklarını ve en güçlü oldukları görsel, işitsel veya dokunsal duyu kiplerine göre eğitildiklerinde daha fazla öğrenmeyi tercih ettiklerini ortaya koymaktadırlar (akt. Tandy, 1998, s.16).

Barbe ve Swassing "Teaching Through Modality Strength: Concepts and Practices" (*Duyuların Gücüyle Öğretme: Kavramlar ve Uygulamalar*) adlı kitaplarında görsel, işitsel ve kinestetik yollarla öğrenme stillerini tanımlamışlardır. İlk olarak; görsel farkındalık, öğrencinin yazılı materyalleri okuyarak ve/veya sınıftaki diğer öğrencilerin sunumlarını izleyerek bilgiyi nasıl işlediğine işaret eder. Bir diğeri, işitsel öğrenci, en iyi sözlü komutlara ya da müzikal performanslara yanıt verir. Son olarak, öğrenciler tarafından ifade edilen üçüncü duyu kanal, kinestetik farkındalıktır. Kinestetik öğrenciler çevrelerini bütün vücutlarıyla; çalgı çalmak, yaratıcı hareketler ve dans etmek gibi etkinliklerle keşfederler (Barbe ve Swassing, 1979; Campbell ve Kassner, 1995, s.28; akt. Molumby, 2004, s.52).

Algısal öğrenme stillerine göre bireylerin özellikleri daha ayrıntılı biçimde açıklanabilir.

2.3.1. Görsel Öğrenme

Görsel öğrenme stiline sahip bireyler düzenli ve titiz çalışmakta, karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Dolayısıyla öncelikle çalışma ortamını kendilerine göre düzenleme ihtiyacı duyarlar. Görsel öğrenen bireyler, karmaşık ve sonunda ne ile karşılaşacakları belli olmayan durumlardan hoşlanmazlar. Bu nedenle uzak gelecekle ilgili planlarını bile tüm detaylarıyla yapma eğilimi gösterirler. Görsel materyaller kullanıldığı zaman daha kolay öğrenirler ve öğrendiklerini gözlerinde canlandırarak hatırlarlar. Dolayısıyla anlatım yönteminin görsel öğrenenler için uygun olmadığı düşünülmektedir. Görsel öğrenenler okuduklarının altını çizerek, renkli kalemler ve kartlar kullanarak öğrenirler. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. En iyi öğrenme yolları, not alma, liste yapma, öğrenilecek bilgileri okuma, çizelgede çalışma, video, film ve gösteri izlemedir. Hızlı okuma konusunda oldukça başarılı olan görsel öğrenenler, metinlerdeki yazına, noktalama kurallarına duyarlıdırlar. Yazarak yaptıkları tekrarlar, öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Görsel öğrenenlerin, görsel ve yazılı testler, araştırma raporları, grafiksel gösterimler kullanılarak değerlendirilmeleri önerilir. Harita, poster, şema, grafik, resim, çizim, renk ve yön gibi görsel araçlarla kolay öğrenirler ve bu araçlarla öğrendiklerini daha kolay hatırlarlar (Akınoğlu, 2002, s.85-86; Klavas, 1994, s.149; akt. Gencel, 2006, s.34-35; Boydak, 2001; Ersoy, 2003; akt. Bolat, 2007, s.52-53; Dunn, 1983; 1984; Reinert, 1976; akt. Reid, 1987, s.89; Picard, 2000, s.17-18; Fleming, 1995, s.308-313).

Bazı araştırmacılar görsel öğrenmenin çok geniş bir ifade olduğunu ve bu öğrenme stiline “görsel/sözlü” ve “görsel/sözsüz” şeklinde iki alt kategoriye ayrılabilceğini önermektedir (Kinsella, 1995; Yeh ve Wang, 2003). “Görsel/sözlü” öğrenenler yazılı kelimelere odaklanmaktayken diğer “görsel/sözsüz” öğrenenler resimleri, diyagramları ve haritaları tercih etmektedir (Kinsella, 1995; akt. Tight, 2007, s.34).

Örneğin; Fleming (1995, s.308-313), dördüncü bir stil olarak oku/yaz grubunu tanımlamıştır. Fleming’e göre, grafik ve sözcükler görsel olarak algılanmalarına rağmen simgesel veya grafiksel gösterimleri tercih eden öğrenciler ile yazılı metinleri tercih eden öğrencilerin çalışma biçimleri arasında fark vardır. Şüphesiz, bilgiyi okuyarak

veya görerek algılamayı tercih eden bütün öğrenciler “dünyayı anlamak” için gözlerini kullanırlar; fakat bu algısal stil dâhilinde bile öğrencilerin farklı tercihleri olabilir. Bazı öğrenciler yazılı metinleri tercih ederken, diğerleri grafik ya da şekil gibi simgesel gösterime dayanan materyalleri veya bilgileri tercih edebilirler. Dolayısıyla ikisini de aynı duyu kipine yerleştirmek söz konusu bu ayrımları belirsizleştirir.

2.3.2. İşitsel Öğrenme

İşitsel öğrenenler, yeni bilgileri işitsel yolla almayı tercih ederler. Dolayısıyla ders anlatımı, rol yapma, sözlü direktifler, sesli kayıtlar, ezberden okuma ve sohbet gibi eğitim yöntemlerini daha çok tercih ederler (Dörnyei, 2005; Oxford, 2003; akt. Tight, 2007, s.34).

İşitsel öğrenenler dinleyerek daha kolay öğrenir ve hatırlarlar. Sese ve müziğe karşı oldukça duyarlıdırlar. Dolayısıyla konuşmak, tartışmak ve dinlemek işitsel öğrenenler için oldukça önemli kavramlardır. Sadece gözle takip ederek okumak yeterli olmadığı için en azından kendilerinin işitebilecekleri bir sesle okumayı tercih ederler. Ders içerisinde konuşarak, tartışarak ve dinleyerek öğrenmeyi tercih ettikleri için not tutmak istemezler. Bu nedenle konuşma ve dinleme olanağı sağlaması açısından, grup çalışmaları ve anlatım yöntemi işitsel öğrenenler için uygun görülmektedir. İşitsel öğrenenler için, projeleri sözlü sunmaları, öğrendiği konu hakkında sözlü anlatım yapmaları, yazılıdan ziyade sözlü sınav olmaları gibi değerlendirmeler önerilmektedir (Barsch, 1996; Kazantakis, 1990, s.9; akt. Gencel, 2006, s.35; Boydak, 2001; Ersoy, 2003, akt. Bolat, 2007, s.53; Dunn, 1983; 1984; Reinert, 1976; akt. Reid, 1987, s.89; Picard, 2000, s.17-18; Fleming, 1995, s.308-313).

2.3.3. Devinimsel/Dokunsal Öğrenme

Hareketi içeren öğrenme tercihleri için birçok terim kullanılır. “Devinimsel” (*kinesthetic*), en dar anlamıyla, bütün vücudun veya büyük kasların hareketlerini ifade ederken “dokunsal” (*tactile*) dokunma duyusuna işaret eder (Barbe ve Swassing, 1979; Dörnyei, 2005). Bu iki terim bazen “temassal” adı altında birleştirilmiş ya da yaygın

olduğu üzere, ikisi arasında bir ayrım gözetmeden, hareket yoluyla veya hareketle birlikte öğrenmeye ilişkin genel tercihi ifade etmek için “devinimsel/dokunsal” terimi kullanılmıştır (akt. Tight, 2007, s.34).

Devinimsel/dokunsal öğrenenler fiziksel temas kurarak ve uygulayarak öğrenmeyi tercih ederler. Dolayısıyla vücut, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramlar onlar için kritik bir öneme sahiptir. Duygu ve düşüncelerini genellikle beden dili ile ifade etmeyi, dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmayı ve somut bir şeyler üretmeyi tercih ederler. Dersin anlatılması veya görsel malzemeler ile zenginleştirilmesi devinimsel/dokunsal öğrenenlerin öğrenme sürecine yeterince katkı sağlamaz. Bu nedenle, sınıflarda ders araçları olarak kullanılan şema, harita, fotoğraf gibi görsel araçlar, devinimsel/dokunsal öğrenenler için (*görsel öğrenenlere göre*) daha az değer taşır. Çünkü ne kadar renkli ve canlı olursa olsun görsel materyaller onların öğrenmesini beklenen ölçüde kolaylaştırmaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak-yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir. Devinimsel/dokunsal öğrenenler çalışırken genellikle not almaz, notlarını özetlerken örnekleri kullanırlar. En iyi dokunarak-yaparak, gösteri ve gezilere katılarak öğrenirler. Devinimsel/dokunsal öğrenenler, öğrenme ortamında sürekli olarak hareket etme eğilimi göstermekte, uzun süre hareket etmeden oturdukları takdirde, öğrenmeden uzaklaşmakta ve sınıfta istenmeyen davranışlar göstermektedirler. Bu nedenle de haksız yere yaramaz ve tembel olarak nitelendirilebilirler. Devinimsel/dokunsal öğrenenler için, performans ya da uygulama ağırlıklı testler gibi değerlendirmeler önerilmektedir (Akınoğlu, 2002, s.88; Barsch, 1996; Miller, 2000; akt. Gencel, 2006, s.35-36; Boydak, 2001; Ersoy, 2003; akt. Bolat, 2007, s.53-54; Dunn, 1983; 1984; Reinert, 1976; akt. Reid, 1987, s.89; Picard, 2000, s.17-18; Fleming, 1995, s.308-313).

2.3.4. Çoklu Tip Öğrenme

Barbe, Swassing ve Milone (1979, s.6)’a göre, bireylerin algısal stilleri nasıl kullanacaklarına ilişkin tercihleri de çeşitlilik gösterir. Birçok insanın baskın bir öğrenme stili (*bilgiyi en etkili şekilde işleyebildikleri bir kanal*) vardır; buna ikinci bir

stil eşlik edebilir. Özellikle yetişkinlerin, tek bir baskın stil yerine “karma stilleri” olabilir (akt. Tight, 2007, s.32).

Bazı öğrencilerde tek ve baskın bir duyuşsal yönelim yoktur, bunun yerine ikisi veya her üçünün arasında bir denge söz konusudur. Bu özellikle yetişkinler için geçerlidir; onlar çoğu zaman farklı stilleri (*içlerinden biri hâlâ diğerlerinden güçlü olabilese de*) işbirliği hâlinde kullanabilme becerisini geliştirebilmişlerdir (Barbe ve Swassing, 1979; Dörnyei 2005; Keefe, 1987). Aslında dengeli duyuşsal tercihleri olan öğrenciler, farklı öğrenme durumlarına etkin bir şekilde adapte olabildiklerinden dolayı çoğu zaman en başarılı öğrenciler arasındadırlar (Barbe ve Swassing, 1979; Kinsella, 1995; Pouwels, 1992; Reid, 1987; akt. Tight, 2007, s.35).

Fleming (1995, s.308-313)’e göre, hiçbir öğrenci ya da öğretmenin algılaması tek bir biçimle sınırlı değildir, yine de öğrenciler arasında bazı baskın eğilimlerin (*tercihlerde yüksek puanlar*) ve bazı boşlukların (*tercihte sıfır puan*) bulunduğunu da kaydetmek gerekir. Fleming, Lincoln Üniversitesi öğrencilerinin bir kısmının, tek bir duyuya yönelik güçlü bir eğilim göstermenin ötesinde diğer bazı stillerde de göreceli bir zayıflık sergilediklerini, geri kalan öğrencilerin ise daha dengeli bir tercih kümesinin olduğunu belirtmiştir. Bu, öğrencilerin bilgiyi çeşitli duyuşsal yollarla almayı tercih ettikleri anlamına gelmektedir. Fleming’e göre, bu öğrenciler gün içinde farklı öğretme tarzlarına uyum gösterebilir veya alternatif stratejiler geliştirebilirler.

Shams ve Seitz (2008, s.1-2)’e göre, öğrenmeyle ilgili çalışmalar, özellikle de belirli bir algısal öğrenme stiliyle ilgili olanlar, tek bir duyuşsal kipten gelen uyarıcıların öğrenilmesine yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, dünyadaki deneyimiz sürekli ve çok-yönlü duyuşsal uyarımları içerir. Örneğin görsel ve işitsel veri; nesnelere yerleştirmek, hareket eden nesnelere izini sürmek gibi aktiviteleri içeren birçok göreve bütünleşiktir. Dolayısıyla, insan beyninin çok-duyuşlu çevrelerde optimum bir şekilde gelişecek, öğrenecek ve işleyecek biçimde evrilmiş olması muhtemeldir. Bundan dolayı, sadece tek bir duyuşsal uyarım içeren ve çok-duyuşlu öğrenme mekanizmasını harekete geçirmeyen ders protokollerinin öğrenme için ideal olmayabileceği düşünülmektedir.

Geleneksel yaklaşımda algı, farklı duyuların büyük ölçüde birbirinden bağımsız ve ayrı hareket ettiği modüler bir fonksiyon olarak görülmüştür. Bununla birlikte, yeni bulguların büyük çoğunluğu bu dogmayı altüst etmiştir. Çeşitli algısal faaliyetler ve ortamlardaki çok-duyulu etkileşimlere dair raporlar, bu etkileşimlerin insanların duyusal bilgiyi işleme sürecinde istisnadan ziyade kural olduğuna işaret eder. Çok-duyulu etkileşimlerinin bilgiyi işleme süresince gerçekleşebildiğini gösteren nöroanatomik, elektrofizyolojik ve nörolojik görüntüleme çalışmalarının yer aldığı literatür ise hızla büyümektedir.

Gelişme dönemine kıyasla, yetişkinlerde duyusal şekil alabilirlik ve algısal öğrenme önemli ölçüde kısıtlanmış olsa da bu konuda sayısı gittikçe artan raporlar iki-duyulu eğitimin yetişkin öğrencilerde üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Yakın zamanlı bir çalışma, uyumlu hareket tespiti ve farklılıkları bulma yollarını kullanarak işitsel-görsel ve görsel eğitimin algısal öğrenmedeki rolünü karşılaştırmıştır. Görsel gruba kıyasla işitsel-görsel grubun hem ilk seansta hem de on eğitim seansı boyunca daha fazla öğrendiği görülmüştür. İki grup sadece görsel uyarınları içeren ve hiçbir işitsel uyarının bulunmadığı deneylerde karşılaştırılmıştır, dolayısıyla işitsel bilginin yokluğunda bile çok-duyulu eğitiminin avantajı ortadadır. Söz konusu çalışmada, görsel-işitsel eğitimin salt görsel eğitime üstünlüğü azımsanmayacak ölçüdedir; asimptota ulaşmak için gereken seans sayısında %60'a kadar düşüş gerçekleşirken maksimum performans da artmıştır.

2.4. Müzik Eğitiminde Algısal Öğrenme Stilleri

Bir müzik aleti çalmak en karmaşık insan faaliyetlerinden biridir. Bu faaliyet sırasında irade, dikkat, duyu, algı, düşünme, hafıza, hayal gibi yüksek düzeydeki fiziksel ve zihinsel süreçlerin kusursuz işlemesi; fiziksel hareketlerde incelik ve uyum son derece önemlidir (Gasimova, 2010, s.99).

Snyder (1997, s.165-171)'a göre, müzik çok-tarzlı bir etkinliktir; çünkü zekânın birçok türünü harekete geçirir; görsel, işitsel ve devinimsel duyuları bütünleştirir ve hatırlama, seçici dinleme ve örüntüleri bulma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunur.

Müziksel öğrenme sürecinde bilginin görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal yollarla algılanması (*öğrenilmesi/ezberlenmesi*) daha ayrıntılı biçimde açıklanabilir.

İşitsel öğrenme, bir ses kaynağına veya notasal ipuçlarına ihtiyaç duymadan bir parçanın notalarını doğru sırayla hatırlama yeteneğidir. İcra edilen parçanın doğru ya da yanlış olduğunu anlama becerisi de işitsel hafızaya bağlıdır. Görsel öğrenme, notaları zihinsel bir resim olarak hatırlayabilme, parmak örüntülerini ya da elin çalgı üzerindeki pozisyonlarını görselleştirebilme yeteneğidir. Görsel hafıza çoğu zaman “fotoğrafik hafıza” olarak düşünülmüştür; fakat görsel hafızanın kullanılması için notaların tam ölçekli zihinsel bir fotoğrafına ihtiyaç yoktur. Devinimsel öğrenme ya da kinestetik hafıza ise bir parçayı icra etmek için gerekli kas hareketlerinin akılda tutulma becerisidir (Mishra, 2007, s.2).

Bazı araştırmacılara göre, telli bir çalgı parmaklarla çalınırken veya nefesli bir çalgı üflenirken, kısaca; sesin üretilebilmesi için gerekli kas hareketleri gerçekleştirilirken, bu hareketlerin imgesi sesin zihindeki imgesiyle birleşir ve böylelikle portedeki notalar görsel olarak algılanmış olur. Müziksel okuma söz konusu olduğunda ise portedeki notalar ve zihinde depolanmış imgeler arasındaki etkileşimler, psikolojik açıdan görsel-devinimsel ve devinimsel-işitsel olarak nitelendirilebilir (Walker, 1992; akt. Kinslow, 1995, s.16-17).

Lo (1976), notasyonla ilgili her ayrıntının çok iyi kavranması gerektiğini aksi takdirde anlaşılmayan bir şeyi ezberlemeye çalışmanın boşuna bir uğraş olduğunu belirtmiştir. Newman (1974)’a göre görsel öğrenmede, notanın hem kâğıt üzerinde hem de klavyede nasıl görüldüğüne ilişkin zihinsel bir imge oluşturulur. Gordon (1995)’a göre görsel öğrenme söylenenin aksine çok daha az kullanılır. Görsel öğrenme önemlidir; fakat bu önem, performansta ne ölçüde kullanıldığına göre değişir. Müziğin neredeyse tamamını görsel olarak hatırlayabilenler vardır; fakat görsel hafıza diğer yaklaşımların sürekliliği olmadan yeterli değildir. Devinimsel, işitsel ve analitik yaklaşımlar, görsel öğrenmenin bir parçası olmalıdır (akt. Rickey, 2004, s.19).

Rubinstein (1950, s.52) görsel hafızayı, notaların zihinsel olarak sese çevrildiği ve fiziksel olarak (*klavyede*) yeniden üretildiği bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Ayrıca görsel hafızanın diğer yaklaşımlara (*devinimsel, işitsel ve analitik*) kıyasla daha az hayati olduğunu belirtmiştir. Rubinstein'a göre; görsel hafıza, diğer hafızaların seyahat edebilecekleri bir yol olarak önemlidir ve her şeyin ne anlama geldiğine dair zihinsel bir kavrayışa işaret eder. Görsel öğrenme, sadece kâğıtta olana ilişkin bir görme izlenimi değil, kâğıtta olanın algılanmasıdır (akt. Rickey, 2004, s.19-20).

Lo (1976)' ya göre, işitsel hafıza müziğin nasıl tınladığını hatırlamaktır ya da diğer bir deyişle, sesin zihindeki resmidir. İşitsel hafıza; ses yüksekliğini, melodiyi, armoniyi, ritmi, dinamikleri, tempoyu ve müziğin diğer öğelerini içine alan, bir tür iç duyustur. Newman (1974)'a göre işitsellik, müzikte bir sonraki adımda ne geleceğini duymamıza yardım eder ve duyduklarımızı parmaklarda ihtiyaç hissettiğimiz edimlere çevirir (akt. Rickey, 2004, s.18).

Rubinstein (1950, s.51)'a göre müzik; sestir. Bu yüzden, kulak yalnızca müziğin algılanmasının mümkün olduğu bir araçtır. Rubinstein, kulak hafızasının diğer hafızaların işleyişini kontrol ettiğini, kulak hafızasının mekaniklerini çözümlene ihtimalinin diğerlerine kıyasla en düşük olduğunu, dolayısıyla diğer zihinsel süreçlerin araçlarıyla yönlendirilme ya da kontrol edilme ihtimalinin de en düşük olduğunu; sonuç olarak en az kulak hafızasına bağımlılık duyulduğunu belirtmiştir. Bryant (1999, s.29)'a göre, iyi bir işitsel hafıza, öğrenme ve ezber sürecinin temel parçalarından biridir. Bryant'a göre müziği dinleme konusundaki başarısızlık, incelikli ve etkileyici bir performans sergilenmesinin önündeki en büyük engel olacaktır, dolayısıyla performans; dinamiklerden, nüanslardan ve ifadeden yoksun kalacaktır (akt. Rickey, 2004, s.18-19).

Devinimsel/dokunsal öğrenme; kas hareketlerinin akılda tutulma becerisidir. Rubinstein (1950, s.53)'a göre devinimsel öğrenme, parmakların düzgün bir şekilde işlemesine destek sağlama görevinin ön koşuludur. Bryant (1999)'a göre, kasların koordinasyonuna ve tekrarlamaya dayanan alışkanlık gelişimi/oluşumu, Newman (1974)'a göre, hafızadan sürekli olarak çaldıkça otomatik olarak gelişen bir alışkanlık ve Sterba (2000)'ya göre, parmak, bilek ve kollardaki otomatik refleksten kaynaklanan kassal

koordinasyon alışkanlığıdır. Devinimsel ve dokunsal öğrenme bazı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde de tanımlanmaktadır. Örneğin; Lo (1976) dokunsal öğrenmeyi, klavyenin tuşlarına temas edildiğinde alınan temas hissini hatırlanması olarak tanımlanırken, devinimsel öğrenmeyi, pozisyon hissini hatırlanması ya da diğer bir deyişle, hareket yönü ya da sarf edilen çabanın yönü olarak tanımlamıştır (akt. Rickey, 2004, s.20-21).

Müziksel öğrenmelerde bilginin işlenmesi sürecinde bellek kullanımı, ezber ve zihinsel tekrar son derece önemlidir. Uçan (2005, s.23)'a göre müziksel bellek, işitilen, okunan, 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, devinsel ya da kassal olmak üzere çeşitlilik gösterir. Benzer şekilde Şen (2002, s.101), eserin müzikal ve enstrümantal (*sözsüz*) planda analizle öğrenildiğinde bir daha unutulmayacağını dolayısıyla ezberin hem göze, hem kulağa, hem de hareketlere dayalı bir eylem anlamına geldiğini belirtmiştir.

Fenmen (1991, s.44) müzikal belleği, müzikal etki ve uyarıları akılda tutarak bir müzik aleti üzerinde hepsini yeni baştan icra edebilme gücü olarak tanımlamıştır. Bellek bilgiye ve zekâya dayanır. Fenmen, müzikal belleğin gelişiminde ezberlemenin önemli olduğunu belirtmiş ve bu süreçte müzikal ezberlemeyi dört grupta toplamıştır:

1. Kulakla ezberleme. (*Ses yüksekliğinin ve şiddetinin ezberlenmesi*).
2. Göz ile ezberleme. (*Kâğıt üzerindeki yazıların, notaların ve tuşlar üzerindeki yerlerin ezberlenmesi*).
3. El ve kol hareketlerinin ezberlenmesi. (*Eseri uzun uzun çalarak hareketleri otomatikleştirme ve ritmik hareketlerin ezberlenmesi*).
4. Zekâ ile ezberleme. (*Eseri muhtelif yönlerden analiz ederek ezberleme*).

İyi bir bellek, bu dört ezberleme ile elde edilir. İçlerinden herhangi birisinin eksikliği müzisyenin bellek gelişimine engel olabilir.

Ezberlemede temel bilişsel süreç “tekrar” dır. Yokuş ve Yokuş (2010, s.32)’a göre müziksel açıdan zihinsel tekrar; zihinsel çalma, zihinsel görme ve zihinsel işitme olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Bununla birlikte, üç boyutta ele alınabilecek zihinsel tekrar biçimlerinin her biri birbirleriyle etkileşim içerisindedir.

Zihinsel çalma çalışılan bir eserin el pozisyonlarının ve notadan notaya hareketlerinin zihinsel olarak çalınması yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda el-beyin refleksinin (*istemsiz devinimin*) geliştirilmesine yönelik zihinsel boyutta bir çalışma yapılabilir. Bu çalışma biçimi üç boyutu da kapsamakla birlikte (*zihinsel çalma, görme, işitme*) odaklanma devinimine yöneliktir. Zihinsel görme yoluyla müziksel bir bütünün tümü ya da bir parçası, sayfa üzerindeki semboller ve çalma ortamındaki diğer durumlar zihinde canlandırılabilir. Zihinsel işitme melodi, ritim, ifade öğeleri vb. öğelere dikkat edilerek müziksel bir bütünün tümünün ya da bir parçasının zihinden seslendirilmesi yoluyla tekrar edilmesi şeklinde gerçekleştirilebilir.

2.5. Dizgeli Eğitim

Öğrenmenin oluşum süreci ile ilgili olarak farklı psikolojik yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların farklılığının kaynağı; kuramcıların öğrenen kişinin öğrenme sürecindeki rolü ve gücü ile ilgili bakış açılarıdır. Bazı yaklaşımlarda, bireyin öğrenme esnasında aktif katılımı ve öğrenme sürecini kontrol etme gücü öne çıkarken, bazılarında ise bireyin sadece çevrenin kontrolünde uyarıcılara istenilen tepkide bulunması daha ağır basmaktadır (Korkmaz, 2003, s.198).

Bugüne dek bilimsel anlayışta iki felsefi görüş temele alınmıştır. Bunlardan biri nahiv pozitivist görüştür. Buna göre doğal ve toplumsal olguların tek nedeni vardır. O neden bulununca sorun kesin olarak çözümlenir. Bunun için izlenecek yöntem de tektir ve bu yöntemle elde edilen bilgi de yüzde yüz doğrudur ve değişmez. Nahiv pozitivistlere göre bilimin görevi neden-sonuç arasındaki bu değişmez bağı bulup göstermektir. Bir kez bulununca, artık bu bağ değişmez. Nahiv pozitivistlere karşı çıkan anti pozitivistler ise, doğal ve toplumsal olguların bir tek nedeni vardır görüşünü savunurlar. Ayrıca bunlara göre sürekli değişme olduğundan, doğal ve toplumsal olgular ve bunlar

hakkında elde edilen bilgiler de değişmektedir. Böyle olunca doğal ve toplumsal olgular hakkında elde edilen bilgi yüzde yüz doğru olmaz. Eğreti bir doğru vardır; çünkü bir saniye önce gözlenen olgu üzerinde elde edilen bilgi, bir saniye sonra o olgu değiştiğinden artık doğru olamaz (Sönmez, 2004, s.45-46).

Bu iki görüşün dışında diğer bir görüş olabilirliklidir. Olabilirlik felsefesinde temel sayıtlı “her şey olabilir” önermesine dayandırılabilir. Her türlü bilgi şimdilik ise ve mutlak doğru değilse, buraya dek pozitivistlerin, anti pozitivistlerin ileri sürdüğü savların mutlak doğru, ya da yanlış olarak temele alınmasının dayanağı olmayabilir (Sönmez, 2004, s.53).

Dizgeli eğitim olabilirlik felsefesini temele almaktadır. Bu felsefeye göre eğitim, her öğrenciye göre yeniden düzenlenebileceği gibi, belli gruplara, hatta tüm insanlara göre de düzenlenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de aynı mantıkla çok ve tek boyutlu ele alınabilir. Duruma, koşullara bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl olacağı değişebilir. Tek bir öğrenme-öğretme stratejisi, kuramı, yöntemi, teknik ve taktiği şimdilik olamadığı gibi, her davranışı öğrenecek kişinin bunları öğrenirken sürekli kullanacağı öğrenme-öğretme stratejisi, yöntem, teknik ve taktiği de olamayabilir (Sönmez, 2004, s.54).

Dizgeli (*programlandırılmış*) eğitim (*öğretim*), eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak ele alınabilir. Dizgeli eğitimde hedefler hem olgusal hem de mantıksal açıdan birbiri ile tutarlılık göstermelidir. Hedefler belirlendikten sonra, o hedeflerin göstergesi olan davranışlar saptanabilir. Bu davranışların hangi içerikle kazandırılacağı, bilimsel, sanatsal ve düşünsel açıdan çağdaş olan bir yaklaşımla yazılabilir. Belirlenen davranışların, onlarla ilgili olan içeriği kullanarak, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleriyle nasıl kazandırılacağı planlanabilir; bu süreç sonunda bir değerlendirme yapılabilir (Sönmez, 2004, s.54-55).

Dizgeli eğitimde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik belirlenen hedef davranışlar birbirleri ile iç içedir. Öğrenilmiş davranışların hiçbirisi tümüyle tek bir alana

girmez. İçerik, hedef-davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir. Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir. Eğitim durumları hedef davranışlara göre düzenlenebilir. Hedef davranışların düzeyine göre uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktikleri kullanılabilir. Öğrenciye verilecek ipucu, dönüt, pekiştireç ve düzeltmeler eğitim durumunda belirtilebilir. Öğrencinin derse etkin katılımı sağlanabilir (Sönmez, 2004, s.55-57).

Literatürde ders planlarının dizgeli eğitim modeline göre düzenlenerek uygulandığı birçok araştırma yer almaktadır (Kılıç, 2000; Alacapınar, 2001; Emir, 2001; Çetin, 2003; Memişoğlu, 2003; Koçak, 2004; Otacıoğlu, 2005; Kapıcıoğlu, 2006; Piji, 2006; Küçüköğlü, 2007; Takkaç, 2007; Duman, 2009; Yokuş, 2009; Yokuş, 2009; Eldemir, 2010; Öntaş, 2010; Aslan, 2012; Toklucu, 2013).

Dizgeli eğitim modelinin temel ilkeleri maddeler halinde açıklanmıştır.

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
2. Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel özellikler tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilmemektedir.
3. Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü insan hem birbirinden farklı, hem bazı bakımlardan benzer, hem de çok boyutlu bir varlıktır.
4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmalıdır.
6. Öğretimde ders değil ünite temele alınabilir. Bu ünitenin etrafında derslerin hedef davranışları kazandırılabilir.
7. Öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisi kazandırılabilir (Sönmez, 2004, s.58).

Dizgeli öğretimde öğretmen yalnızca bir yol gösterici olabilir. Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliğinde genellikle temele öğrenci alınabilir. Öğretmen genellikle öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlamlandırması, kullanması ve yeniden üretip yaratması için ortamlar düzenlemeli ve olanaklar sunmalıdır (Sönmez, 2004, s.69).

Öğretme-öğrenme ortamı düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerekir. Bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içerirler. Değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkiler. Bir eğitim durumunda, davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması; ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştirmeçerlerin uygun yer ve zamanda kullanılması; öğrenci katılmaılığının sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gerekir. Tüm bunlar günlük ders planında adım adım gösterilmeli, yani dizgeli öğretime gidilmelidir. Dizgeli öğretimin basamakları şunlardır:

1. Dikkati Çekme (Attention)

Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkati çekmedir. Bu basamakta amaç, öğrencinin dikkatini çeşitli olay, olgu gibi etkinliklerle ya da nedenli, niçinli ve nasıllı gibi açık uçlu sorularla konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmektir. Dikkati çekme hedeflerin düzeyine göre yapılmalı, ders içinde ara dikkati çekmeler yeri ve zamanı gelince yenilenmelidir.

2. Güdüleme, İstekli Kılma (Motivation)

Bir dersin işlenişinde ikinci basamak güdülemedir. Bu basamakta amaç, öğrenme birimine karşı öğrencilerde istek uyandırmak; aynı zamanda kazanacakları davranışların diğer derslerinde ya da yaşamlarında nasıl işe yarayacağını ve neden gerekli olduğunu vurgulamaktır. Güdüleme için öğretmen, kazandırılacak davranışların neden gerekli olduğu konusunda bir açıklama yapabilir ya da tartışma ortamı yaratabilir.

3. Gözden Geçirme (Overview)

Üçüncü basamak gözden geçirmedir. Bu basamakta amaç, öğrencilerin neyi, nasıl kazanacakları konusunda bilgi sahibi olmaları ve kendilerinden beklenenlerin neler olduğunu bilmeleridir. Böylece öğrenciler dersi daha dikkatlice izleyebilir ve

kazandırılan davranışlar daha da kalıcı izli olabilir. Bu basamağın diğer bir amacı da öğrencilerin dersin gelişme bölümünü dikkatlice dinlemelerini sağlamaktır.

4. Geçiş (Transition)

Bu basamakta amaç, bir önceki derste kazandırılan davranışları bir sonraki ders için geçiş olarak kullanabilmektir. Fakat bu durumda bir önceki derste kazandırılan davranışlar bir sonraki derste kazandırılacaklar için ön koşul olmalıdır. Öğrencinin dikkatini çekecek açıklamalar öğretmence düzenlenmiş olgu, olay vb. uyarıcılar geçiş için kullanılabilir.

Derse geçişte dikkat edilmesi gereken ilkeler;

- a) Derse geçiş hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.
- b) Öğretmen bir metin, örnek olay, film, oyun vb. öğrencilere sunmalıdır.
- c) Hedefler uygulama ve daha yukarı düzeylerde ise, öğretmen, iş ve işlem basamaklarını yazmalı ya da öğrencilere yazdırmalıdır.
- d) Hedef davranışlar güdümlü tartışma yöntemiyle kazandırılacaksa, öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini gerekçeleriyle söylemeleri sağlanmalıdır.
- e) Hedef davranışlar bilgi düzeyinde ise, öğretmen gerekli materyalleri kullanarak her biri ile ilgili örnekler vermeli ve “Önce ben anlatacağım. Her biri ile ilgili örnekler vereceğim. Beni dikkatlice dinleyin. Anlatamadığım bir yer olursa, hemen sorun, tekrar anlatırım.” demelidir.

5. Geliştirme Bölümü (Lesson Development)

Bu bölümde dikkat edilmesi gerekenler;

- a) Öğrenciye sorulacak sorular ve onlardan beklenen doğru yanıtlar önceden belirlenmelidir.
- b) Eğer öğrenciden doğru yanıt gelmiyorsa, verilecek ipuçları (*yan sorular, olgu, olay, anı, resim, tablolar vb.*) belirlenmelidir.
- c) Eğer öğrenciden eksik yanıtlar geliyorsa, yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmelidir.

- d) Doğru yanıtlayan öğrencilere verilecek pekiştiriciler saptanmalıdır.
- e) Öğrencinin derse katılımı sağlanmalıdır. Sorular tüm öğrencilere adil biçimde dağıtılmalı; yanıtlama işi öğrencilerce yapılmalıdır. Yanıtlar istedik düzeyde değilse, ya da hiç yoksa ipucu, düzeltme ve dönüt işlemlerine başvurulmalıdır.
- f) Kazandırılacak davranışlarla ilgili araç-gereç ve kaynaklar sınıfa getirilmeli, yeri gelince sırasıyla kullanılmalıdır.
- g) Kazandırılacak davranışa uygun öğrenme ve öğretme yöntemi kullanılmalıdır.
- h) Zaman hedef davranışlara, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre olmalıdır.
- i) Üniteler somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine göre sıralanmalıdır.
- j) Her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır.
- k) Öğretmen istedik niteliklerle donanık olmalıdır eğer değilse, ilk hamlede yetişek amacına beklendik düzeyde ulaşmayabilir. Bunun için öğretmen programlandırılmış öğretime göre bir dersin işlenişini öğrenip uygulamalıdır.
- l) Ders işlenirken hangi akıl yürütme süreçlerinin kullanılacağı saptanmalı ve plan buna göre düzenlenmelidir.
- m) Eğitim durumunda beş öğrenme-öğretme etkinliği bir arada bulunmalıdır. Bunlar sırasıyla dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretmedir.

6. Özet (Summary)

Özetler değişik zamanlarda yapılabilir. Eğer davranışların hepsi bilgi düzeyinde ise, bilgi vermek amacıyla her düşünce açıklandıktan sonra özetleme yapılabilir ya da hedefler değişik düzeylerde ise, her hedef kazandırıldıktan sonra bir ara özet yapılabilir. Dersin sonundaki özetler, tüm yardımcı düşünceler açıklandıktan sonra yapılmalıdır.

7. Tekrar Güdüleme-Tekrar İstekli Kılma (Remotivation)

Tekrar güdüleme basamağındaki amaç, öğrencilerin derse ve öğrendiklerine karşı ilgilerinin devamını sağlamaktır. Etkili bir öğretmen, güdülemeyi ders süresince devam ettirir; çünkü tekrar güdüleme basamağı, derste kazandırılan davranışların önemini

öğrencilerin anlamalarını sağlamak için öğretmen açısından son bir fırsattır. Bu basamakta dersin girişinde yapılan güdüleme tekrar kullanılabilir.

8. Kapanış (Closure)

Bu basamakta öğretmen dikkati çekme basamağında sorduğu açık uçlu soruyu tekrar sormalıdır. Eğer gelecek derste işlenecek hedef davranışlarla ilgili öğrencilerin yapacakları ödev, getirecekleri araç-gereç varsa, bu bölümde belirtilmelidir. Ayrıca bu basamakta gelecek dersin hedef davranışları ile ilgili dikkati çekici etkinlikler yapılabilir.

9. Değerlendirme Bölümü (Evaluation)

Burada öğretmen, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı hedef davranışların her biriyle ilgili en az bir soru sormalıdır. Dersin bitmesine 5-10 dakika kala, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük bir değerlendirme yapmalı ve öğrencilere not vermemelidir. Aldığı sonuçlara göre ders planında gerekli düzeltmelere gitmelidir (Sönmez, 2004, s.87-98).

Dizgeli öğretimde çok boyutlu bir değerlendirmeye gidilebilir. Öğrenci bir bütün halinde ele alınabilir. Onun için her türlü değerlendirme işe koşulabilir. Eğitim ortamında her ünitenin (*öğrenme alanının*) sonunda öğrencinin eksiklerini ve yanlışlarını belirleyip gidermek için yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme de etkin biçimde kullanılabilir. Ayrıca performans türü değerlendirmeler de yapılabilir. Ayrıca bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine de bakılabilir. İşte bu tür değerlendirme çok boyutludur (Sönmez, 2004, s.74).

2.6. İlgili Araştırmalar

Algısal öğrenme stillerine ilişkin araştırmalar eğitim literatüründe oldukça yaygındır. Bununla birlikte birçok araştırmacı, algısal öğrenme stillerinin müzik eğitimindeki etkilerini incelemiştir (Sanders, 1991; Dunn, 1994). Baskın algısal öğrenme stillerinin dağılımının belirlenmesinin amaçlandığı, müziksel becerilerde duyu algılarının etkilerini araştıran ve eğitim stratejilerini baskın öğrenme biçimleriyle eşleştiren

“müzik” araştırmalarındaki izlekler, genel olarak eğitimde incelenen konuları yansıtmaktadır (Mishra, 2007, s.4).

Apfelstadt (1986), bir ilkokulda 65 ikinci sınıf öğrencisinin vokal doğruluğu (*entonasyonu*) ile öğrenme stili (*görsel, işitsel, kinestetik ve karma stil*) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Görsel öğrenciler şarkıyı en doğru biçimde söylemişlerdir; onları karma, kinestetik ve işitsel stile sahip öğrenciler takip etmiştir. Öte yandan, sadece görsel ve işitsel öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Apfelstadt, bu farkın sebebini görsel öğrenenlerin müziksel kalıpları görselleştirmeleri sayesinde hatırlayıp yeniden üretebilmelerine, işitsel yönü güçlü olan öğrencilerin ise sesi bir süre sonra unutuyor olmalarına yormuştur (Sanders, 1991, s.27-28; Bauer, 1994, s.37; Mishra, 2007, s.5-6).

Shehan (1987, s.117) araştırmasında, görsel ve işitsel yaklaşımların ritim performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya, 25 ikinci sınıf ve 24 altıncı sınıf kilise okulu öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerden iki ölçülü ritim kalıplarını; (1) işitsel-ritim, (2) işitsel-anımsatıcılar, (3) görsel-ritim ve (4) (*işitsel*) görsel-anımsatıcılar olmak üzere dört ayrı sunum tarzında hatırlamaları istenmiştir. Her öğrenci bireysel olarak, 15 dakikalık tek bir seansta test edilmiştir. İlk sunum tarzında öğrenci ahşap blokta icra edilmiş bir ritim kalıbını; ikinci sunumda ritimli hecelerin yardımıyla sesli olarak icra edilen ikinci ritim kalıbını dinlemiştir, üçüncü sunumda öğrenciye üçüncü ritim kalıbı standart notasyon olarak gösterilmiş ve ritim ahşap blokta icra edilmiştir, dördüncü sunum tarzında ise dördüncü ritim kalıbı standart notasyon olarak gösterilmiş ve ritim, heceleriyle sesli olarak icra edilmiştir. Her kalıbın sunumunun ardından her bir öğrenciden kalıbı ezberlemeleri ve icra etmeleri istenmiştir. Bu süreçte, her öğrencinin doğru performansa ulaşmak için gerçekleştirdiği deneme sayısı araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Sonuçlar, görsel destek içeren sunum tarzlarının, salt işitsel olan sunumlardan çok daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, işitsel-anımsatıcı tarzdaki sunumun işitsel-ritim tarzına göre çok daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Shehan, ritim çalışmalarında görsel ve işitsel yolla öğrenme imkânlarının, her iki sınıf seviyesinde de eşzamanlı kullanılması gerektiği sonucuna varmıştır (Sanders, 1991, s.23-24).

Kendall (1988, s.205), iki farklı eğitim uygulamasının başlangıç seviyesinde çalgı çalan 76 öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmasında, öğrencilere ya modellemeye dayanan eğitim tarzı (*işitsel-devinimsel*) ya da kapsamlı eğitim tarzı (*görsel-işitsel-devinimsel*) uygulamıştır. İki uygulama arasındaki en temel fark; kapsamlı eğitim tarzının, müziksel okuma etkinliklerini içerirken modelleme tarzını içermemesidir. Her iki uygulamanın puan analizlerinde, öğrencilerin kulak-el koordinasyonu ve performans başarı puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, sözel çağrışım (*verbal association*) ve deşifre testlerinde kapsamlı eğitim tarzı uygulanan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Araştırma sonunda, müziksel okuma etkinliklerinin sunulmasının, öğrencilerin işitsel ve çalgı çalma becerilerine engel olmadığı sonucuna varılmıştır (Sanders, 1991, s.24-25).

Shehan ve Kendall'ın çalışmalarının sonuçları çok-tarzlı eğitimin herhangi bir tek tarzlı eğitime göre daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, bütün duyular kullanıldığı zaman öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştiğine dair önemli bir işaret olabileceği gibi, her bireyin özgül gücüne yönelik çok-tarzlı bir yaklaşıma da salık veriyor olabilir (Sanders, 1991, s.26).

Pautz (1988) araştırmasında, işitsel, işitsel-görsel ve işitsel-devinimsel tarzda hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin şarkı öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin baskın algısal öğrenme stillerini belirlemek için standartlaştırılmış bir test olan Swassing-Barbe Stil Endeksi (SBMI) kullanılmıştır. Araştırmada, 48 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin her biri üç tarzda da eğitim almıştır. Uygulamalar, bir giriş dersi ve bir de her eğitim tarzında bir dersi içeren 24 dakikalık seanslardan oluşmuştur. Gerçekleştirilen her bir uygulamadan sonra, hangi eğitim tarzının daha etkili olduğunu belirlemek için öğrenciler test edilmiştir. Araştırmada, varyans analizi (ANOVA) prosedürlerini kullanan Pautz, öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bununla birlikte, öğretim tarzı, öğrencinin baskın öğrenme stiliyle örtüştüğü zaman puanların daha yüksek olma eğilimi gösterdiğini belirtmiştir (Sanders, 1991, s.25-26; Bauer, 1994, s.38; Mishra, 2007, s.7).

Persellin (1988), ilkokul müzik öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile kullandıkları eğitim yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir; istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmasa da öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stilleri arasında güçlü bir bağıntı olduğunu belirtmiştir (Sanders, 1991, s.27; Bauer, 1994, s.38; Mishra, 2007, s.6).

Zikmund (1988) araştırmasında, melodik ve ritmik birikimi güçlendirmek için yapılan öğretim etkinliklerinin bireyin tercih ettiği algısal öğrenme stili ile eşleşmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğretim etkinliklerinde görsel olarak destekte bulunan görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, görsel olarak destek almamış görsel öğrencilere oranla melodik ve ritmik birikimlerde önemli ölçüde daha iyi öğrendiklerini saptamıştır. Aynı şekilde, devinimsel/dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin, devinimsel/dokunsal öğrenme etkinlikleriyle desteklenmeleri durumunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna karşın Pautz (1988), öğrencilerin tercih ettikleri algısal öğrenme stilini tamamlayıcı bir teknikle şarkı öğrenmeleri ile diğer herhangi bir teknikle şarkı öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır (Bauer, 1994, s.37-38; Mishra, 2007, s.6-7).

Martin (1991) araştırmasında, görsel ve devinimsel destek içeren öğretim etkinliklerinin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin tonal kazanımlarına ve doğru sesi bulmalarına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada öğrenciler üç gruba ayrılmış ve tüm öğrencilere; performans testi, Müziksel İşitme Ölçüm Testi (PMMA) ve hazırbulunuşluk testi (*Metropolitan Readiness Test*) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müzikal yeteneği yüksek olan öğrencilerin tonal ve doğru ses verme kazanımlarında en başarılı oldukları, ayrıca görsel ve devinimsel uyarıcılarla desteklenen grupların, söz konusu uyarıcılarla desteklenmeyen gruptan daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Böylelikle araştırmanın, öğrenciler için çok-tarzlı bir eğitim anlayışının oluşumunu desteklediği ortaya konmuştur.

Sanders (1991) araştırmasında, öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ile müzik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 135 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, kuzeydoğu Wisconsin'deki altı devlet okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin baskın algısal öğrenme

stillerini belirlemek için Swassing-Barbe Stil Endeksi (SBMI) ve müzik başarı düzeylerini ölçmek için Collwell (1968) tarafından geliştirilen Müzik Başarı Testi (MAT 1 ve MAT 2) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, baskın öğrenme stiline öğrencilerin müzik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kreitner (1981), müziğe yetenekli ortaokul koro öğrencilerinin ağırlıklı olarak görsel ve kinestetik öğrenciler olduğunu ve çok azının işitsel öğrenmeyi tercih ettiğini saptamıştır. Benzer şekilde Falkner (1994), müzik yeteneği yüksek üçüncü sınıf öğrencilerinin işitselden ziyade öncelikle görsel ve kinestetik öğrenciler olduğunu tespit etmiştir. Sanders (1996) araştırmasında, anaokulu öğrencilerinin Müziksel İşitme Ölçüm Puanları (PMMA) ile algısal öğrenme stilleri envanterinden (SBMI) aldıkları puanlar arasında ortalama bir ilişki olduğunu belirlemiştir; bununla birlikte devinimsel puanlar ile ritmik test arasında yüksek bir korelasyon tespit etmiştir. Dobbs (1989), ikinci sınıf öğrencilerinin müziksel işitme ölçüm puanlarının baskın öğrenme stili ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Çalışmasında, kinestetik ve karma stillere sahip öğrenciler en yüksek puanları alırken, işitsel öğrenciler en düşük puanları almışlardır. Hughes (1990), en zayıf şarkıcıların işitsel öğrenenler olarak tanımlananlar olduğunu saptamıştır. Gates (1993) araştırmasında, sadece işitsel, işitsel-görsel ya da işitsel-devinimsel öğretim yöntemlerini uygulamış; sonrasında birinci sınıf öğrencilerinin ritmik yeteneklerini değerlendirmiştir. Görsel öğrenciler olarak tanımlananlar, uygulamadan bağımsız olarak ritim testinden yüksek puanlar alırken, görsel bilgi ve materyallerle desteklenen öğrenciler genel olarak ritim testinde daha yüksek puanlar kaydetmişlerdir. Quindag (1992) ise, başlangıç düzeyinde yaylı çalgı çalanların algısal öğrenme stili ve performans başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Sanders, 1991, s.27; Bauer, 1994, s.36-38; Mishra, 2007, s.5-7).

Mishra (2007, s.6), bu bulguları kısmen şöyle açıklamıştır: Dinleme başlı başına işitsel bir etkinlik olsa da müziğin icrası değildir. Müziği icra ederken işitsel geribildirim müziğin içsel temsiliyle karşılaştırılır; fakat performans, basılı notasyondan ve/veya bedenine çalgıya göre pozisyonundan gelen görsel girdiyi, müzik icra edilirken kaslardan gelen devinimsel girdiyi ve çalgıya temastan kaynaklanan dokunsal girdiyi içerir.

“Sadece kulaktan” öğrenenlerin müzik dinleme ve icra faaliyetlerinde herhangi bir avantajının olduğu düşünülmemektedir.

Bauer (1994) araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stilleri, aldıkları eğitim tarzı ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 120 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, Kent State Üniversitesi 1994 yılı bahar döneminde “Müziği Anlamak” dersini alan 775 öğrenci arasından rastgele seçilmiştir. Çalışmada, CD-ROM ile öğretim ve açıklayıcı öğretim olmak üzere iki türlü eğitim uygulanmıştır. Araştırmada, CD-ROM ile öğretimde hangi öğrenme stili özelliğinin başarıya önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve açıklayıcı öğretim yaklaşımı benimsendiğinde hangi öğrenme stili öğelerinin başarı elde etmede daha etkili olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. Genel çeşitliliğe anlamlı katkı sağlayacak hiç bir bağımsız değişken bulunmadığı,
2. Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin, daha iyi bir akademik başarı fırsatı elde etmek üzere şekillendirilebilir olduğu,
3. Teknolojinin, müzik eğitiminde umut verici yeni yaklaşımlar sağladığı, özellikle CD-ROM'un, müzik eğitiminde hayli etkili bir gereç olduğu; fakat CD-ROM'un etkililiği ile bireylerin öğrenme stilleri arasındaki ilişki hakkında çok az şey bilindiği,
4. Müzik eğitimcilerinin, öğrenme ve öğretme sürecinde CD-ROM'u bir eğitim gereci olarak kullanabilecekleri en uygun yöntemi kendilerinin bulmalarının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Kinslow (1995) araştırmasında, ilkokul düzeyi müzik sınıfında zihinsel imgelemenin nasıl kullanıldığını incelemiştir. Çalışmanın odak noktaları; öğrenciler, öğrencilerin kullandıkları imge tipleri, öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırma çabaları ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerdir. Pilot çalışma kapsamında yapılan ilk araştırmalar, öğrencinin başarısını ve ilgisini artırmanın yanı sıra zihinsel öğrenmeyi duygusal öğrenmeye bağlama konusunda umut verici olmuştur. Çalışmada, “müzik” öğrenimini kolaylaştırmak için öğrenciler ve öğretmenler tarafından yaratılan MI'nın (*mental imagery* “*zihinsel imgelem*”) kullanılma biçimleri kaydedilmiş, belgelenmiş ve eğitici etkinlikler çözümlenmiştir. Araştırmada, röportajlar, belge inceleme, yerinde gözlem ve

üçgenleştirme teknikleri kullanılmış; niteliksel araştırma metodolojisi ile öğrencilerin bu ortamda söz konusu tekniklerden yararlanarak nasıl öğrendikleri betimlenmiştir.

Youngson ve Persellin (2001) araştırmalarında, vokal doğruluğu geliştirme sürecinde Curwen el işaretleri² kullanımının etkilerini incelemiştir. Araştırmaya, 47 ilkokul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve 10 hafta boyunca vokal eğitim almışlardır. Bu süreçte ilk gruba, öğretmen tarafından vokal modelleme, Curwen el işaretleri ve sözlü geribildirim sağlanmıştır. Diğer grup da benzer bir eğitim almış; fakat bu süreçte işaretler kullanılmamıştır. İşaretlerin kullanıldığı grupta, vokal doğrulukta önemli ölçüde kazanım sağlanırken; işaretlerin kullanılmadığı diğer grupta daha az değerde bir kazanım gerçekleşmiştir. Araştırma sonunda, çok-duyulu deneyimlerin (*görsel, işitsel ve devinimsel*) vokal eğitim sürecinde sağlanması önerisinde bulunulmuştur.

Svard ve Mack (2002), algısal öğrenme stilleri ile ezberleme stilleri arasında bir bağ olduğunu saptamıştır. Müziği ezberlemek için görsel stratejilerden (*sayfayı gözünde canlandırmak, görsel örüntüleri anımsamak, elleri izlemek vb.*) yararlanan müzisyenler, görsel öğrenenler olarak sınıflandırılmışlardır. İşitsel öğrenenlerin, genellikle, işitsel kalıpları tanımak, armonik ilerlemeleri duymak ve melodideki çeşitlemelerin farkına varmak için parçayı dinledikleri belirlenmiştir. Kinestetik öğrenenler ise kas hafızasına ve fiziksel duyumlara güvenmektedirler (Mishra, 2007, s.7-8).

Gökbudak (2003, s.193-197), algısal öğrenme stillerinin piyano eğitimine yansması ve bu sürece yönelik öğretim yöntemlerinin neler olabileceğine dair genel bir yaklaşım sunmuş, öğrenme yüzdesinin artmasının, öğretmenin öğrencisinin öğrenme durumunu tespit edebilmesine ve ona uygun bilgiyi sunma yöntemlerini öğrenmesine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Ömür (2003) amaç ve yöntem bakımından niteliksel özellik taşıyan araştırmasında, piyano eğitiminde Nöro Linguistik Programlama (NLP) tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla birtakım uygulamalar gerçekleştirmiştir.

² <http://www.kodaly.org.au/assets/handsign.pdf>

Araştırmaya, Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 24 piyano öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, tam denetimli model esas alınarak, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. NLP teknikleri doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin kullandıkları temsil sistemleri (*görsel, işitsel, kinestetik*), gözlem ve anket sonucu belirlenmiştir. Daha sonra her iki gruba da ikişer ders yapılmıştır. Deney grubu ile önce tekniksiz, sonra teknikli çalışma uygulanırken, kontrol grubunun her iki çalışması da tekniksiz olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte grupların her iki ders sonundaki performansları kaydedilmiş ve belirlenen kritik davranışlar çerçevesinde puanlanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan çalışmaların öğrencilerin piyano performanslarını artırdığı ve başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sökezoğlu (2003, s.224-228) araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının, piyano eğitimi derslerinde görsel, işitsel ve dokunsal algılarını kullanma derecelerini belirlemek; bununla birlikte uzman piyano eğitimcilerinin de bu algı türlerinin derslerde kullanılmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla toplam iki adet anket uygulamış ve sonuçları değerlendirmiştir. Yapılan anketler sonucunda piyano eğitiminde görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin öğrenciler tarafından kullanıldığı saptanmış ve öğrencide saptanan algı türüne göre ders yapmanın, öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artıracığı düşüncesine varılmıştır. Bununla birlikte araştırmada, piyano eğitiminde kullanılan algı türlerinin önemli olduğu, bu algıların geliştirilebileceği ve görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimi derslerinde uzman öğretim elemanları tarafından kullanıldığı da ortaya konmaktadır.

Molumby (2004), Ohio State Üniversitesi flüt sınıfı öğrencilerinin öğrenme stillerine göre farklı öğretim stratejilerinden yararlanarak, öğrencilerin kendi bireysel öğrenme yöntemleri ile ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin kendi öğrenme yöntemleri ile ilgili gözlemler yapabilmelerini sağlamak amacıyla stüdyo sınıf ortamı hazırlanmış ve öğrencileri bireysel öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda teşvik etmiştir. Çalışmada, standart flüt repertuarının teknik ve müzikal detaylarının çalışılmasına yönelik birtakım etkinliklerin, stüdyo sınıf ortamındaki beş derste, öğrencilerin öğrenme

stillere göre nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkında bilinçlendikçe, üstbilişsel farkındalıklarının ve buna bağlı olarak performans başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin beş derste alınan görüşleri ve en son çıkış anketine verdikleri yanıtlar da bireysel öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri açısından stüdyo sınıf ortamını ve kişisel öğrenme stillerine yönelik uygulanan farklı öğretim stratejilerini etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Araştırma, bütün katılımcılara kişisel öğrenme stilleri ile ilgili öz-farkındalık kazandırmış olması bakımından olumlu bir etki sağlamıştır.

Rickey (2004) araştırmasında, piyano öğrencilerinin ezberleme için hangi öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını gözlemlemiş ve hangi yaklaşımın ezberleme için daha etkili olduğunu incelemiştir. Piyano pedagojisiyle ilgili mevcut literatürün araştırılması sonucu, piyanistlerin en yaygın kullandığı ezber yöntemlerinin görsel, işitsel, dokunsal ve analitik yaklaşımlar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada gözlemlenen öğrenciler, ezberlemek için görsel ve dokunsal yaklaşımlardan daha fazla yararlanmışlardır. Gözlemlenen 17 piyano sınıfı öğrencisinden 15'i görsel ve dokunsal hafıza yöntemlerini tercih etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler söz konusu yaklaşımları ne ölçüde kullandıklarını derecelendirmiş ve kendi ezberleme prosedürlerini değerlendirmişlerdir. Test sonrası yapılan anketten elde edilen bulgular, işitsel ve görsel hafıza yaklaşımlarının öğrenciler tarafından ezberlemek için en çok tercih edilen yaklaşımlar olarak değerlendirildiğini göstermiştir. 13 öğrenci hatırlamak için görsel ve işitsel yaklaşımları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu yaklaşımların etkililiği, ezberlerine ilişkin performans değerlendirmesi alan öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Araştırma, görsel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin en iyi ezber puanlarını (*mükemmel/hiç hatasız*) aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma, ezberlemeye analitik bir yaklaşım getiren öğrencilerin en iyi performans skorlarında en yüksek yüzdeye (*mükemmel/hiç hatasız puanı alanların üçte ikisi*) sahip olduğunu göstermiştir.

Yalçın (2005), 6-9 yaş çocukların başlangıç gitar eğitiminde kullanılabilecek görsel materyallerin eğitim/öğretim sürecinin niteliğini ve hızını artırması üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi ve bu doğrultuda resim, karikatür ve diyagramlardan oluşan bir modelin tasarlanması amacıyla, somut işlem dönemi olarak adlandırılan 6-9 yaş

çocukların gitar eğitiminde kullanılabilecek görsellerin, gitarın ve müzik eğitiminin olgusal bilgilerini ya da soyut konularını, bu dönem çocukların zihinsel gelişmişlik düzeylerine uygun bir somutluk ve oyun ruhu yaratarak aktarmadaki etkilerini irdelemiştir. Araştırmada, kaynak tarama ve görüşme modeli kullanılmıştır. Çocuklara yönelik gitar eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanmış olan görseller ile açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşme, Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi ve Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde görev yapmakta olan klasik gitar eğitimcilerine uygulanmıştır. Araştırma da 6-9 yaş çocukların gitar eğitimine başlamaya uygunlukları, çocuk gitar eğitimine yönelik eğitsel materyallerin nitelikleri ve görsel materyallerin müzik eğitim sürecini destekleyici etkileri irdelenmiştir. Yapılan araştırmalar ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda önerilen görsel materyallerin gitar eğitiminin hızını ve etkinliğini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Lammers (2006) araştırmasında, aynı öğretmenden eğitim alan ve farklı öğrenme stillerine sahip 3 orta düzey piyano öğrencisinin performansını etkileyen bir dizi faktörü incelemiştir. Söz konusu faktörler; pratik yapma alışkanlıkları, tutum, motivasyon ve öğrenme sahipliği (*ownership of learning*) gibi birtakım içsel faktörlerle birlikte ailenin etkisi, okul ve işle ilgili sorumluluklar gibi diğer birtakım dış faktörlerdir. Performans yeterliği ve pratik yapma alışkanlıklarının değerlendirilmesine ilişkin ölçümler, deneye dışarıdan katılan ve profesyonel vasıflara sahip üç uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, performans yetkinliğinin katılımcılar arasında bir ölçüye kadar farklılaştığı ve öğrencilerin benzer pratik yapma alışkanlıklarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrenme stiline pratik yapma alışkanlıklarını etkilemediği ve öğrenme stili dışında diğer bütün faktörlerin performans yetkinliğinde etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Mishra (2007), algısal öğrenme stilleri ile ilgili alan taraması sonucunda, müzisyenlerde baskın olan algısal öğrenme stiline ya da ezber stiline işitsel stil olmamasının beklenmedik bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Mishra'ya göre; müzik, temelde işitsel yolla edinildiğinden dolayı birçok araştırmacı, yetenekli müzisyenlerin işitsel sunumu

tercih edecekleri ya da işitsel öğrencilerin daha iyi müzisyenler olacağı yönündeki hipotezleri test etmiştir; fakat iki hipotez de literatürde destek bulamamıştır.

Mishra, araştırmasında, müzisyenlerin algısal öğrenme stilleri ile tercih ettikleri ezberleme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, üniversite düzeyindeki müzisyenler (N=32), tercih edilen ezber stiline (*görsel, işitsel, kinestetik*) ölçümü için tasarlanan Müzikal Ezberleme Envanterini (MMI), tercih edilen öğrenme stiline (*görsel, işitsel, kinestetik*) belirlenmesi için tasarlanmış VARK anketini ve Öğrenme Stilleri Testini (LST) tamamlamışlardır. Araştırmada, tercih edilen öğrenme stili ile ezberleme stilleri arasında genel olarak, görsel öğrencilerin görsel ezberleme stratejilerine gösterdiği eğilim dışında zayıf bağıntılar bulunmuştur. Görsel öğrenciler görsel ezberleme stratejilerini daha sık kullanmakla birlikte (%34), çok az sayıda müzisyen görsel stratejileri tek başına kullanmıştır (%2.53). Müzisyenler çoğunlukla görsel stratejileri kinestetik stratejilerle (%22.78) ve kinestetik stratejileri işitsel stratejilerle (%16.46) birleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, müziksel ezber stratejilerinin çoğu, öğrenme stili tercihlerinden büyük ölçüde bağımsızdır.

Erim (2009), video model destekli öğretimin, başlangıç aşamasındaki klasik gitar öğrencilerinin performanslarına olan etkisi tespit etmek amacıyla, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü ile Özel Eğitim Bölümü'nün 3. sınıflarında seçmeli "Gitar Öğretimi" dersini alan öğrencilere deneysel bir uygulama yapmıştır. Son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanan araştırmada deney ve kontrol gruplarına üç hafta süreyle geleneksel yöntemle gitar dersi verilmiş, bu sürenin sonunda deney grubu öğrencilerine aynı konuların sesli ve görüntülü CD'leri verilmiştir. Bir hafta sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performansları video kamera ile kaydedilmiş ve bu kayıtlar üç kişilik bir jüri tarafından araştırmacının hazırladığı gözlem formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, video model destekli gitar öğretiminin, gitar tutuş, sağ el, sol el performansları ve tek sesli bir eser üzerindeki performansa olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Yağışan ve Sünbül (2009, s.264-276) yaptıkları çalışmada, algısal öğrenme stillerinin müzik eğitime ve özellikle çalgı eğitimine yansması ve bunlara yönelik çalışma ve öğretim yöntemlerinin neler olabileceğine dair genel bir yaklaşım sunmuşlardır.

Babacan (2010) araştırmasında, müzik eğitimi anabilim dallarında gerçekleştirilen başlangıç piyano eğitimi sürecinde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek, bu doğrultuda uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve performansına etkisini ortaya çıkarmak ve uygulamayı gerçekleştiren öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla tarama ve deneysel modeller kullanmıştır. Araştırma sonucunda, ankete katılan öğretim elemanlarının başlangıç piyano eğitiminde görsel, işitsel ve devinimsel boyutlarda hazırlanan öğretim etkinliklerinin tümünü, ağırlıkları değişse de her öğrenme profili için kullandıkları; bununla birlikte devinimsel başta olmak üzere işitsel etkinlikleri her öğrenme profili için daha fazla tercih ettikleri ve öğrenci görüşlerinin de bu sonucu desteklediği saptanmıştır.

Deneysel çalışma sonucunda;

1. Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı,
2. Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı olarak uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin toplam performans düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu,
3. Uygulamayı yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki mevcut programda uygulanabilir olduğu saptanmıştır.

Garner (2011) araştırmasında, müziksel öğelerin “Kodály” ilkelerine dayalı bir yöntemle (*Kodály-inspired*) öğretilmesinde kullanılan öğrenme stillerini tanımlamış, öğrenme stillerinin ne ölçüde kullanıldığını ve ne kadar işlevsel olduğunu incelemiştir. Spesifik olarak araştırmanın temelini; “Müziksel öğelerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde görsel, işitsel, devinimsel ve sözel etkinliklerin öğretmenler ve dolayısıyla öğrenciler için pedagojik niteliği ve etkileri nelerdir?” sorusu oluşturmuştur. Araştırmada, Kodály

müzik eğitim olgusunun zengin içeriği, görsel, işitsel, devinimsel ve sözel öğrenme ile ilgili kuramsal yapıların geliştirilmesi için temel oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, müziksel öğrenme deneyimlerinin öğrenme stilleri temel alınarak (*görsel, işitsel, devinimsel ve sözel*) çok-tarzlı biçimde tasarlanmasının ve uygulanmasının, öğrencilerin müziksel gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermiştir. Garner, müziksel öğrenme-öğretme sürecini yönetmek için görsel, işitsel, devinimsel ve sözel öğrenme arasında birbirini destekleyici, birleştirici ve tamamlayıcı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların ses eğitimi, çalgı eğitimi, ezberleme, öğretim yöntemleri, performans başarısı, öğrenme tercihleri, melodik ve ritmik bellek gibi müziğin farklı alanlarının algısal öğrenme stilleri ile olan ilişkisinin incelendiği betimsel ve uygulama temelli araştırmalar olduğu ve bu araştırmaların çalgı eğitimi alanında çoğunlukla piyano eğitimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına ilişkin başarı düzeylerine etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama yöntemiyle oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır (Karasar, 2008, s.97). Deney sürecinde, deney grubuna özel davranımlar yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir özel davranımda bulunulmaz. Uygulama öncesinde yapılan öntest ve uygulama sonrasında yapılan sontestlerle deney grubunda kullanılan tekniğin deney grubu üzerindeki etkililiği araştırılır (Çepni, 2012, s.123). Buna göre, modelin simgesel görünümü;

Tablo 1. Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Model³

G ₁	R	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	R	O _{2,1}		O _{2,2}

³ Desendeki “G₁” Deney grubunu, “G₂” Kontrol grubunu, “R” Grupların oluşturulmasındaki yansızlık ilkesini, “X” Bağımsız değişken düzeyini, “O” Yapılan (*öntest - sontest*) ölçümleri temsil etmektedir.

Deneyisel yöntemde grupların oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus, deney ve kontrol gruplarının mümkün olduğunca eşdeğer gruplar olması gereğidir. Yöntemde öntest bulunması grupların uygulama öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu tür bir çalışmada deney ve kontrol gruplarına ait öntest puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat edilir.

Uygulamanın (X) ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu nedenle;

1. Her grup için öntest ve sontest puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır,
2. Öntest puanlarını birlikte değişken olarak kullanıp, sontest puanlarıyla birlikte değişkenlik çözümlemesi yapılır,
3. Önce öntest puanları karşılaştırılır, arada önemli bir fark yoksa yalnızca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar araştırılır (Çepni, 2012, s.123-124).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (N=14), 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında klasik gitar eğitimine devam eden I. II. ve III. sınıf gitar öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ilgili gitar öğretim elemanının görüşleri esas alınarak, öğrencilerin ilk yarıyıl gitar notları ile çaldıkları etütler/ eserler incelenmiş ve bu doğrultuda çalışma grubu (N=14); 1-Başlangıç (N=4), 2-Orta (N=6) ve 3-İleri (N=4) seviye olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Yapılan bu incelemenin ardından, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasında öğrencilerin performansları ölçme aracı ile değerlendirilmiştir.

Çalışmanın öntest aşamasında ölçme aracı olarak Sound at Sight⁴ adlı deşifre kitabı kullanılmıştır. Kitabın, öğrencilerin gitar çalma becerilerini ortaya çıkarmada ve aynı zamanda gitara olan hâkimiyetlerinin anlaşılmasında belirleyici özelliğe sahip güvenilir bir materyal olup olmadığı hakkında uzman görüşlerine başvurulmuş, yapılan görüşmeler sonucunda kitabın bu anlamda güvenilir bir materyal olduğu konusunda ortak bir görüş alınmıştır.

Performans değerlendirme aşamasında; başlangıç, orta ve ileri seviye olmak üzere üçe ayrılan her bir gruba, grubun düzeyine uygun nitelikte deşifre parçaları verilmiş, 40 dakika boyunca tek başlarına çalışmalarını sağlamış ve çalışma sonunda performansları video kamera ile kaydedilmiştir. Kayıtlar araştırmacının da içinde bulunduğu, her biri alanında uzman gitar eğitimcisi olan beş kişilik bir jüri tarafından performans gözlem formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin performansları değerlendirildikten sonra, başlangıç seviyesi grubunda yer alan dört öğrenci yansız atama yöntemi ile deney (N=2) ve kontrol (N=2), orta seviye grubunda yer alan altı öğrenci yansız atama yöntemi ile deney (N=3) ve kontrol (N=3) ve ileri seviye grubunda yer alan dört öğrenci yansız atama yöntemi ile deney (N=2) ve kontrol (N=2) grupları oluşturulmuştur. Araştırmada örneklem evreni temsil etmektedir.

Araştırmanın yapıldığı 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi 15 haftayı kapsamaktadır. Ancak gitar öğrencilerinin ilk hafta fakültede bulunmamaları, ayrıca bir hafta süren ara sınav haftası ile bahar yarıyılı yarıyıl sonu sınavlarından önceki bir hafta boyunca derslerin yapılamaması nedeniyle aktif süreç 12 haftayı kapsamaktadır. Önteste ait tüm veriler iki hafta içerisinde elde edilmiş ve araştırmanın uygulama süreci 10 hafta ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında, dizgeli eğitim modeline göre hazırlanan gitar dersi öğretim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubu ile geleneksel öğretime devam edilmiştir. Gruplara uygulanan sontest ile “deneysel öğretim” ve “geleneksel öğretim”

⁴ Gitarist besteci Lee Sollory tarafından yazılmış olan kitap, ilk olarak 2004 yılında Trinity College London ve Faber Music ortaklığı ile yayınlanmıştır. Kitap, önceki yıllar da dâhil olmak üzere Trinity College London 2013-2014 gitar öğretim programında kullanılmaktadır. Kitabın güvenilir bir kaynak olup olmadığı konusunda Trinity College London ile iletişime geçilmiş ve araştırmada kullanılması konusunda tavsiye alınmıştır (Bkz. Ek:7).

arasında istatistiksel açıdan bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	Başarı Testi	Deneysel Öğretim	Başarı Testi
	Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği		Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği
	Performans		Performans
	Gözlem Formu		Gözlem Formu
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Başarı Testi
	Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği		Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği
	Performans		Performans
	Gözlem Formu		Gözlem Formu

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları sırasıyla tablolar ile açıklanmıştır.

Tablo 3. Gitar Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney (N)	Kontrol (N)	<i>f</i>	%
Kız	1	2	3	21.42
Erkek	6	5	11	78.57
Toplam	7	7	14	100

Tablo 4. Gitar Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıfa Göre Dağılımı

Sınıf	Deney (N)	Kontrol (N)	<i>f</i>	%
I.	5	4	9	64.28
II.	1	3	4	28.57
III.	1	-	1	7.14
Toplam	7	7	14	100

Tablo 5. Gitar Öğrencilerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul	Deney (N)	Kontrol (N)	<i>f</i>	%
AGSSL	3	6	9	64.28
Diğer	4	1	5	35.71
Toplam	7	7	14	100

Tablo 6. Gitar Öğrencilerinin Gitar Eğitimine Başlama Yaş Dönemine Göre Dağılımı

Yaş Dönemi	Deney (N)	Kontrol (N)	<i>f</i>	%
14-16	4	5	9	64.28
17-19	3	2	5	35.71
Toplam	7	7	14	100

Tablo 7. Gitar Öğrencilerinin Günlük Gitar Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Çalışma Süresi	Deney (N)	Kontrol (N)	<i>f</i>	%
1 saatten az	1	2	3	21.42
1 saat	4	4	8	57.14
2 saat	1	1	2	14.28
2 saatten fazla	1	-	1	7.14
Toplam	7	7	14	100

Grupların eşit dağılımı; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öntesten alınan veriler ile sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına ilişkin başarı durumlarının ve denkliklerinin araştırılması amacıyla her iki gruba da uygulanan öntestlerin sonuçları Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Bu testin sonuçları sırasıyla tablolar ile açıklanmıştır.

Tablo 8. Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Başarı Testi Öntest	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Deney Grubu	7	Başlangıç	2	64.47	9.305
		Orta	3	58.01	4.181
		İleri	2	62.52	5.133

Başarı Testi Öntest	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Kontrol Grubu	7	Başlangıç	2	63.15	7.445
		Orta	3	59.76	5.474
		İleri	2	65.78	6.031

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=64.47$, standart sapması $ss=9.305$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=63.15$, standart sapması ise $ss=7.445$ 'tir.

Deney grubu orta seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=58.01$, standart sapması $ss=4.181$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=59.76$, standart sapması ise $ss=5.474$ 'tür.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=62.52$, standart sapması $ss=5.133$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=65.78$, standart sapması ise $ss=6.031$ 'dir.

Tablo 9. Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	7.07	49.50	21.500	-.384	.701
Kontrol	7	7.93	55.50			

Grupların başarı testi toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=21.500$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

Tablo 10. Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Öntest	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Deney Grubu	7	Başlangıç	2	121.00	9.899
		Orta	3	124.33	10.692
		İleri	2	127.50	7.778
Kontrol Grubu	7	Başlangıç	2	123.50	9.192
		Orta	3	128.66	9.504
		İleri	2	127.00	4.242

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=121.00$, standart sapması $ss=9.899$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=123.50$, standart sapması $ss=9.192$ 'dir.

Deney grubu orta seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=124.33$, standart sapması $ss=10.692$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=128.66$, standart sapması $ss=9.504$ 'tür.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=127.50$, standart sapması $ss=7.778$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=127.00$, standart sapması $ss=4.242$ 'dir.

Tablo 11. Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	6.71	47.00	19.000	-.704	.481
Kontrol	7	8.29	58.00			

Grupların zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=19.000, p>.05). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının zihinsel algı ve tutum ölçeği öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

Tablo 12. Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Performans Gözlem Formu Öntest	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Deney Grubu	7	Başlangıç	2	33.80	4.242
		Orta	3	45.33	5.084
		İleri	2	54.10	2.969
Kontrol Grubu	7	Başlangıç	2	34.10	3.818
		Orta	3	45.93	4.041
		İleri	2	55.10	2.687

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması \bar{x} =33.80, standart sapması ss=4.242; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması \bar{x} =34.10, standart sapması ss=3.818'dir.

Deney grubu orta seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması \bar{x} =45.33, standart sapması ss=5.084; kontrol grubu orta seviye

öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=45.93$, standart sapması $ss=4.041$ 'dir.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=54.10$, standart sapması $ss=2.969$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=55.10$, standart sapması $ss=2.687$ 'dir.

Tablo13. Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	7.21	50.50	22.500	-.256	.798
Kontrol	7	7.79	54.50			

Grupların performans gözlem formu toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=22.500$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının performans gözlem formu öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın hipotezlerinin test etmek amacıyla; bilişsel alana yönelik Başarı Testi, duyuşsal alana yönelik Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği ve psikomotor alana yönelik Performans Gözlem Formu olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Başarı Testi

Başarı testleri daha çok öğrencilerin belli bir konu alanı ya da dersteki başarı düzeylerini ölçmek amacı ile geliştirilen ve kullanılan testlerdir. Bu testler bir öğretim

programındaki bütün davranışların yoklanmasından ziyade o programdaki kritik davranışların yoklanması esasına göre geliştirilmektedir. Kritik davranışların neler olduğu konusu ilgili konu alanı uzmanlarının ya da ders öğretmenlerinin kanısına dayalı olarak hedeflere göre belirlenmektedir (Demirel, 2011, s.261).

Araştırma kapsamında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır (Bkz. Ek:1). Başarı testi; I. Kavramlar Bilgisi, II. Sınıflama Bilgisi, III. İlkeler Bilgisi, IV. İlkeleri Açıklayabilme ve V. İlkeleri Kullanabilme olmak üzere beş alt boyutu içermektedir. Çoktan seçmeli ve beş seçenekli olarak hazırlanan testte her sorunun bir doğru cevabı bulunmaktadır. Başarı testinin oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Oluşturulan 45 maddelik başarı testi geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları için, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (GSEABD), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi GSEABD, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEABD ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEABD’de gitar öğrenimi gören 63 öğrenciye uygulanmıştır.

Güvenilirlik, bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenilirlik, elde edilen ölçümler üzerindeki yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder (Kalaycı, 2010, s.403).

Testin puanlamasında doğru (1), yanlış (0) olmak üzere iki dereceli puanlama yapılmıştır. Testin iç tutarlık hesaplarına ilişkin madde analizi yapılmış ve bu sonuca göre testin yedi maddesi elenerek 38 maddenin ayırt edici olduğu saptanmıştır.

Tablo 14. Başarı Testi İç Tutarlılık Sonuçları

N	N (madde sayısı)	\bar{x}	ss	r
63	38	28,44	5,647	0,796

Başarı testinin Cronbach Alpha katsayısı 0,796 olarak hesaplanmış ve bu sonuca göre başarı testi; beklenen yeterlilikleri ölçmek için uygun nitelikte bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Başarı testi deney öncesi ve sonrası çalışma grubuna (N=14) uygulanmıştır.

3.3.2. Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında, klasik gitarda performansı etkileyen faktörlerle ilgili olarak öğrencilerin, öğretmen eşliğinde ve ayrıca bireysel olarak gerçekleştirdikleri çalışma sürecinde görsel, işitsel ve bedensel algılarını, fiziksel ortam ve rahatlık algılarını ve genel zihinsel algılarını kullanma durumlarını belirlemek amacıyla Nalbantoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (Bkz. Ek:2). Ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde, özel bir çalgı ya da çalgı grubuna yönelik herhangi bir ifade ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle ölçeğin maddelerinde hiçbir düzenleme yapılmamış, sadece başlıkta yer alan “Yaylı Çalgı” ifadesinin yerine “Klasik Gitar” ifadesinin getirilmesi uygun görülmüştür. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (Bkz. Ek:3).

Ölçeğin puanlanmasında Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Maddeler 5’li Likert ölçek şeklinde düzenlenmiş ve 0’dan 4’e kadar puanlama yapılmıştır (*0-Hiçbir zaman, 1-Çok az, 2-Ara sıra, 3-Sık sık, 4-Her zaman*). Ölçek 46 maddeden oluşmaktadır ve uygulama süresi yaklaşık 20-25 dakikadır. Ölçekten alınan puanlar öğrencilerin görsel, işitsel ve bedensel algılarını, fiziksel ortam ve rahatlık algılarını ve genel zihinsel algılarını kullanma durumlarını göstermektedir.

Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği toplam puanları için üç ayrı analiz yapılmış ve Cronbach Alpha:0,93 için en yüksek güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown:0,79 ve Guttman:0,79 için ise eş düzeyde güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir.

Elde edilen bulgulara dayanılarak ölçeğin araştırmada kullanılmak üzere uygun nitelikte bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.3. Performans Gözlem Formu

Araştırma kapsamında, öğrencilerin performans başarı düzeylerinin ölçülmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen performans gözlem formu kullanılmıştır (Bkz. Ek:4). 28 maddeden oluşan performans gözlem formu, teknik, müzikal ve genel olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır.

Performans değerlendirmeleri için (*önteste ve sonteste*) alanında uzman gitar eğitimcisi yardımcı doçent doktor, alanında uzman gitar eğitimcisi yardımcı doçent, alanında uzman gitar eğitimcisi öğretim görevlisi, alanında uzman gitar eğitimcisi öğretmen ve araştırmacının da dâhil olduğu beş kişilik bir jüri oluşturulmuştur. Her bir gözlemci, öğrencinin performans kayıtlarını izleyerek, dinleyerek ve birbirlerinden bağımsız olarak, gözlem formunda yer verilen maddelere göre puanlama yapmıştır. Gözlem formunun puanlanmasında Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Maddeler 5'li Likert ölçek şeklinde düzenlenmiş ve 0'dan 4'e kadar puanlama yapılmıştır (*0-Çok kötü, 1-Kötü, 2-Orta, 3-İyi, 4-Çok iyi*).

Uzmanların puanları tek tek değerlendirilip, puanlayıcılar arasında farklılık olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile saptanmıştır.

Tablo 15. Puanlayıcıların Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki

Puanlayıcılar	1. P.	2. P.	3. P.	4. P.	5. P.
1. Puanlayıcı	1.000				
2. Puanlayıcı	0.885	1.000			
3. Puanlayıcı	0.815	0.922	1.000		
4. Puanlayıcı	0.829	0.835	0.830	1.000	
5. Puanlayıcı	0.914	0.920	0.841	0.793	1.000

Puanlayıcıların gözlem formuna verdikleri puanlar açısından anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < .01$). Puanlayıcılar arasında, verdikleri puanlar doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.4. Uygulama

Araştırmanın yöntemine dayalı olarak, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla; görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik etkinlikleri içinde barındıran öğretim programı dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmıştır. Programı uygulama süreci, her biri beş hafta olmak üzere iki periyottur ve her periyotta her grupta bir parça çalışılmıştır.

Tablo 16. Programı Uygulama Süreci

Grup	N	Seviye	N	1. Periyotta Çalışılan Parçalar	2. Periyotta Çalışılan Parçalar
Deney	7	Başlangıç	2	Study d-Moll op.27 nr.10	Adagio
		Orta	3	Etude a-Moll op.60 nr.7	El sueno de la muneca
		İleri	2	Etude e-Moll op.100 nr.13	Vals Venezolano No.2
Kontrol	7	Başlangıç	2	Study d-Moll op.27 nr.10	Adagio
		Orta	3	Etude a-Moll op.60 nr.7	El sueno de la muneca
		İleri	2	Etude e-Moll op.100 nr.13	Vals Venezolano No.2

Programın hazırlanmasında öncelikle her iki periyotta da uygulanmak üzere beş haftalık öğrenme alanları ile bu öğrenme alanlarına yönelik hedef ve davranışlar belirlenmiş ve derslerin içeriği dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda, gitar dersi günlük ders planları beş basamakta biçimlendirilmiştir (Bkz. Ek:5). Bu basamaklar;

A. Biçimsel Bölüm

Bu bölüm, konunun örüntüsü, ana nokta, yardımcı noktalar ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana yönelik belirlenen hedef ve davranışlardan oluşmaktadır.

B. Giriş Bölümü

Bu bölüm, dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarından oluşmaktadır.

C. Geliştirme Bölümü

Belirlenen hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bölümdür.

D. Sonuç Bölümü

Bu bölüm, son özet, tekrar güdüleme ve kapanış basamaklarından oluşmaktadır.

E. Değerlendirme

Öğrencilerin tutum ve davranışlarının değerlendirildiği bölümdür.

Dizgeli öğretime dayalı olarak hazırlanan beş haftalık ders planına yönelik öğrenme alanları ile hedef ve davranışların oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Her bir öğrenme alanı haftada bir saatlik ders süresini içermektedir. Her öğrenme alanında yer alan hedef ve davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Araştırmacı, çalışma grubundaki her bir öğrenciyle bireysel olarak haftada bir ders saati (50 dk.) çalışmıştır. Araştırmanın yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen her bir dersin sonunda, öğrencilerin dersin hedeflerine yönelik davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öğrenci gözlem formu ilgili öğretim elemanı (*araştırmacı*) tarafından doldurulmuştur (Bkz. Ek:6).

Beş haftalık gitar dersi öğretim programının son haftasında öğrencilerin performansları video kamera ile kaydedilmiştir. Beşinci haftanın kayıtları sınıfta kullanılmıştır. Öğrencilerin gitarlarının birbirinden farklı kalitede olması performans farklılıklarına neden olabileceğinden tüm derslerde ve kayıtlarda tek bir gitar⁵ kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında çalışılacak olan parçaların seçiminde uzman görüşlerine başvurulmuş ve gitar literatürünün büyük bir bölümü taranmıştır. İncelemeler sonucunda başlangıç, orta ve ileri seviye öğrenci grupları ile çalışılmak üzere her bir grubun düzeyine uygun nitelikte etüt ve eserlerden oluşan toplam altı parça belirlenmiştir (Bkz. Ek:8).

⁵ Yamaha CG-100A

Parçaların seçiminde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Söz konusu etütlerin/eserlerin;

- a) Klasik gitar literatürünün usta bestecilerinin eserlerinden seçilmiş olması,
- b) Pedagojik açıdan güvenilirliğinin olması,
- c) Teknik ve müzikal anlamda zengin bir içeriğinin olması,
- d) Çalışmaya yönelik motive edici olması, aşırı zor olmaması,
- e) Öğrencilerin beş haftalık çalışma süreci sonunda çalabilecekleri düzeyde olması,
- f) Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından daha önce icra edilmemiş olması,
- g) Teknik düzey ve müzikal içerik bakımından belirlenen hedef ve davranışlar ile paralellik göstermesi.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deneysel Desen kullanılarak yapılan araştırmada elde edilen veriler, hem bağımsız değişkenler açısından hem de deney ve kontrol gruplarına göre iki şekilde sınıflandırılmıştır. Buna göre elde edilen veriler, Başarı Testi verileri, Klasik Gitar Çalma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği verileri ve Performans Gözlem Formu verileri şeklinde sınıflandırılmıştır. Her bağımsız değişkene ait veri deney ve kontrol grubuna göre iki gruba ayrılarak şekillendirilmiştir. Elde edilen verilerin gruplandırılması, tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Deneysel Çalışmada Elde Edilen Verilerin Gruplandırılması

Bağımsız Değişkenler	Öntest	Sontest
Başarı Testi	Deney Grubu	Deney Grubu
	Kontrol Grubu	Kontrol Grubu
Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği	Deney Grubu	Deney Grubu
	Kontrol Grubu	Kontrol Grubu
Performans Gözlem Formu	Deney Grubu	Deney Grubu
	Kontrol Grubu	Kontrol Grubu

Her değişkene ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözümlenmesinde ilişkili grup Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Wilcoxon işaretli-sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır. Wilcoxon işaretli-sıralar testi, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olmasını, b) gözlem çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2012, s.162).

Ayrıca, araştırmada belirlenen bağımsız değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denkliklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyelerini belirlemek amacı ile öntestler ve sontestler üzerinde tek yönlü sınamayı gerçekleştirebilmek için ilişkisiz grup Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Mann Whitney U-testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. U-testi, puanların normallik varsayımını karşılanmadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak da bilinir (Büyüköztürk, 2012, s.155-156).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın hipotezlerine ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana yönelik belirlenen hedef davranışları kazanmalarına ve böylelikle performans başarı düzeylerinin artırılmasına etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; Başarı Testi, Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği ile Performans Gözlem Formu gruplara uygulanmıştır.

Görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik öğretim etkinliklerinin uygulandığı grup deney, geleneksel öğretimin uygulandığı grup kontrol grubudur.

4.1. Hipotez 1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları (kavramlar bilgisi, sınıflama bilgisi, ilkeler bilgisi, ilkeleri açıklayabilme ve ilkeleri kullanabilme durumları) arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları ile ilgili bulgular tablolar ile açıklanmıştır.

Tablo 18. Grupların Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Başarı Testi	Grup	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Öntest	Deney	7	Başlangıç	2	64.47	9.305
			Orta	3	58.01	4.181
			İleri	2	62.52	5.133
	Kontrol	7	Başlangıç	2	63.15	7.445
			Orta	3	59.76	5.474
			İleri	2	65.78	6.031
Sontest	Deney	7	Başlangıç	2	90.78	5.579
			Orta	3	88.59	3.036
			İleri	2	93.28	2.566
	Kontrol	7	Başlangıç	2	68.78	3.726
			Orta	3	66.10	7.152
			İleri	2	73.10	5.586

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=64.47$, standart sapması $ss=9.305$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=63.15$, standart sapması ise $ss=7.445$ 'tir. Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=90.78$, standart sapması $ss=5.579$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=68.78$, standart sapması ise $ss=3.726$ 'dır.

Deney grubu orta seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=58.01$, standart sapması $ss=4.181$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=59.76$, standart sapması ise $ss=5.474$ 'tür. Deney grubu orta seviye öğrencilerin başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=88.59$, standart sapması $ss=3.036$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=66.10$, standart sapması ise $ss=7.152$ 'dir.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerin başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=62.52$, standart sapması $ss=5.133$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin başarı testi

toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=65.78$, standart sapması ise $ss=6.031$ 'dir. Deney grubu ileri seviye öğrencilerin başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=93.28$, standart sapması $ss=2.566$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=73.10$, standart sapması ise $ss=5.586$ 'dır.

Başarı testi içinde en yüksek ortalama ($\bar{x}=93.28$) deney grubu sontest puanlarından, en düşük ortalama ($\bar{x}=58.01$) deney grubu öntest puanlarından elde edilmiştir. Grupların öntest puanlarına bakıldığında birbirlerine yakın, sontest ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1. Hipotez 1.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı öntest puanları ile kontrol grubu başarı öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 19. Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	7.07	49.50	21.500	-.384	.701
Kontrol	7	7.93	55.50			

Grupların başarı testi toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=21.500$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest toplam puanları açısından denk oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.2. Hipotez 1.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Öntest-Sontest	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.366	.018
Eşit	0	-	-		

Kontrol grubunun başarı testi toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuca göre, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgi düzeyinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.1.3. Hipotez 1.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 21. Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu Öntest-Sontest	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.366	.018
Eşit	0	-	-		

Deney grubunun başarı testi toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun almış olduğu eğitim sonunda bilgi düzeyinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.1.4. Hipotez 1.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı sontest puanları ile kontrol grubu başarı sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 22. Grupların Başarı Testi Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	11.00	77.00	.000	-3.144	.002
Kontrol	7	4.00	28.00			

Grupların başarı testi toplam sontest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuca göre, on haftalık deneysel çalışma sonucunda, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, bu öğretim etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubuna göre bilgi düzeyinin anlamlı ölçüde arttığı görülmektedir.

4.2. Hipotez 2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam puanları (görsel, işitsel ve bedensel algılarını, fiziksel ortam ve rahatlık algılarını ve genel zihinsel algılarını kullanma durumları) arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam puanları ile ilgili bulgular tablolar ile açıklanmıştır.

Tablo 23. Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

KGÇZATÖ	Grup	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Öntest	Deney	7	Başlangıç	2	121.00	9.899
			Orta	3	124.33	10.692
			İleri	2	127.50	7.778
	Kontrol	7	Başlangıç	2	123.50	9.192
			Orta	3	128.66	9.504
			İleri	2	127.00	4.242
Sontest	Deney	7	Başlangıç	2	165.50	4.949
			Orta	3	169.66	4.163
			İleri	2	174.50	3.535
	Kontrol	7	Başlangıç	2	124.50	7.778
			Orta	3	128.00	8.544
			İleri	2	126.50	3.535

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=121.00$, standart sapması $ss=9.899$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=123.50$, standart sapması $ss=9.192$ 'dir. Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=165.50$, standart sapması $ss=4.949$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=124.50$, standart sapması $ss=7.778$ 'dir.

Deney grubu orta seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=124.33$, standart sapması $ss=10.692$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=128.66$, standart sapması $ss=9.504$ 'tür. Deney grubu orta seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=169.66$, standart sapması

ss=4.163; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=128.00$, standart sapması ss=8.544'tür.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=127.50$, standart sapması ss=7.778; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=127.00$, standart sapması ss=4.242'dir. Deney grubu ileri seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=174.50$, standart sapması ss=3.535; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=126.50$, standart sapması ss=3.535'dir.

Klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum ölçeği içinde en yüksek ortalama ($\bar{x}=174.50$) deney grubu son test puanlarından, en düşük ortalama ($\bar{x}=121.00$) deney grubu ön test puanlarından elde edilmiştir. Grupların ön test puanlarına bakıldığında birbirlerine yakın, son test ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.1. Hipotez 2.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu KGÇZATÖ ön test puanları ile kontrol grubu KGÇZATÖ ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 24. Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Ön Test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	6.71	47.00	19.000	-.704	.481
Kontrol	7	8.29	58.00			

Grupların zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam ön test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

($U=19.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının zihinsel algı ve tutum ölçeği öntest toplam puanları açısından denk oldukları anlaşılmaktadır.

4.2.2. Hipotez 2.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.75	3.50		
Pozitif Sıra	1	2.50	2.50	-.272	.785
Eşit	4	-	-		

Kontrol grubunun zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun zihinsel algı ve tutum düzeyinde anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir.

4.2.3. Hipotez 2.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 26. Deney Grubunun Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Öntest-Sontest					
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.371	.018
Eşit	0	-	-		

Deney grubunun zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuca göre, deney grubunun almış olduğu eğitim sonunda zihinsel algı ve tutum düzeyinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.4. Hipotez 2.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu KGÇZATÖ sontest puanları ile kontrol grubu KGÇZATÖ sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 27. Grupların Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	11.00	77.00	.000	-3.137	.002
Kontrol	7	4.00	28.00			

Grupların zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam sontest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuca göre, on haftalık deneysel çalışma sonucunda, klasik gitar çalmaya ilişkin

teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun, bu öğretim etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubuna göre zihinsel algı ve tutum düzeyinin anlamlı ölçüde arttığı görülmektedir.

4.3. Hipotez 3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının performans gözlem formu toplam puanları (teknik ve müzikal becerileri) arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının performans gözlem formu toplam puanları ile ilgili bulgular tablolar ile açıklanmıştır.

Tablo 28. Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Performans Gözlem Formu	Grup	N	Seviye	N	\bar{x}	ss
Öntest	Deney	7	Başlangıç	2	33.80	4.242
			Orta	3	45.33	5.084
			İleri	2	54.10	2.969
	Kontrol	7	Başlangıç	2	34.10	3.818
			Orta	3	45.93	4.041
			İleri	2	55.10	2.687
Sontest	Deney	7	Başlangıç	2	81.90	2.121
			Orta	3	92.73	3.035
			İleri	2	98.30	3.252
	Kontrol	7	Başlangıç	2	63.30	8.343
			Orta	3	72.53	3.494
			İleri	2	79.30	2.969

Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=33.80$, standart sapması $ss=4.242$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=34.10$, standart sapması $ss=3.818$ 'dir. Deney grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin

performans gözlem formu toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=81.90$, standart sapması $ss=2.121$; kontrol grubu başlangıç seviyesi öğrencilerin performans gözlem formu toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=63.30$, standart sapması $ss=8.343$ 'tür.

Deney grubu orta seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=45.33$, standart sapması $ss=5.084$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=45.93$, standart sapması $ss=4.041$ 'dir. Deney grubu orta seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=92.73$, standart sapması $ss=3.035$; kontrol grubu orta seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=72.53$, standart sapması $ss=3.494$ 'tür.

Deney grubu ileri seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=54.10$, standart sapması $ss=2.969$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=55.10$, standart sapması $ss=2.687$ 'dir. Deney grubu ileri seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=98.30$, standart sapması $ss=3.252$; kontrol grubu ileri seviye öğrencilerin performans gözlem formu toplam sontest puanlarının ortalaması $\bar{x}=79.30$, standart sapması $ss=2.969$ 'dur.

Klasik gitar performans gözlem formu içinde en yüksek ortalama ($\bar{x}=98.30$) deney grubu sontest puanlarından, en düşük ortalama ($\bar{x}=33.80$) deney grubu öntest puanlarından elde edilmiştir. Grupların öntest puanlarına bakıldığında birbirlerine yakın, sontest ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.1. Hipotez 3.1 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu performans gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu performans gözlem formu öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo29. Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	7.21	50.50	22.500	-.256	.798
Kontrol	7	7.79	54.50			

Grupların performans gözlem formu toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=22.500, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının performans gözlem formu öntest toplam puanları açısından denk oldukları anlaşılmaktadır.

4.3.2. Hipotez 3.2 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu performans gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 30. Kontrol Grubunun Performans Gözlem Formu Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Öntest-Sontest	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.366	.018
Eşit	0	-	-		

Kontrol grubunun performans gözlem formu toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu

sonuca göre, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun performans başarı düzeyinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.3.3. Hipotez 3.3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu performans gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 31. Deney Grubunun Performans Gözlem Formu Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Öntest-Sontest					
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.366	.018
Eşit	0	-	-		

Deney grubunun performans gözlem formu toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuca göre, deney grubunun almış olduğu eğitim sonunda performans başarı düzeyinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.3.4. Hipotez 3.4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu performans gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu performans gözlem formu sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 32. Grupların Performans Gözlem Formu Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	7	10.86	76.00	1.000	-3.006	.003
Kontrol	7	4.14	29.00			

Grupların performans gözlem formu toplam sontest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuca göre, on haftalık deneysel çalışma sonucunda, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun, bu öğretim etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubuna göre performans başarı düzeyinin anlamlı ölçüde arttığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin, geleneksel öğretime kıyasla etkililiğini sınamak üzere deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda gitar öğrencilerinin bilgi düzeylerinde, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerinde ve performans başarı düzeylerinde artış olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlara bağlı olarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen klasik gitar eğitiminde teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik öğretim etkinliklerini içinde barındıran uygun bir öğretim modelinin, dizgeli eğitime dayalı olarak geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması bu araştırmanın temel problemini oluşturmuştur. Araştırmanın hipotezlerine ilişkin sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.1. Hipotez 1 İle İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları (kavramlar bilgisi, sınıflama bilgisi, ilkeler bilgisi, ilkeleri açıklayabilme ve ilkeleri kullanabilme durumları) arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 1 ile ilgili tanımlayıcı değerlerin sonucuna göre; gitar ğrencilerinin başarı düzeylerine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1. Hipotez 1.1. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu başarı ntest puanları ile kontrol grubu başarı ntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu ntest başarı testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, her iki gruptaki öğrencilerin deney öncesi bilgi düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu saptanmıştır.

5.1.1.2. Hipotez 1.2. İle İlgili Sonuçlar

Kontrol grubu başarı ntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Geleneksel ğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubu ntest-sontest başarı testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ğrencilerinin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, her iki grup ile toplam on hafta çalışılmış olması kontrol grubunun bilgi düzeyinin artmasında etkili olmuştur; fakat araştırmada asıl değer, deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ğrencilerinin sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır.

5.1.1.3. Hipotez 1.3. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubu öntest-sontest başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu anlaşılmıştır.

5.1.1.4. Hipotez 1.4. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu başarı sontest puanları ile kontrol grubu başarı sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney sonrası uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu sontest başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik deney grubuna uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilgi düzeylerini artırmada çok daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2. Hipotez 2 İle İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam puanları (görsel, işitsel ve bedensel algılarını, fiziksel ortam ve rahatlık algılarını ve genel zihinsel algılarını kullanma durumları) arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2 ile ilgili tanımlayıcı değerlerin sonucuna göre; gitar öğrencilerinin klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.2.1. Hipotez 2.1. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile kontrol grubu KGÇZATÖ öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan zihinsel algı ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öntest KGÇZATÖ puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, her iki gruptaki öğrencilerin deney öncesi zihinsel algı ve tutum düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu saptanmıştır.

5.1.2.2. Hipotez 2.2. İle İlgili Sonuçlar

Kontrol grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası uygulanan zihinsel algı ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öntest-sontest KGÇZATÖ toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel algı ve tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olmadığı anlaşılmıştır.

5.1.2.3. Hipotez 2.3. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu KGÇZATÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası uygulanan zihinsel algı ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubu öntest-sontest KGÇZATÖ toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin zihinsel algı ve tutum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu anlaşılmıştır.

5.1.2.4. Hipotez 2.4. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu KGÇZATÖ sontest puanları ile kontrol grubu KGÇZATÖ sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney sonrası uygulanan zihinsel algı ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu sontest KGÇZATÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin zihinsel algı ve tutum düzeylerini artırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Hipotez 3 İle İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının performans gözlem formu toplam puanları (teknik ve müzikal becerileri) arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3 ile ilgili tanımlayıcı değerlerin sonucuna göre; gitar öğrencilerinin performans başarı düzeylerine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.1. Hipotez 3.1. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu performans gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu performans gözlem formu öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan performans gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öntest performans gözlem formu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, her iki gruptaki öğrencilerin deney öncesi performans başarı düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu saptanmıştır.

5.1.3.2. Hipotez 3.2. İle İlgili Sonuçlar

Kontrol grubu performans gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası uygulanan performans gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öntest-sontest performans gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin performans başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, her iki grup ile toplam on hafta çalışılmış olması kontrol grubunun performans başarı düzeyinin artmasında etkili olmuştur; fakat araştırmada asıl değer, deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin

uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sontest gözlem puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır.

5.1.3.3. Hipotez 3.3. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu performans gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası uygulanan performans gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubu öntest-sontest performans gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin performans başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu anlaşılmıştır.

5.1.3.4. Hipotez 3.4. İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu performans gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu performans gözlem formu sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Dizgeli eğitime dayalı olarak deneysel öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine deney sonrası uygulanan performans gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu sontest performans gözlem formu puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik deney grubuna uygulanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin performans başarı düzeylerini artırmada çok daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.2. Tartışma

Öğretim, öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük ortamsal koşulların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Buna göre öğretme, hedef alınan kritik davranışların bütün öğrencilere etkili ve verimli bir biçimde kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen her tür etkinliği kapsamaktadır (Aydın, 2010, s.265). Öğrenme kuramlarından her biri farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm soruları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları ve öğretim süreci, öğrenme türüne, öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilen bilginin türüne göre her kuram grubundaki ilkelerden yararlanmak durumundadır (Senemoğlu, 2012, s.94).

Müzik öğretmenliği lisans programı alan ve alan eğitimi dersleri kapsamında yer alan bireysel çalgı eğitimi dersi ve bu dersin bir boyutunu oluşturan klasik gitar eğitimi, sekiz yarıyıl boyunca haftada bir ders saati olmak üzere öğrenci ve öğretmen arasındaki bilgi alışverişi ile bire bir olarak gerçekleştirilir. “Gitar çalmayı öğrenebilme, gitar çalmayı geliştirebilme ve çalgıyı etkin kullanabilme basamaklarını gerçekleştirmeye dönük olarak yürütülen bu eğitim süreci içerisinde; gitar eğitimine yönelik bilgi, beceri ve teknikler öğrenilmekte, uygulanmakta, bu yolla öğrencilerin klasik gitar müziği dinleme, müziği anlama, müziği yorumlama ve müzik bilgisi oluşturma gibi davranışları da gelişmektedir” (Şenoğlu, 2009, s.10-11).

Klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin öğrenilmesi görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarının bir arada ve etkin şekilde kullanılmasını gerektirir. Diğer bir deyişle klasik gitar çalma, yüksek düzeyde algılama gerektiren üst düzey bir psikomotor beceri örneğidir. Dolayısıyla öğrencinin klasik gitar çalma becerilerini tüm boyutlarıyla kavrayabilmesi için sahip olduğu teknik ve müzikal seviyesini betimlemesi ve buna bağlı olarak neyi yapıp neyi yapamadığını fark etmesi öğrenmenin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte bir yol gösterici olarak öğretmen, öğrencinin algısal yollarla öğrenmeler gerçekleştirmesine yönelik bilgi ve imkânlar sunarak öğrencinin farkındalığını artırmakla ve buna bağlı olarak çalışma

sürecinin verimliliğini olumlu yönde etkilemekle yükümlüdür. Bu da, klasik gitar eğitiminin algısal öğrenme boyutları açısından çok boyutlu yapısına cevap verecek farklı öğretim etkinliklerinin bir araya geldiği bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi ile mümkündür.

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda biçimlendirilen bu araştırma, psikomotor becerilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi, gözlem yoluyla öğrenme süreçleri ve algısal öğrenme stilleri kavramlarından yararlanarak klasik gitar eğitimi sürecine eklettik bir bakış açısı getirmekte ve bir model önerisi sunmaktadır.

Bu araştırmada, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik dizgeli eğitim modeline göre hazırlanan öğretim programının öğrencilerin bilgi düzeylerini, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerini ve performans başarı düzeylerini artırmada geleneksel öğretime göre çok daha etkili ve geliştirici bir program olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin olarak başarı testi toplam puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının gitar dersi bilgi düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Dizgeli eğitim modeline göre planlanmış olan derslerin işlenişinde görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri bilişsel hedeflere ulaşmada oldukça etkili olmuştur. Bu süreçte; çalışılacak olan etüt/ eser, aynı anda yazılı notasyon takip edilerek dinlenmiş ve incelenmiş, kavram ve ilkeler örneklerle açıklanmış, etüdü/ eseri teknik ve müzikal açıdan incelemeye yönelik görüntülü performans kayıtları kullanılmış, duate işaretlemeleri ve müzikal ifadeyi belirten gerekli tüm işaretlemeler renkli kalemler kullanılarak öğrenci tarafından yapılmıştır. Teknik ve müzikal davranışların nasıl yapılacağı öğretmen tarafından gösterilmiş daha sonra öğrenciye uygulatılmış ve öğrenciden kendi kendini değerlendirmesi istenmiştir. Tüm bu süreçte ise öğrencilere sorular sorulmuş, doğru yanıtlara pekiştireçler verilmiş, yanlış ve eksik yanıtlar için dönüt ve düzeltme yapılmıştır.

Derslerin işlenişinde kavram ve ilkelerle ilgili incelemelerin görsel ve işitsel materyaller kullanılarak yapılması bilginin anlaşılıp kavranması ve hatırlanmasında etkili olmuştur. Aynı zamanda öğrencinin dersin her aşamasına aktif katılımının sağlanması sayesinde farkındalık, düşünme ve çözüm üretme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkılar sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin olarak klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum ölçeği toplam puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının zihinsel algı ve tutum düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada, çalgı çalmak gibi üst düzey bir psikomotor becerinin öğrenilmesi sürecinde ihtiyaç duyulan bilginin algısal açıdan sadece kendine özgü yollarla aktarılacağı ve öğrenilebileceği gerçeğinden hareketle görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarının bir arada ve etkin şekilde kullanılmasını sağlamaya yönelik etkinlikleri içinde barındıran bir öğretim programının uygulanmış olması duyuşsal hedeflere ulaşmada etkili olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin daha iyi bir akademik başarı fırsatı elde etmelerinin sağlanması amacıyla zihinsel algı ve tutum düzeylerinin şekillendirilebilir olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin olarak performans gözlem formu toplam puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının performans başarı düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Psikomotor becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde beceriye ilişkin görsel bilginin varlığı son derece önemlidir. Dolayısıyla bu süreçte öğretmenin model olmasının yanı sıra öğrencinin ayna karşısında kendi kendini denetleyerek çalışması psikomotor hedeflere ulaşmada son derece etkili olmuştur.

Ayna karşısında çalışmak, görsel-devinimsel bir etkileşimin oluşmasına ve buna bağlı olarak öğrencinin doğru duruşu yakalamasına, iki elin koordineli, rahat ve dengeli

biçimde hareket etmesinin nasıl bir durum olduğunu daha iyi anlamasına, teknik açıdan gereksiz ve hatalı davranışlarını değiştirmesine ya da yeniden düzenlemesine, özetle; öğrencinin beceri öğrenme sürecine yönelik daha detaylı izleme ve değerlendirme yapabilmesine; böylelikle teknik açıdan daha bilinçli şekilde ilerlemesine imkân sağlamıştır. Aynı zamanda öğrencinin, çalışılan etüdün/eserin teknik ve müzikal yapısını daha iyi anlaması için etüdün/eserin öğretmen tarafından gerçekleştirilen icrasının yanı sıra birbirinden farklı nitelikte performans örneklerini de izlemesi, dinlemesi, bu örnekleri teknik ve müzikal açıdan incelemesi ve öğrencinin kendi çalışımı kaydederek dinlemesi performans başarı düzeyinin artmasında son derece etkili olan diğer etmenlerdir.

Ayrıca, duate işaretlemeleri ve müzikal ifadeyi belirten gerekli tüm işaretlemelerin renkli kalemler kullanılarak öğrenci tarafından yapılmış olması doğru duatenin belirlenmesine yönelik düşünme ve çözüm üretme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi, çalışılan etüdün/eserin teknik ve müzikal yapısının daha iyi biçimde kavranmasında, çalışma esnasında duatenin ve müzikal yapının takip edilmesine yönelik görsel açıdan dikkat artışının sağlanmasında ve görsel-devinimsel bir etkileşim sayesinde icra sırasında olabilecek hataların azaltılmasında etkili olmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde, algısal öğrenme boyutlarına dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini saptamaya yönelik, çoğu belli boyutlar⁶ ile sınırlı betimsel ve uygulama temelli araştırmalar yapılmış olduğu görülmektedir (Shehan, 1987; Kendall, 1988; Persellin, 1988; Zikmund, 1988; Martin, 1991; Gates, 1993; Bauer, 1994; Gökbudak, 2003; Ömür, 2003; Sökezoğlu, 2003; Molumby, 2004; Rickey, 2004; Yalçın, 2005; Erim, 2009; Yağışan ve Sünbül, 2009; Babacan, 2010; Garner, 2011). Yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiş ve bu sonuçlar ile araştırmanın hipotezlerine ilişkin elde edilen sonuçlar arasında paralellikler tespit edilmiştir.

⁶ Söz konusu araştırmalar, bireyin tercih ettiği algısal öğrenme stili göz önünde bulundurularak; her birey için ayrı ayrı ya da herhangi bir ayırım yapmaksızın tüm bireyler için sadece “görsel” ya da sadece “işitsel” veya “görsel-işitsel”, “görsel-devinimsel”, “işitsel-devinimsel” ya da “çok-tarzlı” boyutta hazırlanan öğretim etkinliklerinin, bireyin başarı durumuna etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmış betimsel veya uygulama temelli araştırmalardır.

Ayrıca, bu araştırmada klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim programının hazırlanmasında kullanılan dizgeli eğitim modelinin, araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimine yönelik hedeflenen davranışları kazanmalarında etkili bir program modeli olduğu düşünülmektedir. Pişano eğitimi alanında Otacıoğlu (2005), Piji (2006) ve Yokuş (2009), gitar eğitimi alanında Yokuş (2009) ve geleneksel türk sanat müziği eğitimi alanında Eldemir (2010) yaptıkları araştırmalarda, dizgeli eğitim modeline göre hazırladıkları öğretim programlarını öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline dayalı olarak lisans düzeyindeki müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulamış ve yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırma kapsamında uygulanan öğretim programının hazırlanmasında kullanılan dizgeli eğitim modelinin bu tür uygulamalar için etkili ve kullanılabilir bir program modeli olduğunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, klasik gitar eğitiminde görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri öğrencilerin bilgi düzeylerini, zihinsel algı ve tutum düzeylerini ve performans başarı düzeylerini artırmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bireysel çalgı eğitimi dersi ve bu dersin bir boyutunu oluşturan klasik gitar eğitimi, öğrenci-öğretmen arasındaki bilgi alışverişi ile birebir olarak uygulanan sistemli ve planlı bir süreçtir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının tümünü içinde barındıran çalışmaların yürütüldüğü bu sürecin daha etkili ve verimli biçimde sürdürülebilmesi için bilimsel çalışmalardan yararlanılmalıdır.

Klasik gitar eğitiminde öğrencinin teknik ve müzikal seviyesini her seferinde bir adım daha ileriye taşıyacak olan doğru etüd/eserin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu süreçte, sadece “kolay” ya da sadece “zor” etüt ve eserlerden oluşan bir repertuvar tercih edilmemelidir. Çalışılacak olan etüt/eser öğrencinin seviyesi göz önünde bulundurularak belirlenmeli ve öğretim etkinliklerine bu çerçevede yön verilmelidir.

Araştırma kapsamında, dizgeli eğitim modeline göre hazırlanan ve her biri beş hafta olmak üzere iki periyottan oluşan gitar dersi öğretim programı öğrencilerin bilgi düzeylerini, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerini ve performans başarı düzeylerini artırmada etkili ve kullanılabilir bir programdır. Dolayısıyla gitar dersi öğretim programı, teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla tüm dönemleri kapsayacak biçimde dizgeli eğitim modeline göre hazırlanabilir.

Dizgeli eğitim modeline göre hazırlanan gitar dersi öğretim programı müzik öğretmenliği lisans programı kapsamında uygulanmıştır. Ancak programın uygulanabilirliği konservatuvar ve güzel sanatlar fakülteleri gibi çalgı eğitimi veren diğer kurumlarda da denenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim programının kuramsal yapısı farklı çalgı alanları için de geçerli bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik öğretim etkinliklerinin farklı çalgı alanlarına uyarlanarak öğrencilerin performans başarı düzeyleri üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına yönelik ders ortamında kullanılacak farklı materyallerin hazırlanması ve bu materyallerin verimliliği konusunda da çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Yöntem, yapısal eşitlik modeline göre analiz edilerek eğitsel süreçte hangi etkinliğin ne derecede etkili olduğu belirlenebilir. Böyle bir analiz süreci ayrı bir araştırma konusu

olarak ele alınabilir. Aynı zamanda böyle bir araştırma teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazandırılmasında etkili olan öğretim programının iç dinamiklerinin istatistiki olarak etki oranlarının anlaşılmasını sağlayacaktır. Böylelikle, elde edilen verilere göre öğretim programının yeniden şekillendirilmesi, dolayısıyla yeni fikir ve yaklaşımların ortaya konması da mümkün olacaktır.

Araştırma kapsamında uygulanan öğretim programının etkilerini belirlemek üzere ayrı ayrı araştırma konuları belirlenebilir. Örneğin; gerçekleştirilen öğretim programının öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi bir araştırma konusu olabileceği gibi; çalgı başarısının, gitar öğrencilerinin diğer alan derslerindeki başarısını etkileyip etkilemediğinin incelenmesi de ayrı bir araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Alacapınar, G. F. (2001). *Hayat bilgisi öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S. (2012). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi*, (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bauer, W. I. (1994). *The relationship among elements of learning style, mode of instruction, and achievement of college music appreciation students*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, USA. Web site: <http://search.proquest.com/docview/304118276/fulltextPDF/136598B4CA04CB246C/3?accountid=7412> adresinden 12 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cavner, D., & Gould, E. (2003). Whole language and music-listening instruction: part 2 of 2. *Music Educators Journal* (Vol.8, No.5, pp.19-25). Reston: The National Association for Music Education.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (Genişletilmiş 6. Baskı). Trabzon: Yayınevi; Yazarın Kendisi.
- Çerçioğlu, A. (1985). *Evrensel müzik sözlüğü*. Ankara: Başkent Müzik Evi.
- Çetin, K. (2003). *İlköğretim 8.sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi Atatürk'ün hayatı ünitesinin dizgeli (programlandırılmış) öğretime göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Sayı.18, No.2, s.363-382).

- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı*, (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal* (Vol.13, No.1, pp.3-22).
- Eldemir, A. C. (2010). *Geleneksel türk sanat müziği dersinde dizgeli öğretim yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elmas, Y. (2003). *Sorularla gitar*, (2. Basım). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişimi ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, N. (2003). Piyano eğitiminde müzikalite kavramının kazandırılması açısından genel yaklaşımlar. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* içinde (s.212-214). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi*, (20. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erim, A. (2009). *Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fenmen, M. (1997). *Müzikçinin el kitabı*, (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*, (1. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. In A. Zelmer (Ed.), *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, (Vol.18, pp.308-313).
- Garner, L. A. M. (2011). *Pedagogy in practice: Lived experiences of Kodály-inspired music educators*. Unpublished doctoral dissertation, University of St. Thomas, Minnesota.
- Gasimova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* (Sayı.25, s.99-106).

- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gökbudak, Z. S. (2003). Piyano eğitiminde etkin öğretim için öğrencilerin öğrenme durumlarının rolü. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* içinde (s.193-197). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education* (Vol.17, No.1, pp.67-77).
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (5. Baskı). Ankara: Asil Yayınevi.
- Kapıcıoğlu, M. O. K. (2006). *Dizgeli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kinslow, J. A. (1995). *The use of mental imagery in the teaching and learning of music: A naturalistic study in an elementary school setting*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, USA. Web site: <http://search.proquest.com/docview/304244655/139DE87CB6046FAC47/1?accountid=7412> adresinden 18 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Koçak, M. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde programlandırılmış (dizgeli) öğretimin erişime, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: NJ, Prentice Hall.
- Korkmaz, İ. (2003). *Sosyal öğrenme kuramı*. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, s.197-220, (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçüköğlü, A. (2007). *Dizgeli öğretimin öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Lammers, W. (2006). *Factors affecting performance proficiency: A case study involving intermediate piano students*. Unpublished master of education dissertation, Brock University St. Catharines, Ontario, Canada. Web site: <http://search.proquest.com/docview/304913969/13DE8E3E7DF36763FD0/1?accountid=7412> adresinden 6 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Macleod, M., Bowden, R., Bevan, N., & Curson, I. (1997). The music performance measurement method. *Journal of Behavior and Information Technology* (Vol.16, No.4/5, pp.279-293).
- Martin, B. A. (1991). Effects of hand signs, syllables, and letters on the first graders' acquisition of tonal skills. *Journal of Research in Music Education* (Vol.39, pp.161-170).
- Memişoğlu, H. (2003). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminin programlandırılmış öğretime göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mishra, J. (2007). Correlating musical memorization styles and perceptual learning modalities. *Visions of Research in Music Education* (Vol.9-10, pp.1-19).
- Molumby, L. N. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the university flute studio class*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, USA.
- Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı çalgılar öğrencilerinin performansını etkileyen bazı faktörler ve ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Okay, H. H. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı yaylı çalgı eğitiminde şarkımsı çalışma bağlı olarak müzikal ifadenin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ömür, Ö. (2003). *Piyano eğitiminde nöro linguistik programlama tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öntaş, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki fark*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özkanoglu, R. U. (2006). *Heitor Villa-Lobos Gitar Konçertosu'nun analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Palmer, C., & Mayer, K. R. (2000). Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological Science* (Vol.11, No.1, pp.63-68).
- Picard, J. C. (2000). *This professional development module was developed to provide activities for the instruction of individual differences among students*. Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program Louisiana Department Education.
- Piji, D. (2006). *Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pirgon, Y. (2010). Piyano eğitiminde bilinçli çalışma teknikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy* (Vol.5, No.4, pp.212-221).
- Reid, M. J. (1987). The learning style preferences of ESL student. *TESOL Quarterly* (Vol.21, No.1, pp.87-110).
- Rende, E. (2006). *Francisco Tarrega'nın klasik gitar eğitimine katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- 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. Web site: <http://search.proquest.com/docview/305212696/136599EF3A810B153A3/1?accountid=7412> adresinden 16 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ryan, L. F. (1991). *The natural classical guitar: The principles of effortless playing*. USA: The Bold Strummer, Ltd.
- Sanders, P. D. (1991). *An exploratory study of the relationship between perceptual modality strength and music achievement among fifth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oklahoma, USA. Web site: <http://search.proquest.com/docview/303964306/13659A0CB4F4E3E1B50/?accountid=7412> adresinden 17 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Sarasin, L. C. (1998). *Learning style perspectives: Impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational psychology*, (2nd Edition). Zurich: Jacobs Foundation.

- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, (22. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences* (Vol.12, Issue.11, pp.411-417).
- Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* (Vol.71, No.3, pp.141-145).
- Sims, W. L. (1990). Sound approaches to elementary music listening. *Music Educators Journal* (Vol.77, No.4, pp.38-42). Reston: The National Association for Music Education.
- Snyder, S. (1997). Developing musical intelligence: Why and how. *Early Childhood Education Journal* (Vol.24, No.3, pp.165-171).
- Sökezoğlu, D. (2003). Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimindeki kullanılma düzeyi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* içinde (s.224-228). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swanwick, K. (2003). *A basis for music education*. Taylor & Francis e-Library.
- Şen, S. B. (2002). *Piyano tekniğinin biyomekanik temeli*, (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Şenoğlu, C. Ö. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı klasik gitar öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şenoğlu, C. Ö., ve Yıldız, G. (2008). Klasik gitar eğitiminin boyutları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Sayı.8, s.115-133).
- Takkaç, A. (2007). *Dizgeli eğitimin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Tendy, S. M. (1998). *Effects of matching and mismatching perceptual and sociological learning-style preferences on achievement and attitude of individuals in a group exercise leadership instructor training program*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, New York, USA. Web site: <http://search.proquest.com/docview/304452803/13D7868AC8C73F0C8B4/1?accountid=7412> adresinden 16 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Tight, D. G. (2007). *The role of perceptual learning style preferences and instructional method in the acquisition of L2 spanish vocabulary*. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota University, USA. Web site: <http://search.proquest.com/docview/304823330/14251E1FFBC77C470CD/1?accountid=7412> adresinden 27 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Toklucu, S. K. (2013). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*, (3. Basım). Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online* (Sayı.4, No.2, s.1-16). Web site: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf> adresinden 13 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem, teknik ve etkinlikler*, (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wankat, P. C., & Oreovicz, F. S. (1993). *Teaching engineering*. NY: McGraw-Hill.
- Woolfolk-Hoy, A. E. (2005). *Educational psychology, 9/e, active learning edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yağışan, N., ve Sünbül, A. M. (2009). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme tercihleri. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.264-276). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yalçın, K. H. (2005). *6-9 yaş çocukların başlangıç gitar eğitiminde kullanılabilecek görsel materyallere ilişkin öğrenci ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yokuş, H., ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I. Öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Youngson, S. C., & Persellin, D. C. (2001). The Curwen hand signs: A help or hindrance when developing vocal accuracy? *Kodály Envoy* (Vol.27, No.2, pp.9-12).
- Zikmund, A. B. (1988). *The effect of grade level, gender, and learning style on responses to conservation-type rhythmic and melodic patterns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln. Web site: <http://search.proquest.com/docview/303690668/previewPDF?accountid=7412> adresinden 17 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Başarı Testi.....	113
Ek 2: Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği.....	115
Ek 3: Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği İzin Yazısı	116
Ek 4: Performans Gözlem Formu	117
Ek 5: Günlük Ders Planı (<i>I. Çalışma</i>).....	118
Ek 6: Öğrenci Gözlem Formu (<i>I. Çalışma</i>)	125
Ek 7: Trinity College London ile Gerçekleşen Yazışmalar.....	126
Ek 8: Araştırmada Kullanılan Etüt ve Eserler	128

EK 1: BAŞARI TESTİ

(Testin ilk 10 sorusudur)

YÖNERGE:

Değerli öğrenciler;

Bu test, klasik gitar çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi düzeyini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Test soruları çoktan seçmelidir ve her soruya ait beş cevap seçeneği bulunmaktadır. Bu seçeneklerden yalnızca bir tanesi doğrudur. Lütfen soruları dikkatlice okuyup, doğru cevabı daire içine alınız. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Muhittin ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Öğretmenliği Doktora Programı

Adınız ve Soyadınız:

Sınıfınız:

I. KAVRAMLAR BİLGİSİ

1. Aşağıdakilerden hangisi duatenin tam tanımıdır?

- Yazılı notasyon üzerinde belirtilen parmak şifre ve numaralarıdır.
- Notaları seslendirmek için kullanılan parmak şifreleridir.
- Sağ el parmaklarının belirli bir düzen içinde kullanılmasıdır.
- Sol el parmaklarının belirli bir düzen içinde kullanılmasıdır.
- Yazılı notasyon üzerinde belirtilen müzikal terim ve işaretlemeleridir.

2. Aşağıdakilerden hangisi duatelemenin tam tanımıdır?

- Üst üste aynı parmakların kullanımının engellenmesini mümkün kılacak uygun parmak numaralarının belirlenmesidir.
- İki elin parmaklarının belirli bir düzen içinde kullanılmasıdır.
- İki elin parmaklarının simetrik biçimde kullanılmasıdır.
- Etüdü/seri seslendirmek için uygun parmak şifre ve numaralarının belirlenmesidir.
- İki el arasında güç dengesi sağlama becerisidir.

3. Klasik gitar çalmada koordinasyonun tanımı aşağıdakilerden hangisidir?

- Belirli bir amaca yönelik olarak çeşitli faaliyetler arasında uyum sağlamaktır.
- Parmakların belirli bir duate düzeni içinde birlikte hareket etmesini sağlamaktır.
- Doğru tutuş ve oturuş pozisyonu sağlamaktır.
- İskelet kasları ile merkezi sinir sisteminin uyum içinde çalışmasını sağlamaktır.
- İki elin rahat biçimde hareket etmesini sağlamaktır.

4. Aşağıdakilerden hangisi artikülasyonun tanımıdır?

- a) Etüdün/eserin *forte-piano* değerlerine göre seslendirilmesidir.
- b) Etüdün/eserin belirli bir ses şiddeti ile seslendirilmesidir.
- c) Sesleri net, tane tane ve doğru nota değerleri ile duyurmaktır.
- d) Parmakları doğru biçimde kullanmaktır.
- e) Müzikal ifade terimidir.

5. Notanın veya sus işaretinin gerçek süresinden daha fazla uzatılacağını belirten işarete “fermata” ya da diğer adıyla.....denir.

- a. Puandorg
- b. Fermamente
- c. Senyo
- d. Kadans
- e. Uzatma bağı

6. Aşağıdakilerden hangisi bir gürlük terimi değildir?

- a) Fortissimo
- b) Tranquillo
- c) Crescendo
- d) Pianissimo
- e) Mezzoforte

7. Aşağıdakilerden hangisi sesin derece derece yükseleceğini belirtir.

- a) Ritardando
- b) Animato
- c) Crescendo
- d) Sforzando
- e) Decrescendo

8. Aşağıdakilerden hangisi sesin gürlük derecesindeki ani değişimi belirtir?

- a) Diminuendo
- b) Buffo
- c) Grave
- d) Crescendo
- e) Subito

9. Hangisinde gürlük basamakları kuvvetliden hafife doğru sıralanmıştır?

- a) *p mf mp f*
- b) *f mf ff p*
- c) *f mf pp p*
- d) *ff f mf p*
- e) *mf f mp p*

10. Aşağıdakilerden hangisi temponun derece derece yavaşlayacağını belirtir.

- a) Rallentando
- b) Ritenuto
- c) Risoluto
- d) Accelerando
- e) Rubato

EK 2: KLASİK GİTAR ÇALIŞMA ZİHİNSEL ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ

(Ölçeğin ilk 8 maddesidir)

YÖNERGE:

Değerli öğrenciler;

Aşağıda, klasik gitarda etüt/eser çalışma sürecinde yaşanabilecek olası durumlar ile ilgili bazı açıklamalar bulunmaktadır. Belirtilen açıklamalar doğrultusunda, sizin bu süreçte yaşadığınız durumların yoğunluğunu aşağıdaki derecelendirme basamaklarına göre işaretleyiniz.

(0) Hiçbir zaman, (1) Çok az, (2) Ara sıra, (3) Sık sık, (4) Her zaman.

İşaretlemeleri yaparken önemli olan sizin gerçek alışkanlık, duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Muhittin ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Öğretmenliği Doktora Programı

Adınız ve Soyadınız:

Sınıfınız:

Açıklamalar	0	1	2	3	4
1. İyi bir performans gösterdiğim zaman, daha sonra bu başarıyı ayrıntılarıyla hatırlarım					
2. Geçmişteki olumlu çalgı performans deneyimlerimi anımsamak veya zihnimde tekrar canlandırmak daha iyi çalmama yardımcı olur					
3. Çalışırken aklıma gelen olumsuz düşünce ve durumları hemen elemeye, silmeye çalışırım					
4. Görsellik müziksel öğrenmemizde destekleyici bir rol oynar					
5. Zihnimde çaldığımı canlandırırken oluşan görüntü, ses ve hareketler oldukça canlı ve parlaktır					
6. Çalarken aynaya bakıp çeşitli açılardan çalışımı gözlemlerim ve bunu zihinsel olarak çalışırım					
7. Çalışırken dışarıdan bakıldığında nasıl görüldüğümü hayal edip düzeltmeler yaparım					
8. Bir eseri çalışımı zihnimde betimlerken gerçekteki seslerle birebir uyumlu olmasına dikkat ederim					

EK 3: ZİHİNSEL ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

Tarih: 11.02.2013

Konu: Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği kullanma izni.

Öğr. Gör. Dr. Ertem Nalbantoğlu

ert_gal@hotmail.com

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı

KIBRIS

Sayın Ertem Nalbantoğlu,

“Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Eğitimi Dersi İçin Eklektik Bir Model Önerisi” başlıklı doktora tez çalışmam kapsamında kullanmak üzere, geliştirmiş olduğunuz “Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği”ni “Klasik Gitar Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği” adı altında çalışma grubuma uygulamak için izninizi istiyorum.

Ek bilgiye gerek duyarsanız bana aşağıdaki adresten ulaşabilirsiniz:

muhittin_u@yahoo.com

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

TRABZON

Sizin için uygunsa, lütfen aşağıda verilen formu imzalayınız ve bir dijital kopyasını yukarıda belirttiğim e-posta adresine gönderiniz.

Saygılarımla,

Muhittin Özdemir

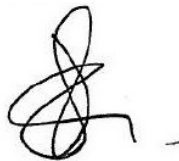
Yukarıda belirtilen materyalin kullanımı için izin verilmiştir:

Kullanıcı : Muhittin Özdemir

Adı ve Soyadı : Ertem Nalbantoğlu

Tarih : 12.02.2013

İmza :



EK 4: PERFORMANS GÖZLEM FORMU*(Formun ilk 8 maddesidir)***Öğrencinin****Tarih****Adı ve Soyadı:****Sınıfı:**

N.	Maddeler	Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
	Teknik	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
1.	Doğru ve rahat bir duruş					
2.	Gitarı dengeli biçimde tutma					
3.	Klavyeyi omuza yeterince yakın bir mesafede tutma					
4.	Omuzları serbest bırakma					
5.	Sağ elde rahatlık					
6.	Sağ elde parmakları üst üste kullanmama					
7.	Sol elde rahatlık					
8.	Sol elde parmak ucuyla ve dik basma					

EK 5: GİTAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

GÜNLÜK DERS PLANI (I. Çalışma)

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Bireysel çalgı eğitimi (*Gitar*)

Sınıf: I

Öğrenme alanı: Deşifre ve duate analizi

Süre: 50 dk.

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı yöntem ve teknikler

Çalışılan etüt/ eser: Study d-Moll op.27, nr.10

Araç ve gereçler: Gitar, ayaklık, nota sehпасı, renkli kalemler, sesli kayıtlar

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Etüdün/eserin incelenmesi

Doğru duate ile çalmanın önemi ve duate analizinde temel ilkeler

Etüdün/eserin deşifresinin yapılması

Deşifre sürecinde duate işaretlemelerinin “renkli kalemler kullanılarak” yapılması

ANA NOKTA

Etüdün/eserin, deşifre aşamasından itibaren doğru ve belirli bir duate ile çalınması, etüdün/eserin gerektirdiği teknik hâkimiyetin ve müziğin akıcılığının sağlanabilmesi açısından son derece önemlidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Duate işaretlemelerinin renkli kalemler kullanılarak öğrenci tarafından yapılması, öğrencinin duate analizini kavramasında ve duate konumlarını kolaylıkla takip edebilmesinde etkili olacaktır.

BİLİŞSEL HEDEFLER

HEDEF: Duatenin belirlenmesinde temel ilkeleri açıklayabilme

Davranışlar:

1. Sol el duatesinin, bir pozisyondan diğerine geçerken, son notanın diğer pozisyonun ilk notasına bağlanmasını mümkün kılacak bir düzen içinde oluşturulması gerektiğini söyler/yazar
2. Sağ el duatesinin, üst üste aynı parmakların kullanımını engelleyecek bir düzen içinde oluşturulması gerektiğini söyler/yazar

HEDEF: Etüdü/eseri, doğru ve belirli bir duate ile çalmanın önemini açıklayabilme

Davranışlar:

1. Sağ el ve sol el arasında güçlü bir koordinasyon gerektiren bu durumun, müziğin akıcılığını sağlamadaki en önemli teknik dayanaklardan biri olduğunu söyler/yazar
2. Sıralı ilişki adını verebileceğimiz bu kullanım ile müziğin akıcılığını sağlamakla birlikte, ses kesilmeleri ile oluşan yersiz aksanların da önüne geçileceğini söyler/yazar
3. Her teldeki sesin, aynı teldeki yeni sese kadar uzamış olmasının, bu akıcılığı sağlayan en önemli unsur olduğunu söyler/yazar
4. Etüdü/eseri her seferinde doğru ve belirli bir duate ile çalmanın, etüdün/eserin gerektirdiği teknik hâkimiyetin kazanılmasında etkili bir durum olduğunu söyler/yazar

HEDEF: Etüde/esere ait en uygun duateyi belirleyebilme

Davranışlar:

1. Sol el duatesini, bir pozisyondan diğerine geçerken son notanın, diğer pozisyonun ilk notasına bağlanmasını mümkün kılacak biçimde belirler/yazar
2. Sağ el duatesini, üst üste aynı parmakların kullanımını engelleyecek biçimde belirler/yazar

DUYUŞSAL HEDEFLER

HEDEF: Etüdün/eserin çalışılması sürecinde görsel, işitsel ve bedensel algılarını kullanmaya özenli oluş

Davranışlar:

1. Dinleme esnasında yazılı notasyonu göz ve parmak ile takip eder
2. Etüdün/eserin öğretmen tarafından gerçekleştirilen icrasını dikkatle dinler ve izler

HEDEF: Etüdün/eserin deşifre sürecinde tüm duate uygulamalarını yapmaya özenli oluş

Davranışlar:

1. Sağ el duatesini doğru biçimde yapmaya dikkat eder
2. Sol el duatesini doğru biçimde yapmaya dikkat eder
3. Sol el duate geçişlerinde parmaklarını önceden hazırlamaya dikkat eder
4. İki el arasında koordinasyon sağlamaya dikkat eder
5. Bağlı çalmaya dikkat eder
6. Etüdü/eseri her seferinde aynı duate ile çalmaya dikkat eder

PSİKOMOTOR HEDEFLER

HEDEF: Etüdün/eserin deşifre sürecinde tüm duate uygulamalarını doğru biçimde yapabilme

Davranışlar:

1. Sağ el duate konumlarını doğru biçimde çalar
2. Sol el duate konumlarını doğru biçimde çalar
3. Sol el duate geçişlerinde parmaklarını önceden hazırlar
4. İki el arasında koordinasyon sağlar
5. Sesleri birbirine bağlayarak çalar
6. Etüdü/eseri her seferinde aynı duate ile çalar

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME: Öğretmenin “Klasik gitarda bir etüdü/eseri doğru ve belirli bir duate ile çalmak neden önemlidir?” sorusunu sorması, öğrencilerden görüş istemesi, hiçbir yanıtta “doğru” ya da “yanlış” dememesi ve “Bu soruyu ve verdiğiniz yanıtları

unutmayın. Dersin sonunda bu soruyu size tekrar soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu soruyu cevaplayabilirsiniz” demesi.

2. GÜDÜLEME: Bu çalışmada, etüdü/eseri doğru ve belirli bir duate ile çalmanın önemini kavrayacak ve doğru duatenin belirlenmesi ile ilgili temel ilkeleri öğreneceksiniz.

3. GÖZDEN GEÇİRME: Bu çalışmada, etüdü/eseri doğru ve belirli bir duate ile çalmanın önemini kavramanızda ve duate konumlarını takip etmenizi kolaylaştırmada etkili olacağı düşüncesiyle duate analizini birlikte yapacağız ve gerekli tüm işaretlemeleri renkli kalemler kullanarak siz yapacaksınız.

4. DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin, “Öncelikle, çalışacağımız etüdün/eserin ton, ölçü sayısı ve ritmik yapısını inceleyeceğiz ve etüdü/eseri tanımak için dinleyeceğiz. Bu sırada yazılı notasyonu dikkatlice takip edin, eğer gözden kaçırırsanız tekrar dinleyelim. Sonrasında etüdü/eseri doğru ve belirli bir duate ile çalmanın öneminden bahsedecek ve etüdü/eseri çalacağım. Bu sırada beni dikkatle dinleyin ve izleyin” demesi. Öğrencilerin anlatılanları anlayıp anlamadığını sorması ve aşağıdaki etkinliklerin sırasıyla yapılması.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin çalışılacak etüdü/eseri öğrencilere vermesi ve aşağıdaki işlem basamaklarına göre incelemelerini istemesi.

İŞLEM BASAMAKLARI

- I. Etüdün/eserin tonunu inceleme
- II. Etüdün/eserin ölçü sayısını inceleme
- III. Etüdün/eserin ritmik yapısını inceleme

2. İnceleme sürecinde, öğretmenin gerekli gördüğü durumlarda öğrencilere yardım etmesi. Doğrulara pekiştireç vermesi, yanlışları anında düzeltmesi.

3. Etüdün/eserin dinlenmesi ve yazılı notasyonun öğrenci tarafından göz ve parmak ile takip edilmesi.
4. Öğretmenin, doğru ve belirli bir duate ile çalmanın önemini ve duate analizindeki temel ilkeleri, etüt/eser üzerinde olumlu ve olumsuz örnekler vererek anlatması.
5. Etüdün/eserin öğretmen tarafından gerçekleştirilen icrasının öğrenci tarafından dinlenmesi ve izlenmesi.

ARA ÖZET: Etüdü/eseri her seferinde doğru ve belirli bir duate ile çalmanız, etüdün/eserin gerektirdiği teknik hâkimiyeti kazanmanızda ve müziğin akıcılığını sağlamanızda etkili olacaktır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin, “Şimdi, etüdün/eserin deşifresini, duate analizini ve işaretlemelerini yapacağız. Deşifre aşamasında doğru nota, doğru tartım ve doğru duate aranır. Deşifrenin doğruluğundan emin olmak için ise çok yavaş çalışılmalıdır; çünkü yavaş çalışmak düşünmek için ihtiyaç duyulan zamanı ve dikkati sağlar. Bu aşamada, parmak şifre ve numaralarını beraber belirleyeceğiz. Sol el duatesini belirlemede temel ilke; bir pozisyondan diğerine geçerken seslerin birbirine bağlanmasını mümkün kılacak bir düzen sağlamaktır. Sağ elde ise üst üste aynı parmakları kullanmamaya yönelik bir düzen sağlamayı temel almalıyız. Şimdi bu temel ilkelerden yola çıkarak birlikte duate analizini yapacağız, bütün işaretlemeleri ise renkli kalemler kullanarak siz yapacaksınız. Bu durum, duate analizini kavramanızı ve yazılı olan duate konularını takip edebilmenizi kolaylaştıracaktır. Etüdü/eseri iyi çalabilmemiz için, iyi planlanmış ve belirlenmiş sağ el ve sol el duatelerini doğru uygulamamızın yanı sıra duate geçişlerini doğru zamanda yapabilmemiz de son derece önemli bir unsurdur. Geçişleri doğru zamanda yapabilmemiz için sol el parmaklarımızı basılacak tele ve perdeye önceden yönlendirmeli dolayısıyla tellere yakın tutmalı ve zamanı geldiğinde basmalıyız.

ETKİNLİKLER

1. Etüdün/eserin deşifresinin yapılması.
2. Deşifre sürecinde, duate analizinin sağ el ve sol el duateleme ilkelerine göre yapılması.

3. Deşifre sürecinde, duate işaretlemelerinin öğrenci tarafından renkli kalemler ile yapılması.
4. Deşifre sürecinde, duate geçişlerinin nasıl yapılacağına öğretmen tarafından tüm detaylarıyla açıklanarak gösterilmesi, kritik geçişlerin işaretlenmesi ve öğrenci tarafından uygulanması.
5. Deşifre sürecinde, öğretmen tarafından öğrencinin duate geçişlerinin gözlemlenmesi, öğretmenin öğrenciye yardım etmesi, doğrulara pekiştireç vermesi, eksik ya da yanlışlarını düzelterek doğru davranışı bulmasını sağlaması.
6. Öğretmenin, aşağıdaki soruların her birini öğrenciye sorması. Doğru yanıtlara pekiştireç vermesi, eksik ya da yanlışlarını düzelterek doğru yanıtı bulmasını sağlaması.

Sorular	Yanıtlar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Duatenin belirlenmesinde temel ilkeler nelerdir? 2. Etüdün/eseri, doğru ve belirli bir duate ile çalmak neden önemlidir? 3. Sol el duate geçişlerinde nelere dikkat etmeliyiz? 4. Sağ el duatesini belirlerken neye dikkat etmeliyiz? 5. Bağlı çalabilmek için nelere dikkat etmeliyiz? 	

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Çalışılacak olan etüd/eseri baştan sona dinlemeniz ve dinlerken göz ve parmak ile yazılı notasyonu takip etmeniz etüd/eseri bir bütün olarak algılamanızda etkili olacaktır. Deşifre sürecinde duate işaretlemelerini renkli kalemler ile yapacak olmanız duate analizini kavramanızda ve etüd/eseri çalarken duate konumlarını kolaylıkla takip edebilmenizde etkili olacaktır. Duate geçişlerinin zamanında olması ise parmaklarınızı önceden hazırlamanıza bağlı. Bir sonraki dersimizde etüde/esere “teknik açıdan” çalışmaya devam edeceğiz. O zamana kadar çalışmalarınıza devam edin; fakat

etüdü/eseri bir an önce gerçek temposunda çalmaya çalışmayın. Özellikle tekrar belirtiyorum, mutlaka yavaş çalışın.

TEKRAR GÜDÜLEME: Baştaki güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Öğretmenin, dikkati çekme bölümünde sorduğu soruyu tekrar sorması ve öğrencilerden yanıt alması.

E. DEĞERLENDİRME

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU: Dersin hedef davranışlarına yönelik öğrencilerin tutum ve davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğrenci gözlem formunun doldurulması.

EK 6: ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU (I. Çalışma)

Öğrencinin

Tarih

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Davranışlar	Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
Etüdün/eserin ton ve ölçü sayısı hakkında bilgi sahibi olma					
Dinleme esnasında yazılı notasyonu göz ve parmak ile takip etme					
Etüdün/eserin öğretmen tarafından gerçekleştirilen icrasını dikkatle dinleme ve izleme					
Duate analizini dikkatle yapma					
Sağ el duate konumlarını doğru biçimde çalma					
Sol el duate konumlarını doğru biçimde çalma					
Sol el duate geçişlerinde parmaklarını önceden hazırlama					
İki el arasında koordinasyon sağlama					
Bağlı çalmaya özen gösterme					
Doğru ve belirli bir duate ile çalmanın önemini kavrama					

EK 7: TRINITY COLLEGE LONDON İLE GERÇEKLEŞEN YAZIŞMALAR

Subject:	RE: Message from Trinity Public web site
From:	Frances Matthews (Frances.Matthews@trinitycollege.co.uk)
To:	muhittin_u@yahoo.com;
Cc:	reception@trinitycollege.co.uk;
Date:	Thursday, February 28, 2013 12:19 PM

Dear Muhittin,

We certainly recommend this book for offering Sight Reading skills practice. The exercises fit our criteria for this instrument, to help prepare candidates for our exams. We have not had any problems or errors with the book and believe it to be a useful resource.

I hope that helps,

Best wishes,

Frances

Frances Matthews Publications Officer
Trinity College London T +44 (0)20 7820 6168
89 Albert Embankment F +44 (0)20 7820 6161
London www.trinitycollege.co.uk
SE1 7TP

Trinity College London - incorporating Trinity Guildhall -
providing assessments and qualifications worldwide since 1877

-----Original Message-----

From: Reception
Sent: 26 February 2013 12:27
To: 'muhittin_u@yahoo.com'
Cc: Frances Matthews
Subject: RE: Message from Trinity Public web site

Thank you for your email which I have forwarded on.

Kind regards

Marie

-----Original Message-----

From: muhittin_u@yahoo.com [mailto:muhittin_u@yahoo.com]

Sent: 26 February 2013 10:58

To: Music

Subject: Message from Trinity Public web site

The following details were submitted to the Trinity Public web site
Tuesday 26th of February 2013 10:57:52AM from IP address 194.27.90.226

Name: Muhittin Özdemir

Email: muhittin_u@yahoo.com

Topic: Music

Subject: Sound at Sight (Grades 4-8)

Message:

Hello

I am sending to this e-mail from Turkey. My name is Muhittin Özdemir. I am research assistant at Karadeniz Technical University and also studying for doctorate at Marmara University, in the Music Teaching branch of Fine Arts Education. I am at thesis process right now and in this process, I am working on curriculum for classical guitar education. As a result of, I want to use at my beginning process, writing by Lee Sollory "Sound at Sight" book which one is you are using to at applications. But first of all, I have to ask few questions. First one is, do you live any problem with the book, applied of guitar education? I meant; is the book can use for available and dependable source? And second question is, do you recommend to use this book?

Thank you very much,

Best regards,

Muhittin Özdemir

Please think before you print - do you need to print this email?

This email and any attachments transmitted with it are confidential and intended solely for the use of the individual or entity named. If you are not the intended recipient, any disclosure, copying or redistribution of this information is not permitted. If you have received this in error please notify the sender and delete it (including attachments) from your computer. Neither the sender nor Trinity College London accept any liability whatsoever for any defects of any nature in, or loss or damage arising from, this transmission. It is the responsibility of the recipient to ensure all materials are virus free. Any views or opinions expressed may be personal to the sender and not necessarily reflect those of Trinity College London.

Trinity College London is a registered charity (number 1014792 and company registration number 02683033) in England with registered offices at 4th floor, 89 Albert Embankment, London, SE1 7TP.

EK 8: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ETÜT VE ESERLER

1. *Study d-Moll op.27, nr.10 / Ferdinando Carulli (1770 – 1841)* 129
2. *Etude a-Moll op.60, nr.7 / Matteo Carcassi (1792 – 1853)*..... 131
3. *Etude e-Moll op.100, nr.13 / Mauro Giuliani (1781 – 1829)* 133
4. *Adagio / Johann Kaspar Mertz (1806 – 1856)* 135
5. *El sueño de la muñeca / Agustín Barrios Mangore (1885 – 1944)* 136
6. *Vals Venezolano No.2 / Antonio Lauro (1917 – 1986)*..... 138

Study d-Moll

op.27, nr.10

Ferdinando Carulli

Allegretto

The musical score is written for a single melodic line on a treble clef staff. It begins with a 6/8 time signature and a key signature of one flat (D minor). The tempo is marked 'Allegretto'. The piece consists of seven staves of music. The first staff contains the first four measures, including a repeat sign. The second staff contains measures 5-8. The third staff contains measures 9-12, also including a repeat sign. The fourth staff contains measures 13-16, featuring a sixteenth-note pattern. The fifth staff contains measures 17-20, continuing the sixteenth-note pattern. The sixth staff contains measures 21-24, including a fermata over a chord. The seventh staff contains the final four measures of the piece.

The image displays seven staves of musical notation, likely for guitar, arranged vertically. The music is written in a key with one flat (B-flat) and a 3/4 time signature. The notation includes various rhythmic values, chords, and melodic lines. Key features include:

- Staff 1:** Starts with a treble clef, a key signature of one flat, and a 3/4 time signature. It features a series of chords and melodic fragments, with a final double bar line.
- Staff 2:** Continues the piece, showing a mix of chords and melodic lines. It includes a repeat sign at the beginning.
- Staff 3:** Focuses on chordal textures with some melodic movement.
- Staff 4:** Shows a more complex rhythmic pattern with slurs and accents.
- Staff 5:** Features a series of chords and melodic lines, with a final double bar line.
- Staff 6:** Continues the piece with a mix of chords and melodic lines.
- Staff 7:** Ends the piece with a final double bar line.

Etude a-Moll

op.60, nr.7

Matteo Carcassi

Allegro

3

5

7

9

11

13

Musical score for a single melodic line, measures 15-27. The score is written on a single staff in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The time signature is 4/4. The music consists of a continuous sequence of eighth notes, with some measures containing sixteenth notes. The melody is characterized by a steady eighth-note pattern with occasional rests and accidentals. Measure 15 starts with a quarter rest followed by eighth notes. Measures 17 and 19 have a double bar line and a fermata below the staff. The piece concludes with a double bar line and a fermata in measure 27.

15

17

19

21

23

25

27

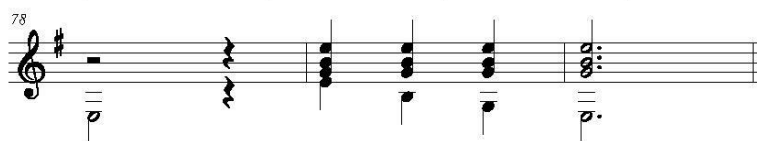
Etude e-Moll

op.100, nr.13

Mauro Giuliani

Allegro

The musical score is written on a single treble clef staff in E minor (one sharp) and 3/4 time. It consists of 48 measures, divided into nine systems of five measures each. The tempo is marked 'Allegro'. The piece begins with a piano (p.) dynamic. The first system (measures 1-5) features a steady eighth-note pattern. The second system (measures 6-10) introduces a more complex rhythmic pattern with sixteenth notes and rests. The third system (measures 11-15) continues with eighth-note patterns. The fourth system (measures 16-20) includes a measure with a fermata and a change in dynamics to piano (p.). The fifth system (measures 21-25) features a more active eighth-note pattern. The sixth system (measures 26-30) includes a measure with a fermata and a change in dynamics to piano (p.). The seventh system (measures 31-35) continues with eighth-note patterns. The eighth system (measures 36-41) features a more complex rhythmic pattern with sixteenth notes and rests. The ninth system (measures 42-48) concludes with a steady eighth-note pattern and a final piano (p.) dynamic.



Adagio

Johann Kaspar Mertz

The musical score is written for a single melodic line on a treble clef staff in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of six staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The tempo is marked 'Adagio'. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Fingerings are indicated by numbers 1-4 above notes. The score includes several trills and slurs. The second staff contains a circled number '6' below a note, likely indicating a measure number. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

El sueño de la muñeca

Agustín Barrios Mangore

Moderato

The musical score is written on six staves of music. The first staff begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The music features a mix of eighth and quarter notes, often grouped in triplets. Fingering numbers (0, 1, 2, 3, 4) are placed above the notes. The second staff includes a measure with a circled '4' below it. The third staff has a measure with a circled '2' below it. The fourth staff includes a measure with a circled '4' below it and markings for 'rit.' and 'a tempo'. The fifth and sixth staves continue the melodic and harmonic development of the piece.

30

1. 2.

Fine

35

40

45

50

55

1. 2.

*D. S. al Fine
senza rep.*

Vals Venezolano No.2

Antonio Lauro
Revisado por Alirio Diaz

Allegro

The musical score for "Vals Venezolano No.2" is written for guitar in 3/4 time and G major. It consists of seven staves of music. The tempo is marked "Allegro". The score includes various guitar techniques and dynamics:

- Staff 1:** Features a melodic line with fingerings (0 1 3 0 1, 4, 2 1 3, 1 0 4 0 0 0, 1 0 3, 1 2 1 0 2 3) and a bass line with chords. Dynamics include *p.* and *mf*.
- Staff 2:** Continues the melodic and bass lines. Includes a *mf* dynamic marking.
- Staff 3:** Shows a melodic line with a *p.* dynamic marking and a *con grazia* instruction.
- Staff 4:** Features a melodic line with a *p.* dynamic marking and a *con grazia* instruction.
- Staff 5:** Continues the melodic and bass lines. Includes a *p.* dynamic marking.
- Staff 6:** Shows a melodic line with a *p.* dynamic marking.
- Staff 7:** Concludes the piece with a melodic line and a *p.* dynamic marking.

Key features of the score include:

- Arpeggios:** Several arpeggiated chords are marked with "Arpeg." and "12 12 12".
- Trills:** Trills are indicated by circled numbers (e.g., ①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦).
- Accents:** Accents are placed over certain notes in the melodic lines.
- Dynamic Markings:** The score uses *p.* (piano) and *mf* (mezzo-forte) to indicate volume.
- Tempo:** The tempo is marked "Allegro".
- Style:** The piece is a waltz, characterized by its 3/4 time signature and melodic structure.