

**ÇALGI EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE DAYALI PROGRAM TASARISININ
HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI**

Doktora Tezi

Cemre HOŞCAN GÖKBER

Eskişehir 2020

**ÇALGI EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI
PROGRAM TASARISININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI**

Cemre HOŞCAN GÖKBER

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2020**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ÇALGI EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI PROGRAM TASARISININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI

Cemre HOŞCAN GÖKBER

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2020

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırma Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında yürütülmekte olan piyano eğitimi derslerinin öğrenme stratejileri ile bütünleştirilerek daha verimli ve nitelikli hale getirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri ve öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının ortaya çıkartılması; ardından, öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano eğitime yönelik bir ders programının tasarlanıp uygulanması ve bu uygulama sonucunda 5. sınıf düzeyindeki bir piyano öğrencisinin öğrenmesinde nasıl bir gelişim meydana geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları çeşitli konservatuvarlarda görev yapmakta olan 15 çalgı öğretmeni, 5. sınıf düzeyinde piyano eğitimi almakta olan bir öğrenci ve onun öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada anket, video kayıtları, öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri, araştırmacı günlükleri ve geçerlik güvenilirlik komitesi toplantı tutanakları temel veri kaynakları olarak yer almıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Anketten elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise yüzde, frekans ve ortalamalar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde etkili bir şekilde işe koşulabildiği, öğrenme stratejileriyle bütünleştirilmiş bir piyano eğitim programının uygulanması sonucunda programa katılan öğrencinin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında, öğrenme stratejilerinin kullanılmasının çalgı eğitimini daha verimli ve nitelikli hale getirilmesine katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çalgı eğitimi, Öğrenme stratejileri, Öğretim programı tasarısı,

Piyano eğitimi, Piyano eğitiminde öğrenme stratejileri.

ABSTRACT

AN ATTEMPT IN DESIGNING AND IMPLEMENTING A LEARNING STRATEGIES PROGRAM TO BE USED IN INSTRUMENT TEACHING

Cemre HOŞCAN GÖKBER

Program in Curriculum and Instruction, Department of Educational Sciences,
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2020

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this study is an attempt to blend learning strategies to the piano instruction classes offered at State Conservatories Secondary School of Music and Ballet to accomplish more effective and productive lessons. The study followed several stages to achieve this goal. First, the attitudes and opinions and the use of learning strategies by instrument teachers were investigated then lessons for piano instruction blended with learning strategies was designed, and finally this program was implemented in the lessons of a 5th grade piano student in order to observe the developments in his/her learning process. The study followed an action research design. The participants of the study were 15 instrument teachers who taught in different State Conservatories, a 5th grade piano student at the secondary school level and the piano instructor for this particular student. The data for the study were optioned through questionnaires, video recordings, dairies kept by the student, the teacher and the researcher, and the protocols of the meetings of the Validity and Reliability Committee. The qualitative data were analyzed suing descriptive and content analysis methods. Mean scores, frequency, percentage analysis was used the in evaluating data from the questionnaires. The result of the study indicated that learning strategies could effectively be used in piano instruction, and an application of an instructional program infused with learning strategies resulted in the development of cognitive, metacognitive, affective and psychomotor strategies of the participating student. According to the findings of this study it is concluded that the use learning strategies in instrument teaching will render the instrument classes more efficient and productive.

Key words: Instructional program design, Instrument teaching, Learning strategies,
Learning strategies in piano instruction, Piano teaching.

ÖNSÖZ

İnsanoğlunun tüm yaşamı boyunca iç içe yaşadığı bir olgu olan müzik, bilimsel olarak farklı açılardan incelenmiştir. Gerek müziğin kendisine özgü fiziksel özellikleri, gerekse müziği yaratan çalgılar ve müzikteki yaratıcı süreçler, besteciler ve besteler, sayısız araştırmaya konu olmuştur. İnsan yaratıcılığının önemli bir dışavurumu olan müziğe ilişkin daha nitelikli eserler yaratılabilmesini sağlamak amacıyla müziğin çalgı, şan, müzikoloji gibi çeşitli dallarına yönelik eğitim süreçleri çok eski zamanlardan bu yana formal ya da informal olarak yürütülmektedir. Çalgı eğitimi kapsamında piyano öğrenme sürecinde kullanılabilecek öğrenme stratejilerine odaklanan bu çalışmada bir eylem araştırması desenlenmiş ve uygulanmıştır.

Piyano eğitiminde başlangıç düzeyinde olan piyano öğrencilerine öğrenme stratejileri öğretmeyi amaçlayan bu eylem araştırmasında konservatuvar çalgı öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve sunulan önerilerin konservatuvarlarda sürdürülen başlangıç düzeyi piyano öğretime ve alan yazınına katkı getireceği düşünülmektedir.

Bir konservatuvar mezunu olarak katılmış olduğum Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Programı ve bu program kapsamında yürüttüğüm araştırma çalışmam süresince benden desteklerini esirgemeyen hocalarım, ailem ve arkadaşlarıma ne kadar teşekkür etsem azdır.

Her şeyden ve herkesten önce bu uzun süreçte bana inanarak tez danışmanlığımı üstlenen, teşvik eden, yol gösteren ve gerçek bir araştırmacı olmanın ne demek olduğunu bana öğreten ve gerek akademik kişiliği gerekse insan kimliği ile beni hiç yalnız bırakmayan tez danışmanım Prof. Dr. Meral GÜVEN'e şükranlarımı ve saygılarımı sunmam için sözcükler yeterli olmayacaktır.

Tez yazma sürecinde değerli dönütleri ile bana yol göstererek tezimin sağlıklı ilerlemesini sağlayan Tez İzleme Komisyonu üyeleri ve tezin geçerlik ve güvenilirlik komite üyeleri Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Suzan ÇARDAK'a ile Doç. Lilian Maria TONELLA TÜZÜN'e teşekkür ediyorum. Aynı tez savunmam da görev alarak katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Zuhale Çubukçu ve Doç. Dr. Nihal Tunca Güçlü'ye teşekkür ederim.

Ayrıca katılımları ve destekleri için küçük katılımcı öğrenciler ile bu çalışmaya izin veren ailelere ve araştırmamın uygulanma aşamalarında piyano öğrencilerinin katılımı ile destek olan Söz. Öğr. Ele. Aysel Gökçe ÇAĞLAR'a içtenlikle teşekkür ederim.

Öğrencilik ve tez aşamalarında bana arkadaşlığı ile destek veren ve her adımda yanı başımda yer alan değerli arkadaşım Araş.Gör. Betül BALDAN BABAYİĞİT'e sevgilerimle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tüm yaşamında yanımda olan Babam Prof. Dr. Yaşar HOŞCAN'a, Annem İclal HOŞCAN'a, Kardeşim Araş.Gör. Bahar HOŞCAN'a minnetle şükranlarımı sunuyorum.

Bu tez çalışması sürecince her zaman yanımda olan Oğlum Kerem GÖKBER ve Eşim Umut GÖKBER'e teşekkür ediyorum.

Bir akademisyen olarak ders, tez, tez araştırması ve tez yazmanın ne denli çetrefilli ve zor bir dönem olduğunu bilen ve bu süreçte bana destek olan, araştırma sürecinde İngilizce makalelerimi anlamamda yardımcı olup, yeni makaleler bularak akademik ve bilgi desteği veren teyzem Prof. Dr. Zülal BALPINAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Cemre HOŞCAN GÖKBER

Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Cemre HOŞCAN GÖKBER

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. MÜZİĞİN TANIMI.....	2
1.2. EĞİTİM VE MÜZİK	3
1.3. ÇALGI EĞİTİMİ	6
1.4. ÇALGI EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER	7
1.4.1. Suzuki yöntemi	8
1.4.2. Orff yöntemi	9
1.4.3. Kodaly yöntemi	10
1.4.4. Dalcroze yöntemi.....	10
1.5. ÇALGI EĞİTİMİNDE USTA ÇIRAK İLİŞKİSİ	14
1.6. TÜRKİYE’DE MÜZİK EĞİTİMİ	17
1.7. TÜRKİYE’DE ÇALGI EĞİTİMİ	20
1.8. BİR ÇALGI OLARAK PİYANO.....	24
1.8.1. Piyano teknikleri ve eğitimi	26
1.9. ÖĞRENME	27
1.10. ÇOCUKLAR VE ÖĞRENME	30
1.11. ÇOCUK VE MÜZİK ÖĞRETİMİ	34
1.11.1. Çocuk, çalgı ve piyano eğitimi	35
1.12. ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	37
1.13. ÇALGI VE PİYANO EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STRATEJİSİ KULLANIMI.....	41
1.14. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	47
1.15. ARAŞTIRMANIN AMACI	53

	<u>Sayfa</u>
1.16. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	53
1.17. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	54
1.18. TANIMLAR	55
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	56
2.1. YETİŞKİNLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN ÇALIŞMALAR	56
2.2. ÇOCUKLARA YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN ÇALIŞMALAR	65
3. YÖNTEM	70
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....	70
3.1.1. Eylem araştırması desenlemenin gerekçeleri	76
3.2. ARAŞTIRMADA İZLENEN BASAMAKLAR	78
3.2.1. Hazırlık süreci.....	79
3.2.2. Uygulama süreci.....	81
3.2.2.1. Hazırlanan ders programının pilot uygulaması: Hazırlık aşaması	81
3.2.2.2. Pilot uygulama süreci	81
3.2.2.2.1. Birinci uygulama/ birinci hafta programı: Dağ Sopa oyunu....	82
3.2.2.2.2. İkinci uygulama/ 6. hafta programı: İki El çalışması.....	82
3.2.2.2.3. Üçüncü uygulama/ 9. hafta programı: Tekrar ve örgütleme stratejileri	83
3.2.2.2.4. Pilot uygulama sonucu değişen uygulamalar	83
3.2.2.3. Eylem araştırması uygulama süreci	83
3.2.2.3.1. Birinci uygulama sonucu toplananan Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplantısı sonuçları	84
3.2.2.3.2. Tüm uygulamalar yapıldıktan sonra toplanan Geçerlik ve Güvenlik Komitesi toplantısı sonuçları.....	85
3.2.2.3.3. Eylem araştırması uygulamasında ilk 7 hafta.....	86
3.2.2.3.4. Eylem araştırması uygulama sürecindeki son 7 hafta.....	87
3.2.3. Veri analizi süreci	94
3.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	94
3.3.1. Araştırmanın hazırlık sürecindeki katılımcıları	94
3.3.2. Araştırmanın uygulama sürecindeki katılımcıları	96
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	97
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	101

3.6. EYLEM ARAŞTIRMASINDA OLUŞTURULAN GEÇERLİK- GÜVENİRLİK KOMİTESİ	
.....	102
3.7. EYLEM ARAŞTIRMASINDA ARAŞTIRMACININ ROLÜ	103
3.8. EYLEM ARAŞTIRMASININ ORTAMI	103
3.9. EYLEM ARAŞTIRMASINDA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	105
4. BULGULAR VE YORUM	107
4.1. ÇALGI EĞİTİCİLERİNİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNE YÖNELİK EĞİTİM GEREKSİNİMİ İLE İLGİLİ BULGULAR	107
4.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PİYANO EĞİTİMİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISINA YÖNELİK BULGULAR	116
4.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ PİYANO EĞİTİMİ PROGRAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN BULGULAR	145
4.3.1. Birinci eylem planı ve uygulanması	146
4.3.2. İkinci eylem planı ve uygulanması	151
4.3.3. Üçüncü eylem planı ve uygulaması	154
4.3.4. Dördüncü eylem planı ve uygulaması	159
4.3.5. Beşinci eylem planı ve uygulaması	162
4.3.6. Altıncı eylem planı ve uygulaması	165
4.3.7. Yedinci eylem planı ve uygulaması	168
4.3.8. Sekizinci eylem planı ve uygulaması	173
4.3.9. Dokuzuncu eylem planı ve uygulaması	177
4.3.10. Onuncu eylem planı ve uygulaması	181
4.3.11. Onbirinci eylem planı ve uygulanması	185
4.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PİYANO EĞİTİMİ SONUCUNDA ÖĞRENCİDE GÖZLEMLENEN DEĞİŞİMLERE İLİŞKİN BULGULAR	187
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	195
5.1. SONUÇ	196
5.2. TARTIŞMA	198
5.3. ÖNERİLER	213
KAYNAKÇA	215
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Çalgı Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırmalı Özellikleri.....	12
Tablo 3.1. Uygulama Süreci İçin Planlanan Çalışmalar.....	90
Tablo 3.2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 4.1. Çalgı Eğiticilerinin Tekrarlama Stratejilerini İşe Koşma Durumu.....	110
Tablo 4.2. Çalgı Eğiticilerinin Anlamlandırma Stratejilerini İşe Koşma Durumu.....	111
Tablo 4.3. Çalgı Eğiticilerinin Örgütlenme Stratejilerini İşe Koşma Durumu.....	113
Tablo 4.4. Çalgı Eğiticilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerini İşe Koşma Durumu...	114
Tablo 4.5. Çalgı Eğiticilerinin Duyuşsal Stratejileri İşe Koşma Durumu.....	115
Tablo 4.6. Birinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	147
Tablo 4.7. İkinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	152
Tablo 4.8. Üçüncü Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	156
Tablo 4.9. Dördüncü Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	160
Tablo 4.10. Beşinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	163
Tablo 4.11. Altıncı Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.	166
Tablo 4.12. Yedinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	170
Tablo 4.13. Sekizinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	174
Tablo 4.14. Dokuzuncu Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	178
Tablo 4.15. Onuncu Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları.....	182

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Müzik Eğitimi Türleri	5
Şekil 1.2. Çalgı Öğrenme Stratejileri Önerisi	45
Şekil 3.1. Araştırma Akış Şeması	79
Şekil 4.1. Çalgı Eğiticilerinin Öğrenme Stratejilerine Yönelik Görüşleri	108
Şekil 4.2. Tekrarlama Stratejilerinin Kullanım Oranı	111
Şekil 4.3. Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanım Oranı	112
Şekil 4.4. Örgütlenme Stratejilerinin Kullanım Oranı	113
Şekil 4.5. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanım Oranı	114
Şekil 4.6. Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranı	116
Şekil 4.7. Öğrenme Stratejileri İle Bütünleştirilmiş Piyano Eğitimi Sonucunda Gözlemlenen Gelişim Alanları	188
Şekil 5.1. Sonuç, Tartışma ve Önerilerin Sunuş Biçimi	196

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Ders Gözlem Formu	99
Görsel 3.2. Öğrenci Günlüğü	100
Görsel 3.3. Öğrenci Günlüğü	101
Görsel 3.4. Sınıf Krokisi	104
Görsel 4.1. Birinci Uygulama Sürecinde Araştırmacı ve Öğrenci	150
Görsel 4.2. Dördüncü Uygulama Sürecinde Ders Öğretmeni ve Öğrenci	161
Görsel 4.3. Yedinci Uygulama Sürecinde Araştırmacı ve Öğrenci	171
Görsel 4.4. Onuncu Uygulama Sürecinde Öğrenci Sahne Çalışması	184

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Müzik, sözle anlatılmayana anlatma sanatıdır. Müzik sözcüklerin anlatabildiği, zekânın kavrayabildiği şeylerin çok ötesine gidebilir. Müziğin alanı, belirsizliğin, elle tutulamayanın, düşlerin alanıdır. İnsanların bu dili konuşabilmelerini, “Tanrının bizlere verdiği en büyük zenginliklerden biri olarak görürüm” diyen ünlü orkestra şefi Charles Munch (Munch, 1990, s. 18), müziğin insan yaşamındaki önemini vurgulamaktadır. Tüm sanat dallarında olduğu gibi müzik algısında da biraz gizem vardır ve ilahi yetilerin varlığına inanılır (Greenberg, 2016; Yiğit, 2018). Ancak, müzik yalnızca yaratanı için değil dinleyeni ve onu algılayana için de önemlidir. Müzik sanat dalları içerisinde insanla en yakın ilişkisi olan sanat dalıdır. İnsan yaşamının bir parçasıdır (Wildbridge, 2018; Yiğit, 2018).

Eski uygarlıklar müziği yaşamlarının her aşamasında kullanmışlar ve onun tanrıları bile dize getiren gücüne inanmışlardır. Örneğin, ölen eşini Hades’in yeraltı dünyasından kurtarmak isteyen Orpheus müziği ile bu karanlık ve karamsar tanrıyı bile ikna edebilmiştir. Müziğin toplum yaşamındaki yerini ve önemini anlatan yüzlerce öykü bulmak mümkündür. Sanat dalları içerisinde insan sesi ile başlayan bu sanat, var olan sanatlar içerisinde en ilkel olarak başlayan ve tarihçesi en eskiye dayananıdır. Bu denli eski bir sanat yalnız şarkı söylemek ve bir kemiğe üfleyerek ses yaratmanın ötesine giderek kendi gelişimi içerisinde kendi sistemini yaratmıştır (İlyasoğlu, 1999).

İnsanoğlunun bu denli iç içe yaşadığı bir olgu olan müzik farklı açılardan incelenmiştir. Gerek müziğin kendisine özgü fiziksel özellikleri, gerekse müziği yaratan çalgılar ve müzikteki yaratıcı süreçler, bir başka deyişle besteler, sayısız araştırmaya konu olmuştur. İnsan yaratıcılığının önemli bir dışavurumu olan müziğe ilişkin daha nitelikli eserler yaratılabilmesini sağlamak amacıyla müziğin çalgı, şan, müzikoloji gibi çeşitli dallarına yönelik eğitim süreçleri çok eski zamanlardan bu yana formal ya da informal olarak yürütülmektedir. Çalgı eğitimi kapsamında piyano öğrenme sürecinde kullanılabilecek öğrenme stratejilerine odaklanan bu çalışma kapsamında öncelikle müziğin tanımından bahsedilecek, müzik eğitimi bağlamında çalgı eğitimi ve çalgı eğitiminde kullanılan başlıca yöntemler tanıtılacak, ardından öğrenme stratejilerinin piyano eğitimi ile ilişkisi açıklanacaktır.

1.1. Müziğin Tanımı

İnsanlar farklı nedenlerle bir araya gelirler ve geldiklerinde de çoğu zaman onlara eşlik eden bir müzik vardır. Düğünler, cenazeler, mezuniyet törenleri, stadyumlardaki spor karşılaşmaları, dualar, romantik bir yemek, bebeğine ninni söyleyen anne ve daha niceleri müziğin eşlik ettiği sosyal ve kültürel etkinliklere birer örnektir. Müzik insan yaşamının ayrılmaz bir parçası, sanki yaşamın içine yoğrulmuş naif ve ince bir katkı maddesi gibidir (Kınacı, 2012; Aktaş, 2012). Bazı tarihçilere göre müzik insanoğlunun dil gelişiminden önce geliştirdiği bir olgudur (Say, 2002).

İlginç olan yanı da müziğin bir tablo, bir heykel gibi teknik anlamda varlığını gösterecek bir nesne olmamasındadır. Müzik havada uçuşan notaların kulak zarına farklı bir şekilde dokunmasıyla oluşur. Havayı titreten bu ses dalgaları kulak zarına değdiği zaman onları güldürebilir, ağlatabilir veya gözü kapalı savaşa gönderebilir. Müzik insanlara duyguları anlatabilme fırsatı tanır ve duyguların aktarılıp paylaşılmasında evrensel bir dil işlevi görür (Johnson-Laird ve Oatley, 2008; Yiğit, 2018).

Müzik duyguların bir ifadesi ya da dışavurumu olmakla birlikte zihne disiplin kazandıran bir yöne de sahiptir. Yunan düşünür Eflatun ve Aristo'dan günümüze pek çok düşünür müziği matematik, dil ve bilimle aynı düzeyde düşünerek öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Aristo, müziğin insan aklını ve beynini disiplin altına aldığını savunur (Daniel, 2004). Hem bir disiplin hem de bir sanat olan müziğin insan yaşamındaki yeri de gittikçe farklı bir boyut kazanmıştır. Yirmi birinci yüzyıl itibariyle, müziğin her şekli ve türünün sosyal medya aracılığı ile paylaşılmakta olduğu; evlerde, alışveriş merkezlerinde, taşıma araçlarında ve tüm sosyal toplantılarda kendine yer bulduğu görülmektedir.

Büyük bir olasılıkla bu denli yaygın bir şekilde insan yaşamında karşılaşılan tek sanat dalı olan müziğe bilimsel olarak yaklaşıldığında akla gelen önemli sorulardan birisi “neden müzik öğretelim” sorusudur. Bu konuda yazılmış olan görüşler aynı noktalarda birleşmektedir. Özet olarak belirtilmek gerekirse müzik eğitiminin gerekçeleri arasında şunlar sıralanabilir (Koopman, 1996; Pennsylvania Music Educators, t.y):

- Müzik matematiktir. Müzikte ritim zamanın daha küçük parçalara bölünmesinden oluşan bir anlık bir süreç gerektirir.
- Müzik tarihtir. Yaratıldığı anları, tarih dilimlerini ve ülkeleri anlatır.

- Müzik bedeni eğitmektir. Bir çalgıyı çalmak parmakların, ellerin, yüz kaslarının, kolların ve vb. koordinasyonunu gerektirir. Dahası; sırt, karın ve diyafram kaslarının da kontrolünü gerektirir.
- Müzik, kültürel ve törensel coşkudur.
- Her şey bir yana müzik sanattır. Tüm fiziki ve teknik özelliklerini kullanan insan, müzik sayesinde duygu yaratmayı başarır. Müzik, insan olmayı öğrenmektir.

Buradan görülebileceği üzere, müziğin insan hayatındaki yeri ve önemi büyüktür. Müzik hem bir sanat hem de bir tarihtir. Müzik hem kültürel hem de kültürlerarasıdır. Ancak müziğin üretimi ve yaratımı özel bir dilin, yani notaların ve çalgıların dilinin öğrenilmesini ve aktarılmasını gerektirir. Bu nedenle, devam eden bölümde eğitim ve müzik ilişkisi açıklandıktan sonra, çalgı eğitimi konusunda gerekli bilgilere yer verilmiştir

1.2. Eğitim ve Müzik

En eski sanat dalı olan müziğin daha etkili bir şekilde üretilebilmesi, yaratılabilmesi ya da seslendirilebilmesi için formal ve etkili eğitim süreçleri önem taşır. Neden müzik eğitimi yapmalı sorusuna yanıt ararken başlangıç olarak eğitim sözcüğünden ne anlaşıldığını belirtmek yerinde olabilir. Ertürk (1972, s.12), eğitim kavramının ne anlama geldiğini “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişim meydana getirme süreci” olarak anlatmaktadır. Bu bağlamda eğitimin bir süreç ve davranış değişikliği gerektirdiği kaçınılmaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim bir bireye bilgi aktarma ve bilgi kazandırma eyleminin yanı sıra kazandırılmak istenilen bilginin bir beceriye ve bir alışkanlık haline getirilmesi gerekliliği anlamına da gelmektedir. Bireyin yaşamında eğitimi hem bir kurum yoluyla hem de kurumların dışında gerçekleşebilir (Ertürk, 1972; Çavuşoğlu, 2012). Birey çevresi tarafından eğitildiği gibi kurumsal eğitimden faydalandığı bir okul sürecinden de geçer.

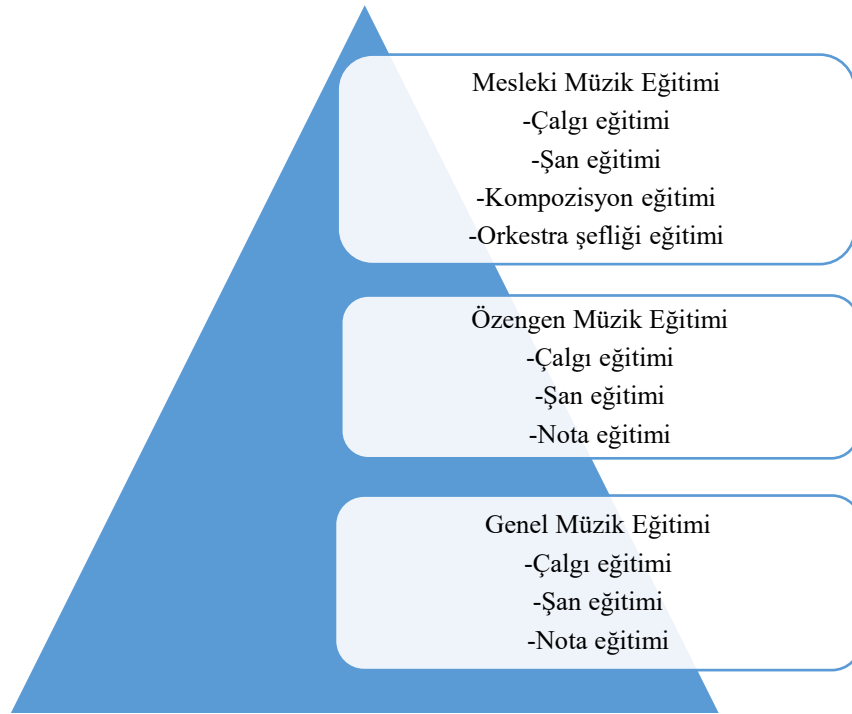
Eğitim sürecinde okul, bireyin davranışlarını değiştirme ve pekiştirme yapabilmesini sağlar. Bireyin okulda kazandığı davranışları kendi yaşantısına kolayca adapte edebileceği dersler arasında kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim gördüğü resim, müzik, beden eğitimi gibi sanat dersleri sayılabilir. Sanat eğitimi; görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmek yaratıcılık için gerekli olan kişisel duygu ve deneyimleri geliştirir (San, 1985).

Güzel Sanatlar Eğitimi genel anlamda başta müzik eğitimi olmak üzere pek çok güzel sanatlar dalını içermektedir. Her bir güzel sanatlar dalı müzik, resim, heykel, dans ve başkaları, kendisine özgü eğitim gerektiren özelliklere sahiptir. Müzik eğitimi bu dallar arasında kendisine özgü bir eğitim disiplinine ve düzenine sahiptir. “Yalın ve özlü anlatımıyla müzik eğitimi; bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme süreci” (Uçan, 1997, s. 30) olarak tanımlanabilir. Monk (1996) müzik eğitiminin okullarda ne kadar önemli olduğunu vurgularken çocukların keyif almaları gerektiğini ve ne kadar keyif alırlarsa o kadar ilgili olacaklarını belirtmektedir.

Müzik Eğitimi, şarkı söylemek, çalgı çalmayı öğrenmek, dinleme zevkine varmak, müzikle bedensel hareketleri geliştirmek (dans) veya müzik yaratmak gibi çeşitli boyutları olan bir eğitim alanıdır. Ayrıca, müzik eğitiminin verileceği öğrenci kitlesi de bu eğitimin nasıl yapılması gerektiğini belirleyici bir yöne sahiptir. Çocuk, ergen veya yetişkin öğrencilere hangi tekniklerle veya hangi yöntemlerle müzik eğitiminin gerçekleştirileceğine, bilimsel bulgular ışığında öğretmenin ve eğitim sisteminin karar vermesi gerekmektedir.

Müzik eğitimi genel olarak değerlendirildiğinde üç farklı biçimde kendini göstermektedir. Uçan (1997, s.30) bu farklı eğitim türlerini “genel müzik eğitimi”, “özengen (amatör) müzik eğitimi” ve “mesleki müzik eğitimi” olarak tanımlamaktadır. Genel müzik eğitimi her yaşta ve her bireye yönelik olabildiği gibi farklı aşamalarda da uygulanabilen bir müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi kapsamında, çalgıların tanıtılması ve temel düzeyde çalınabilmesine yönelik çalgı eğitimine yer verilmekle birlikte, çalgı eğitimine temel oluşturma bakımından nota eğitimi de sıklıkla yer almaktadır. Özengen müzik eğitimi ise müziğe amatörce meraklı bireylerin uğraş verdikleri bir eğitim alanıdır. Bu eğitim alanı kapsamında yine genel müzik eğitiminde olduğu gibi, çalgı eğitimi, şan eğitimi ve nota eğitimine sıklıkla yer verilmektedir. Mesleki müzik eğitimi, bireyin müzik alanını bir bütün olarak algılaması, müzik alanını kendisine profesyonel uğraş alanı olarak seçmesi ve seçtiği alanda uzman olma isteği ile eğitim alması anlamında tanımlanmaktadır (Uçan, 1997). Mesleki müzik eğitimi, müziği herhangi bir boyutu ile profesyonelce çalışmak ve öğrenmek isteyenlere yöneliktir. Müzikle ilgili olarak çalışmak isteyen bireyin her şeyden önce müziğe karşı bir

yatkınlığının ve yetisinin olması gerektiği bilinmektedir (Hallam, 2006). Bu temel özelliğe sahip olan bireyler, kendi istekleri doğrultusunda müzik öğretmenliği gibi eğitsel bir alana eğilebilecekleri gibi, bestecilik veya bir çalgıyı uzman derecesinde çalmak gibi çeşitli tercihlerde bulunabilirler. Mesleki eğitim kapsamında ise genel ve özengen müzik eğitiminde olduğu gibi, çalgı ve şan eğitimi kendine yer bulmakla birlikte, besteci yetiştirmek amacıyla kompozisyon eğitimine ve orkestra şefi yetiştirilmesine de önem verilmektedir. Bu üç farklı müzik eğitimi türü ve her bir türün odaklandığı temel noktalar Şekil 1.1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.1: *Müzik Eğitimi Türleri*

Şekil 1.1.’de görüldüğü gibi müzik eğitimin genelden amatöre, amatörlükten profesyonelliğe doğru uzanan bir yapısı bulunmaktadır. Bu üç eğitim türü de incelendiğinde, çalgı eğitiminin her türde ortak bir unsur olduğu göze çarpmaktadır. İlerleyen bölümde ise çalgı eğitiminin genel özellikleri ve çalgı eğitiminde sıklıkla kullanılan temel öğretim yöntemleri açıklanacaktır.

1.3. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin en önemli bileşenlerinden birisi yukarıda da açıklandığı gibi çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi, temelde bir çalgıyı çalabilmeyi öğrenebilme, geliştirebilme ve en etkili biçimde kullanabilme gibi amaçları kapsamaktadır. Çalgı eğitimi bireyin kendisini tanıma yoludur. Bu nedenle çalgı eğitimi özenle yönlendirilmesi ve planlanması gereken bir süreçtir. Çalgı eğitiminin her aşaması öğrenci odaklı olmalı ve onun en iyi, en verimli bir biçimde çalgı ile bütünleşmesi sağlanmalıdır (Daniel, 2006; Kurtuldu, 2005).

Çalgı eğitiminde bir müzik aletini başarı ile çalabilmek ve o alet üzerinde duyguların ifade edilebilmesi için, iki yeteneğin gelişmesi gerekir. Bunlardan ilki ruhsal yetenek, ikincisi ise bedensel yetenektir (Fenmen, 1991). Ruhsal yetenek, beğeni, duygu, düşünce, hayal gücü yani ifadede büyük rol oynayan stil kaynağıdır. Bir diğer deyişle, ruhsal yetenek bireyin içinde gizli bulunan yaratıcılık özelliğidir. Bireyin zekâ ve kültürel özellikleri ne kadar gelişirse, ruhsal yeteneği de o derece genişlemiş ve incelmış olur. Bedensel yetenek ise; müzik aletinin çalınışı sırasında tüm vücudun rahatlıkla görevini yapabilmesi, vücudun sağlıklı olabilmesi gibi fiziki özelliklerle ilişkili olmakla beraber, müzik aletini çalmada büyük önemi bulunan fizyolojik özelliklerin toplamıdır. Bedensel yeteneğin başında, herhangi bir aleti öğrenmek için o aleti çalabilecek uzuvların yeterli derecede elverişli olmaları özelliği gelir. Çalgı eğitiminde bilgi ve teknik el ele gitmek durumundadır. İyi bir tekniğin bilgiye dayanması gerekir, eğer dayanmıyorsa sonuçsuz kalır. Diğer taraftan güçlü bir tekniğe dayanmayan müzik bilgisi de istenen sonucu vermekten uzak kalır (Fenmen, 1991).

Çalgı eğitimi, günümüzde okulöncesi dönemden başlayarak yükseköğretime değin kendine yer bulmaktadır. Hatta çalgı eğitime yönelik etkinlikler ve sertifika programları sıklıkla yaygın eğitim kapsamında da verilmektedir (Gök, 2018). Ancak bu eğitimlerin sıklıkla genel müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi kapsamında yer aldığı söylenebilir. Mesleki müzik eğitiminin ise çalgı eğitimi bağlamında daha kapsamlı ve disiplinli olduğu öne sürülebilir. Türkiye’de ve dünyanın birçok yerinde mesleki anlamda uzmanlar yetiştirme amacıyla verilen çalgı eğitimlerinin üniversitelere bağlı konservatuvarlar ve müzik akademilerinde verildiği görülmektedir (Perkins, 2012). Bu bağlamda, üniversite düzeyinde profesyonel müzisyenler yetiştirilebilmesi için verilen çalgı eğitimin niteliği büyük önem arz etmektedir.

Üniversitelere bağlı konservatuvar, müzik akademileri ya da Güzel Sanatlar fakültelerinde çalgı eğitiminin genellikle sekiz yarıyıldan oluşan 4 yıllık lisans programları yoluyla verildiği görülmektedir (Şahin ve Duman, 2008). Bununla birlikte bireylerin mesleki müzik eğitimi genellikle üniversite düzeyinden çok daha önce, genellikle de çocukluk döneminde başlamaktadır. Çocukluk döneminde müzik eğitimine başlayan bireyler, çoğunlukla konservatuvarlara bağlı Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında ve Güzel Sanatlar liseleri gibi ortaöğretim kurumlarına devam etmekte ve mesleki müzik eğitimi almaktadırlar. İlköğretimden yükseköğretime doğru uzanan çalgı eğitimi süreci içerisindeki tüm basamakların her öğrenci için çok iyi planlanıp değerlendirilmesi, çalgı çalma disiplininin öğrencilere sabırla, hiçbir basamak atlanmadan verilmesi büyük önem taşımaktadır. Aksi halde çalgı çalma, bir disiplin olmaktan çıkarak öğrencinin teknik sorunlarla boğuştuğu ve giderek dağ gibi büyüyen sorunlar silsilesine dönüşme riski taşımaktadır. Çalgı eğitimi verilen öğrenci, teknik olarak nasıl yönlendirilirse o doğrultuda şekillenecektir. Doğru bir teknikle etkili çalgı çalmayı öğrenmek her öğrencinin en doğal hakkı olmalıdır (Çilden, 2003).

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin odağını oluşturmaktadır. Bu konuda dünyada çok çeşitli öğretim yöntemleri ve bu yöntemlere bağlı olarak öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Özellikle çocuklara müzik öğretmeye yönelik yöntemler batı dünyasında 20. yüzyılda geliştirilmişlerdir. Bu yöntemler çocuğa müzik öğretirken onda var olan merak duygusuna hitap etmektedirler. Her yöntemin kendisine özgü bir sistemi, bir felsefesi ve açık bir şekilde tanımlanmış amaçları vardır. Bu noktada en temel amaç ise çocukları sadece müzik dinleyicisi olmaktan çıkararak onları müzik yaratan ve üreten bireyler haline getirmektir. Çalgı eğitiminin niteliğini etkileyebilecek en önemli etmenlerden biri olan çalgı eğitime yönelik yöntemlerin neler olduğu, bir sonraki bölümün odak noktasını oluşturmaktadır.

1.4. Çalgı Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Müzik her ne kadar evrensel olsa da çalgı eğitime yönelik yöntemler incelendiğinde dünyada çeşitli bölge ve ülkelerin ön plana çıktığı söylenebilir. Çalgı eğitiminde en sık kullanılan yöntemler ise sıklıkla Avrupa coğrafyasında ortaya çıkmıştır. Dünyada, sıklıkla da Avrupa’da, geçen yüzyıldan itibaren geliştirilmiş olan ve hâlen geçerliliklerini sürdüren başlıca çalgı eğitim yöntemleri Suzuki, Orff, Kodaly ve Dalcroze

yöntemleridir (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016). Devam eden bölümlerde bu yöntemlerin her birine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.4.1. Suzuki yöntemi

‘Yetenek Eğitimi’ olarak da adlandırılan Suzuki öğretim yöntemi yirminci yüzyılın ikinci yarısında Japon kemancı ve eğitimci Shinichi Suzuki tarafından geliştirilmiş bir çalgı eğitim yöntemi ve felsefesidir. İsim olarak genellikle *Suzuki Yöntemi* olarak anılan bu öğretim yönteminin tercih edilen bir başka ismi de *Suzuki Anadil Yöntemi*’dir (Kasap, 2005). Felsefesini çocukların anadili öğrenmelerine dayandıran Suzuki’ye göre her çocuk yeteneklidir ve eğitilebilir. Çocuklar fiziki veya bilişsel engelleri olmadığı sürece anadillerini öğrenirler; çünkü çocuk bu beceriyi kazanmasına yardımcı olan bir çevrede büyümektedir. Her çocuk kendisine dil verisini sağlayan bir ortamda duyduklarını ve gördüklerini tekrar ederek, taklit ederek gelişir. Anadilinde olduğu gibi çocuğun yaşadığı çevre müzikal verilerle de donanırsa, çocuk dil becerisini geliştirdiği gibi müzik becerisini de geliştirebilecektir (Sak Brody, 2016).

Bu yöntem, özellikle eğitimin küçük yaşlarda başlaması gerektiğine inanması nedeniyle okulöncesi programlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemin amacı üst düzeyde çalgı çalan bireyler yetiştirmekten çok, aldıkları müzik eğitimi sayesinde gelecekteki meslekleri ne olursa olsun dürüst ve nitelikli bireyler yetiştirmektir. Tüm çalgı eğitiminde olduğu gibi Suzuki yöntemi de bireysel eğitimle başlar, ancak sosyalleşme ve grup bilinci geliştirmek amacıyla grupla çalışmaya da yer verilir (Tecimer, 2005; Gedikli, 2007; Say, 2017). Bu yöntem başlangıçta keman eğitimi için geliştirilmişse de günümüzde piyano, flüt ve gitar eğitiminde de kullanılmaktadır.

Suzuki yönteminde kulak eğitimi başlangıçtan itibaren ön plandadır. Kulak eğitimi ile çocuk tonu daha iyi kavrayabileceği için çalışma daha iyi olacaktır. Bu yöntemde nota okumak da önemlidir, ancak, nota eğitimi öğrencinin yaşına ve yeteneğine göre farklı zamanlarda başlayabilir. Önemli olan nota okumadan önce de bir çalgı aleti çalmaya başlamaktır (Tuncer, 2012).

Suzuki yönteminin eleştirmenler tarafından en çok eleştirilen özelliği nota okuma aşamasının öğrenme sürecinde geç dönemlere bırakılmasıdır. Müziğe doymuş, müziği ezberleme ve tekrarlama becerileri gelişmiş olan öğrencilerin kendilerini zorlayarak notaları tanıma ve okuma zahmetine girmek istemeyecekleri düşünülmektedir. Bu görüş Suzuki yönteminin en fazla tartışılan özelliğidir. Ancak, müzik okumada zorlanan küçük

öğrencilerin doğrudan kemanlarını çalabilmeleri onları cesaretlendirerek, nota okumada ısrarcı olunan ortamlara göre onları daha hevesli ve çalgılarının keyfini çıkartabilen öğrenciler haline getirebilecektir. (Suzy, 2015).

Bu yöntemin başarıya ulaşması için gereken ebeveyn desteğinin, anne veya babanın çocukla birlikte derslere gelmesinin aileler açısından ne kadar zorlayıcı olabileceği de bir başka eleştiri konusudur. Suzuki Metodunun yanlış anlaşılma nedeniyle eleştirilen ilkeleri de vardır. Çoğu zaman kişiler Suzuki yöntemi denildiğinde grup halinde keman veya başka bir çalgı çalan, duruşları ve çalış stilleri birbirine benzeyen onlarca çocuğun verdiği konserleri düşünmektedir. Bu zihinsel imaj onlarda *robot çocuklar* veya *otomasyon* fikrini doğurmaktadır. Buna karşın kendisine güveni az olan sıkılğan bir öğrenci sahneye grubuyla çıktığı zaman kendisini güvende hissedecek ve özgüveni artacaktır (Suzy, 2015; The Suzuki Association of the Americas, t.y)

1.4.2. Orff yöntemi

Orff yöntemi veya tam adıyla Orff Schulwerk Yöntemi çocukların beden ve zihinlerini müzikle bütünleme fikrine dayanır. Carl Orff, bu öğretiyi konuşma ve dramayı da içine alan sahne sanatlarını birleştiren bir “fikir” olarak tanımlamıştır. Bu yöntemde öğrenme etkinlikleri gruplarla oluşur. Bu gruplarda öğrenci diğer arkadaşlarını da dinleme ve onlardan da öğrenme fırsatını yakalar (Gürgen, 2016). Kendi yeteneklerine olan güveni artarken toplu hareket etmeyi ve gruba katkıda bulunmayı da öğrenir.

Müziği yaşayarak öğrenmek önemlidir. Şarkı söylemek, dans etmek, hareket etmek ve rol yapmak ve bu davranışları sergilerken vurmalı çalgılar kullanırsa çocuk kendisini müziğin bir parçası olarak hissedecektir. Orff yönteminde öğrenciler kendi öğrenme düzeylerine göre eğitimlerini sürdürdüler (Sökezoğlu, 2010).

Orff yönteminde müzik dört aşamada gerçekleşir: taklit, keşif, doğaçlama ve kompozisyon. Bu yöntemde öğrenci çalgı eğitimine geçmeden bir gelişim süreci izler. Öğrenci önce kendisine ve kültürüne yakın olan müzik parçalarını tekrar ederek kendi müzik keşfini yapar. Daha sonra hangi çalgı aletinde olursa olsun kendi müziğini yaratır. Bu küçük başlangıç ileride onun kendi müziğini yaratmasına yardımcı olacaktır. Önce şarkı söyler ve şiir yazar, sonra elleri veya ayakları ile tempo tutar ve en sonunda çalgı aleti çalar. Çalgı çocuk için vücudunun bir uzantısı gibi olur (Estralla, 2018).

Orff yönteminde çocukların solfej aşamasına gelebilmeleri için müzik ve ses eğitimlerinde belirli bir düzeye gelmeleri beklenmektedir. Orf yönteminde müzik

okumanın düzenli ve sistematik bir eğitimi bulunmamaktadır. Orff yaklaşımında notalar ilk başlarda sembollerle gösterilerek öğrencilerin müzik bilgilerinin birikimi sağlanmaya çalışılır. Orff'a ait özel bir müzik okuma yöntemi ise bulunmamaktadır (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016).

1.4.3. Kodaly yöntemi

Tüm dünyada aynı adla anılan Kodaly Yöntemi, Macaristan'da 1940– 1950 yılları arasında besteci Zoltan Kodaly (1882–1967), meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilen geniş kapsamlı bir müzik eğitimi sistemidir. Kodaly yönteminin felsefesi, müzik eğitiminin erken yaşlarda başladığı zaman etkili olması fikrine dayanır. Kodaly'e göre çocuk müziği de kendi dilini öğrendiği gibi öğrenebilir. Dili öğrenme ile müzik öğrenme arasında bir paralellik olduğuna inanır. Müzikle uğraşmak veya müzikte okuryazar olmak tek bir sosyal kesime değil her gruba ait olmalıdır; çünkü müzik kültürün bir parçasıdır. Bu nedenle çocuk bildiği ve sık sık duyduğu halk ezgileri ile müziğe başlar (Çevik, 2007).

Çocuğun alışmış olduğu halk müziği parçaları kullanılarak onun müzik okuryazarlığı artırılır. Bu yöntemde bir sonraki dersin bir önceki dersin verdiği bilgilere dayandırılmasını öngören bir süreç takip edilir. Solfej okunarak başlanan yöntemde daha sonra temel ritimler içselleştirilir ve el işaretleri kullanılarak simgelenen ses perdeleri öğretilir. Yüksek sesle tekrarlanan solfej ve el işaretleri solfejin doğru seslendirilmesine yardımcı olur (Türkmen, 2016).

1.4.4. Dalcroze yöntemi

Müzik ve bedensel hareketler yoluyla ritim duygusu ve duygu ifadeleri öğretmek amacıyla geliştirilmiş olan Dalcroze Yöntemi İsviçreli bestesi ve eğitimci Emile Dalcroze tarafından ortaya konmuştur. *Eurhythmics* olarak da bilinen bu yöntemde eğitim kulak veya solfej eğitimi ile başlar (Eren, 2019). Amaç çocuğun içindeki müziği uyandırmaktır. Kodaly metodundan farkı solfej çalışmasının her zaman bedensel hareketlerle birlikte olmasıdır.

Dalcroze yönteminin felsefi anlayışı, öğrenmenin birden çok duyu organına hitap edildiğinde daha etkili ve verimli olacağıdır. Dalcroze müziğin dokunsal, hareketsel, işitsel ve görsel olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kulak eğimi çalışmaları bu

nedenle duyarak, söyleyerek ve hareket ederek yapılır (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016).

Suzuki, Orff, Kodaly ve Dalcroze yöntemlerinin temel özelliklerini alanyazına dayalı olarak karşılaştırmalı bir biçimde açıklayan bir tablo (Tablo 1.1) aşağıda sunulmuştur (Eren, 2019; Estralla, 2018; Türkmen, 2016; Sak Brody, 2016; Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016)

Tablo 1.1.: Çalgı Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırmalı Özellikleri

	SUZUKİ YÖNTEMİ	ORF YÖNTEMİ	KODALY YÖNTEMİ	DALCROZE YÖNTEMİ
Eğitim Felsefesi	Çocuğun sahip olduğu yeteneği geliştirmek, müzik aracılığıyla dünyayı ve kendini seven çocuklar yetiştirmek.	Çocukların kendilerini ifade edebilmelerini ritim ve ritim çalgılarıyla sağlayarak doğaçlama hareketler kullanmak ve onları yaratıcılığa yönlendirmek.	Şarkı söylemek ve özellikle birlikte şarkı söyleyerek bir topluluğun parçası olmak ve bunu hissetmek.	Tüm vücudu kullanarak müziği anlamak ve müziği ifade edebilmek.
Eğitim Odakları	Çalgı çalmaya ve müzik yeteneğini geliştirmeye odaklanmış yaklaşım.	Çalgı çalmaya ve ritim çalgılarıyla eşliğe odaklanmış yaklaşım.	Şarkı söylemeye ve ulusaldan evrensele odaklanmış yaklaşım.	Dans-devinim ve beden hareketlerine odaklanmış yaklaşım.
Kulak ve Solfej Eğitimi	Kulak eğitimi başlangıçtan itibaren önem kazanmaktadır. Kulak eğitimi ile çocukların doğru tonları kavramaları sağlanır. Solfej eğitimi önem kazanmamıştır.	Çocuklar müziksel seslerle eğitilir. Yeterli deneyim kazanmadan solfej okuma eğitimi verilmez. Solfej okuma sembollerle gerçekleştirilmeye çalıştırılır. Özel bir yöntem yoktur.	Çocuğun erken yaşta müziği okuyup yazacak şekilde çocuklara öğretmeyi amaçlamaktadır. Kendi dil ve kültürü ağırlıklı dinleme ve söyleme tercih edilmektedir.	Kulak eğitimine ağırlık verilen bu yöntemde eşit ve eşit olmayan vuruşlar, tempo ritmik çalışmalarla gerçekleştirilmeye çalışılır.

Tablo 1.1. (Devam) *Çalgı Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırmalı Özellikleri*

Şarkı Eğitimi	Toplu olarak keman çalma ve çalabilme prensibine dayalı olan bu yöntemde şarkı söylemeye fazla ağırlık verilmez.	Bu yöntemde şarkı söyleme, çalgı çalma, konuşma ve hareket etme etkinlikleri ile bütüncül olarak kullanılır. Şarkıların melodik biçimlerinin müzik gelişimi için önemli olduğu düşünülür.	Bu yöntemin temel ilkelerinden birisi şarkı söyleme ve sesi en uygun şekilde kullanmaktır. Bu yöntem paylaşımcı bir yaklaşımı özümsemiştir. Bu nedenle koro çalışmaları paylaşımcı dayanışmayı destekleyecek şekilde yapılır	Bu yöntemde şarkı söyleme doğaçlama aracı olarak kullanılır. Şarkı söyleme fiziksel hareketlerle de desteklenebilir.
Çalgı Eğitimi	Çok küçük yaşlardan itibaren çalgı çalmayı amaçlanan bir yaklaşımdır. Bire bir derslerin yanı sıra öğrenciler toplu derslere katılarak birbirlerini gözlemler ve dinlerler. Ortak bir repertuvar uygulanır. Aile katkısı bu yaklaşımda önemlidir.	Çocukların ritim çalgılarını kullanabilecekleri düşünülerek Orf ritim ve ezgi çalgıları geliştirilmiştir. Bu çalgılara göre çalma teknikleri geliştirilmiştir.	Bu yaklaşım çalgı çalmayı bir araç olarak kabul etmektedir. Öğrencide önce ritim ve melodi gelişimi sağlanır. Çalgı eğitimi öğrencinin çalacağı melodiyi duyduktan sonra geliştirilmeye çalışılır.	Bu yöntemde çalgı aleti bireyin bedenidir. Kulağa gelen ezgi ve melodi vücut hareketleri ile de yorumlanır. Doğaçlama çalgı çalışmalarında sıklıkla kullanılır ve yaratıcı yeteneğin geliştirilmesine çalışılır.

Tablo 1.1.'de görüldüğü gibi, çalgı öğretim yöntemleri, içerik ve uygulama yönünden farklı noktalara sahip olsa da bu yöntemlerin hepsi müzik eğitiminin etkisini arttırmayı, müziği sevdirmeyi, müzik eğitiminin yaygınlaşmasını amaçlamaktadır.

Çalgı eğitiminin niteliğini etkileyebilecek en önemli etmenlerden biri olan çalgı eğitimde sıklıkla kullanılan yaklaşımların neler olduğudur. Çalgı eğitiminde en yaygın olarak işe koşulan yaklaşım ise usta-çırak ilişkisi olarak görülebilir.

1.5. Çalgı Eğitiminde Usta Çırak İlişkisi

20. yüzyılda geliştirilen Suzuki, Orff, Kodaly ve Dalcroze gibi farklı yöntemlerin varlığına karşılık çalgı eğitiminde yüzyıllardır geçerli olan usta çırak ilişkisi günümüzde hâlâ geçerliğini koruyan ve çalgı eğitiminde tercih edilen bir öğretim yöntemi olarak kabul edilebilir. Pek çok müzik eğitimcisi kendileri nasıl öğrendilerse veya nasıl çalgı çalmayı öğrendilerse o şekilde öğretirler. Çalgı öğretmeni “kendi müzik dünyasını şekillendirmiş olan metotları, parçaları, kalemle notaları işaretlemeleri, metronomları” kullanır (Aicher, 1998, s. 2). Geleneksel olarak bir piyano dersinde öğretmen parçayı örnekler ve model olarak görev yapar öğrenci de onu taklit eder. Bu usta çırak ilişkisinde öğrenci seyreder, dinler, taklit eder ve onay bekler. Bu usta çırak ilişkisi geleneksel eğitiminin temeli oluşturur. Bu durumda eğitim taklit etme üzerine kurulu olduğu için genel öğrenme kuramlarından hiçbirisi uygulanmaz. Bu model öğrenme sürecinden çok öğrenme çıktısına odaklanmış ürün merkezli bir öğretim şeklini oluşturur. Bu tür yaklaşım öğrencinin öğrenme sürecinden çok ortaya çıkan sonuca odaklanır. Pek çok geleneksel çalgı sınıfında öğrenciler arasında görülebilecek farklılıklar da göz önüne alınamaz. Dahası, öğrenme sürecindeki hatalara yönelik düzeltmeler öğrencinin her zaman anlayabileceği veya uygulayabileceği bir şekilde de anlatılmaz (Costa-Giomi, Flowers ve Sasaki, 2005).

Çalgı eğitimi denildiği zaman bir öğretmen ve bir öğrenciden oluşan bire bir öğretim akla gelmektedir. Bu öğretim bazıları tarafından usta çırak eğitimi olarak da adlandırılmaktadır (Gaunt, 2007; Hyry-Breihammer, 2010; Çilden, 2016). Gaunt (2007), usta çırak ilişkisine dayalı olarak yürütülen “bire-bir eğitimi” çalgı eğitiminin vazgeçilmezi, ayrılmaz bir parçası olarak nitelemektedir. Gaunt’a (2007) göre ciddi yürütülen bir çalgı veya ses eğitiminde bire bir eğitim kullanılması gereken en açık ve net pedagojik yaklaşımdır. Bu görüş Çilden (2016, s. 2209) tarafından şu şekilde desteklenmiştir.

Öğrenilmesi amaçlanan karmaşık teknik ve müzikal becerilerin somut olarak algılanıp eyleme dönüştürülmesi, büyük ölçüde usta bir öğreticinin bu davranışları uygulayarak göstermesi ve öğrencinin bunu taklit etmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu durum çalgı derslerinin bireysel olarak yüz yüze yapılmasını gerektirir.

Gaunt (2007) ve Çilden'in (2016) ifade ettikleri görüşlerini destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu görüşler, çalgı eğitimini geleneklerine bağlı olarak çalgı eğitimi veren bir usta ile çırağı arasında gizemli ve üretken bir ilişki olarak yorumlamaktadırlar (Rostvall ve West, 2003; Young, Burwell ve Pickup, 2003).

Gerek dünyada gerekse Türkiye'de konservatuarlar çalgı eğitiminde usta-çırak ilişkisi bağlamında bire bir eğitim verilmesi gerektiği konusunda fikir birliği etmiş görünmektedirler. Yarışmacı ve performansa dayalı eğitim veren konservatuarlarda birebir veya yüz yüze eğitim evrensel olarak tanınmış ve kullanılan bir yaklaşımdır (Kaisa Hyry-Belhammer, 2010). Bu öğretim yaklaşımı sayesinde konservatuar öğrencileri pratik becerilerini ve performansa dayalı eğitimlerini almış olurlar (Carey, 2013). Çalgı eğitimi veren öğretmen aynı zamanda bir performans sanatçısı ise o zaman öğrencisine en iyisini öğretebilme kapasitesine sahip olacaktır. Nielsen'e (2006) göre konservatuar öğrencileri ustalarından müziği nasıl yorumlayacaklarını öğrenmenin yanı sıra genel anlamda müzikle de ilişki kurmayı öğrenirler. Bu fikri Triantafyllaki (2010) desteklemekte ve performans öğreticileri olarak adlandırdığı usta öğreticilerin hem kendilerine hem de öğrencilerine otantik öğrenme deneyimleri sunduklarını savunmaktadır.

Bire bir veya usta çırak ilişkisi olarak adlandırılan bu çalgı eğitim yaklaşımı hakkında yergi ve eleştiriler de bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda (Burwell, 2005) bu yöntemin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya konmaktadır. Mills (2002) konservatuar öğrencileri arasında yapmış olduğu bir araştırma sonucunda bire bir eğitimin çok sistemli olmadığını, karmaşık bir ortamda yapıldığını anlatmaktadır. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin öğrendiklerinin sadece öğrenilen bağlamla sınırlı kaldığı, belli bir bağlamda öğrenilen bilginin, farklı ortamlara adapte edilebilen ve genelleştirilebilen bir bilgi dağarcığı oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gaunt (2009) ise bire bir eğitim uygulamalarında eğitim dünyasınca kabul edilmiş genel standartların yoksunluğundan ve akreditasyon eksikliğinden söz etmektedir.

Hyry-Belhammer (2010) usta çırak ilişkisinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki üzerinde durularak fazlaca idealist bir yaklaşımla yorumlandığını söylemektedir. Bazı araştırmacılar bu ilişkiyi kapalı kapılar ardında yürütüldükleri ve çok az sayıda

araştırmacı bu kapıların ardına girebildiği için “gizli bahçe” veya “gizli eylem” diye adlandırmaktadırlar (Rostvall ve West 2003; Young, Burwell ve Pickup, 2003; Davidson ve Jordan, 2007). Konservatuarlarda yapılan araştırmalar sonucunda ülke ve eğitim koşullarına göre belirli bir kültürün yer ettiği ve çoğu zaman bu kültürde Beethoven, Bach, Mozart, Liszt veya Chopin gibi eski ustaların etkisinin devam ettiği belirlenmiştir (Gültek, 2007). Bir başka deyişle performans, müzik okullarında odak noktasıdır (Perkins, 2013).

Müzik eğitiminde geçerli olan bire bir eğitim konusunda eleştiriler kadar bu eğitim yaklaşımının nasıl daha nitelikli hale getirilebileceği konusu da araştırmacılar tarafında ele alınmaktadır. Bire bir eğitimin yerine geçebilecek yeni yöntem arayışlarının yanı sıra konservatuarlarda yürütülmekte olan çalgı derslerini veya eğitimcilerini ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Konservatuarlarda yürütülmekte olan araştırmalar öğrenme boyutu kadar öğretme boyutuna ve öğretmene de odaklanmaktadır. Nerland (2007) yapmış olduğu bir araştırmada çalgı eğitimcilerinin neyi nasıl öğrettiklerinin kendi geniş deneyimlerine dayandığını ve öğretimin ne olduğu veya nasıl olacağı konusunun konservatuarlardaki kendi statülerine bağlı olduğunu anlatmaktadır.

Konservatuarlarda yürütülmekte olan eğitimi yürütmekte olan eğitimcilerin kendilerinin çok yetenekli müzisyenler olmalarına karşılık çoğunun formal olarak öğretme eğitiminden geçmedikleri için gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı ‘kendi kendilerine öğrenme’ sürecine dayalı olarak eğitim verdikleri görüşü Persson (1996) tarafından ortaya atılmıştır. Persson (1996) ayrıca, eğitimcilerin bir şekilde izole olmaları nedeniyle de ortak akıl veya deneyim paylaşımı yapamadıklarını belirtmiştir. Birebir eğitim konusunda yapılan araştırmaların çoğu usta çırak ilişkisi olarak adlandırılan usta öğretmenle öğrencisi üzerine odaklanmıştır. Geleneksel çalgı eğitimi konservatuarlarda bir norm olarak kabul edildiğine göre bu eğitimin daha iyi ve daha öğrenci odaklı olarak nasıl yapılabileceğine ilişkin araştırmalar da yapılmaktadır.

Çağdaş eğitim düşüncesi öğrencinin derste pasif ve yalnızca bilgiyi alan konumunda olmasını doğru bulmamakta ve her öğrencinin etkin bir birey olarak kendi öğrenmesini kontrol etmesini istemektedir (Yüksel, 2011). Buna karşın çalgı eğitiminde sıkça uygulanmakta olan birebir eğitim öğrenciye kendi eğitiminin kontrol etme fırsatını verememektedir. Bire bir eğitimde yürütülen derslerin daha verimli ve daha çağdaş eğitim ilkelerine uygun olabilmesi için Carey ve arkadaşları (2016) Avustralya’da bulunan beş konservatuarı içeren bir proje yapmışlardır. Dönüşümsel Öğrenme normlarına uygun

olarak yürüttükleri bu proje kapsamında başlangıç olarak aşağıda belirtilen ilkeleri benimsemişlerdir (Carey, 2016, s. 5):

- Öğretme ve öğrenme, öğretmen için de öğrenci için de yansıtmalı bir uygulama olmalıdır.
- Öğrenciler ve öğretmenler etkileşim içerisinde birlikte çalışmalı, öğrenme ve öğretme konusundaki deneyimlerini paylaşmalıdır.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencinin otonom olmasını sağlama ilk öncelik olmalı ve bu süreçte sorumluluk hem öğretmen hem de öğrenci tarafından paylaşılmalıdır.

Norveç Müzik Akademisi bünyesinde gerçekleştirdiği bir araştırmada Bjontegaard (2015) korno eğitiminde öğrencilerini birebir öğretimin yanı sıra küçük gruplar toplayarak ve uzman öğretici (masterclass) eğitimi vererek öğrenimlerini yürütmeye çalışmıştır. Benzer bir şekilde Hanken (2016) öğrencilerine işbirlikçi öğrenme yaklaşımını uygulayarak eğitim süreçlerini daha az öğretmen merkezli daha çok öğrenci merkezli kılmaya çalışmıştır. Öğretmen ve öğrencilere yönelik farklı yöntemler kullanılarak yürütülen bu projeler çerçevesinde öğretmenler ve öğrenciler arasında var olan birebir öğretim yönteminin yanı sıra yeni yaklaşımların da uygulandığı söylenebilir.

Dünyada müzik eğitimi konusunda yapılan araştırmalar göz önüne alındığı zaman batı dünyasında yürütülen çalışmaların daha ağırlıklı olduğu gözlenebilir. Çalgı eğitiminde birebir veya usta çırak eğitimi üzerinde araştırmalar yapılmakta, bu eğitim yaklaşımının artı ve eksilerini tartışılmakta, ayrıca daha verimli ve öğrenci odaklı hale nasıl getirebileceği konusu irdelenmektedir. Çalgı eğitiminde dünyada izlenen usta çırak ilişkilerinin Türkiye’de nasıl geliştiği ve Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi bir sonraki bölümünde ele alınacaktır.

1.6. Türkiye’de Müzik Eğitimi

Türkiye’de müzik eğitimi konusunu irdelerken tarihsel olarak müziğin gelişimine kısaca değinilmesi ve Türkiye’deki yansımaları hakkında bilgi verilebilmesi önemli görülebilir. Antik toplumlar müziğin insan ilişkilerinde ve bir toplumu yönetmede önemli olduğunu düşündükleri için müzik eğitime önem vermişler, toplumun her tabakasındaki bireylerin müziği anlama, algılama ve yaratma konusunda bilgilendirilmelerinin önemini vurgulamışlardır. Orta çağlarda ise müzik kilisenin en ayrılmaz parçası olmuş, dinsel öğretiler müzik yoluyla yapılmıştır. Osmanlı imparatorluğunda ise müzik dini öğretiler

yapan Mevlevihanelerde icra edildiği gibi askeri alanda da kullanılmış ve ilk askeri bando olarak kabul edilen Mehter takımlarının yaratıcılığı ile öne çıkmıştır (İlyasoğlu, 1999). Müzik Osmanlı’da askeri ve dini bağlamlarda sıkça işe koşulduğu için müzik öğretimi de zamanla sistematikleştirilmiş ve çeşitli kurumlar aracılığıyla verilmeye başlanmıştır. Say (1998, s. 275-294) Cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak müzik ile ilgili olan kurumları şöyle sıralamıştır.

- 13. Yüzyıl ve sonrası – Tabılhaneler / Mehterhane / Enderun Okulu / Saray Müzik Okulu
- Sanayi-i Nefise Mektebi (bu kurumun bandosu vurgulanmaktadır)
- Sanayi-i Nefise Mektebi’nin Güzel Sanatlar Akademisi’ne dönüştürülmesi (1927)
- Dar-ül Elhan’ın açılışı (1917)
- Dar-ül Elhan’da çoksesli müzik eğitimine geçiş (1924)
- Musiki Muallim Mektebi (1924)
- Ankara Devlet Konservatuarı (1936)
- Gazi Terbiye Enstitüsü (1937)

Türkiye’de çağdaş anlamda müzik eğitimi Osmanlı Dönemi’ndeki ıslahat hareketlerine kadar uzanır. Müzik eğitimin verildiği ilkokullar Enderun Okulları, Mehter, Tabılhaneler ve Saray Müzik Okullarıdır. Bu okulları Tanzimat döneminde kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi izlemiştir (Say, 1998).

Yirminci yüzyılda Türkiye’de kurulan müzik okulları arasında Dâr-ül Elhân göze çarpmaktadır 1917 tarihinde kurulan Dâr-ül Elhân’ın amacı Türk ve Batı müziğinde teorik kuralları bilen, müzik tarihi konusuna hâkim, beste yapabilen ve bilgilerini diğer bireylere aktarabilen bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Duman, 2017). Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Atatürk’ün isteği üzerine kurulan ve ilk Devlet Konservatuarı olma özelliğini taşıyan kurum ise Ankara Devlet Konservatuarıdır. Bu kurum batı müziğine dayalı eğitim vermektedir. İlk Türk müziği eğitimi veren konservatuvar 1975 yılında İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı adıyla kurulmuştur. 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) yasası çerçevesinde Ankara Devlet Konservatuarı Hacettepe Üniversitesine, İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı da İstanbul Teknik Üniversitesine bağlanmıştır. 2000li yıllara gelindiğinde eğitim veren Devlet Konservatuarlarının sayısı 35’e yükselmiştir. Devlet

Konservatuvarı adı altında eğitim veren kurumların yanı sıra yükseköğretim düzeyinde Güzel Sanatlar Fakültelerinin bünyesinde açılmış bulunan ve sayıları 32'yi bulan Müzik ve Müzikoloji Bölümleri de Türk veya Batı müziği alanında etkinlik göstermektedir (Gök, 2018).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında atılımlar yapılmasıyla birlikte müzik eğitimcilerinin nasıl yetiştirileceği konusuna da önem verilmiştir. Buna bağlı olarak, 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi açılmış ve müzik öğretmeni yetiştirilmeye başlamıştır. Bu kurum daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü olarak işlevine devam etmiştir. Öğretmen yetiştiren kuruluşlar özellikle 1982 YÖK yasası ile artmış ve günümüzde öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde sayıları 25'e varan Müzik Öğretmenliği Bölümleri açılmıştır. Sanat ve sanatçı eğitimine ağırlık veren konservatuvarlar ve müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar arasında amaçları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Ancak bu farklı kurumlar köklü müzik bilgi ve beceri gelişimini ve anlayışını sağlama konusunda paralel görüşlere sahiptirler (Yener ve Apaydın, 2016).

Yükseköğretim düzeyinde mevcut olan müzikle ilişkili programların çeşitliliği ve sunulan eğitimin tam olarak düzenlenmemiş olması ortaöğretim düzeyinde de devam etmektedir. Ortaöğretim düzeyinde, ilköğretim sonrası öğrenci kabul eden Güzel Sanatlar Liselerinin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (Resmî Gazete, 20.08.1999).

- Öğrencilerin güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmeleri sağlamak.
- Öğrencilerin özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetiştirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamak.

Güzel Sanatlar Liseleri, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, bakanlığın öngördüğü eğitim ve öğretim programlarını uygulamaktadır. Ortaöğretim düzeyinde müzik eğitimi veren farklı bir oluşum ise Yükseköğretim Kurumu tarafından öngörülmüş olan Yükseköğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri'dir. Bu liselerin amaçları yönetmeliklerinde (Resmî Gazete, 15.01.2015), özel yetenek ve becerisi olan

öğrencilerin müzik ve sahne sanatları alanlarında; a) İlgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini; b) Özel yetenek gerektiren üst öğretim programlarına hazırlanmalarını, c) Yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, ç) Araştırmacılığa yönelmelerini, d) Ulusal ve uluslararası eserleri tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır şeklinde belirtilmiştir.

Güzel Sanatlar Liseleri ile Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liselerinin kuruluş ve eğitim amaçları karşılaştırıldığında birbirlerine benzer oldukları göze çarpmaktadır. Her ikisi de müzik ve müzisyen eğitiminde alt yapı oluşturma amacı güden eğitim kuruluşlarıdır. Ancak, benzerlikleri olduğu kadar oldukça büyük farklılıklar da göstermektedirler. Güzel Sanatlar Liseleri, Millî Eğitim Bakanlığının öngörmüş olduğu eğitim programını uygulamakla yükümlü iken Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarının kendilerine özgü bir programları bulunmamaktadır. Bu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığının öngördüğü müzik ve bale eğitimi programlarını ve kuralları uygulamaktadır (Şahin ve Duman, 2008).

Müzik eğitimcilerinin kendi bireysel eğitimleri hangi eğitim kurumu temelli olursa olsun öğrencilerine uyguladıkları çalgı eğitimi yaklaşımları birbirlerine benzerlik göstermektedir. Genellikle usta-çırak sistemi olarak adlandırılan ve ustasından, başka bir deyişle kendi eğitimcisinden gördüklerini öğrencisine aktaran bir bilgi aktarma sistemi müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi derslerinde sıklıkla uygulanan bir bilgi aktarma yöntemidir (Gaunt, 2007; Perkins, 2013; Çilden, 2016). Türkiye’de çalgı eğitimi veren kurumlarda eğitimcilerin çalgı eğitimine yaklaşımları bu bölümü takip eden bölümde incelenecektir.

1.7. Türkiye’de Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin en önemli ögesi çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi alan bireyler çalgılarında uzmanlaşarak müzik yaşamlarını icracı olarak devam ettirme yoluna gidebilmektedir. Uçan’ın (1993) söz ettiği her müzik ilgi alanında (genel, özengen, mesleki) da çalgı eğitimi verilmektedir. Ancak, müzik eğitimlerini profesyonel olarak yürütecek olan bireyler Güzel Sanatlar Liselerinde, Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında profesyonel müzik yaşamlarına ilk adımlarını atmaktadırlar. Bu öğrencilerin eğitimlerinin önemli bir parçasını çalgı eğitimi oluşturmaktadır. Öğrenciler daha önce özel çalışmalar yürüterek uzmanlardan ders almış

olsalar bile bu kurumlarda karşılaştıkları müzik eğitimcileri ve müzik dersleri onların ilk formal öğrenme deneyimlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle çalgı eğitiminde özellikle de ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde öğrencelere nitelikli öğrenme deneyimleri sunulması onların ilerideki mesleki eğitimlerini daha etkili bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayabilecektir.

Türkiye’de çalgı eğitiminin yapısı ve özelliklerinden bahsedebilmek için öncelikle ilköğretim düzeyinde çalgı eğitimi veren kurumların başını çeken konservatuvarlar ve bu konservatuvarlara bağlı Müzik ve Bale İlköğretim sınıflarının yapısı, öğrenci kabul etme koşulları ve eğitim sistemlerinden söz edilmelidir. Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı 43 konservatuar bulunmaktadır (Karabulut ve Canbay, 2017). Bu kurumlardan 9’unda yarı zamanlı eğitim verilmektedir. Ancak, bu kurumların arasında hem yarı zamanlı hem de tam zamanlı eğitim veren programlar bulunmaktadır. Örneğin, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nde Çocuk Konservatuarında ilköğretim ve orta öğretim eğitimi verildiği gibi ilköğretimden başlayarak yarı zamanlı öğretim de verilmektedir. Anadolu Üniversitesi’nde ise ilköğretim 3. Sınıftan itibaren veya yarı zamanlı orta devre olarak isimlendirilen orta öğretim sürecini kapsayan, yarı zamanlı eğitim programı uygulamakta, ilköğretim 5. Sınıftan itibaren de Müzik ve Bale İlkokulu, Lisesi olarak tam zamanlı eğitim programları uygulanmaktadır (Gök, 2018).

Türkiye’de Devlet konservatuvarlarında “tam zamanlı eğitim” modeli “mesleki müzik eğitimi” olarak değerlendirilir. Yarı zamanlı eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim sürecinde öğrencilerin genel eğitimlerini kendi kurumlarında sürdürürken sanat eğitimleri ile ilgili derslerine konservatuvarlar bünyesinde devam etmelerini sağlayan bir tasarımdır (Karabulut ve Canbay, 2017). Ancak, devlet konservatuvarlarının uyguladıkları yarı zamanlı müzik eğitimi veren programlarının oluşu “tam zamanlı eğitim” ile “özengen eğitim” modellerini eşzamanlı olarak uygulamaları anlamına gelir. Konservatuvarlar hem yarı zamanlı eğitim modelini hem de tam zamanlı eğitim modelini birlikte uygulamaktadır. Bu durumda öğrenci meslek derslerini, yardımcı meslek derslerini ve Millî Eğitim Bakanlığının öngördüğü kültür derslerini konservatuar bünyesinde takip etmektedir. Karabulut ve Canbay (2017) yarı zamanlı müzik eğitimi programlarının öğrencilerin çalgıyı ve müziği tanımalarına ve gelecekte daha bilinçli mesleki kararlar vermelerine yol açtığını savunmaktadırlar. Ayrıca, konservatuvarlar çatısı altında gelişen

bu eğitimin bireylere ileriye dönük kültürel bilgi ve mesleki görgü verdiğini de belirtmektedirler.

Konservatuarlarda uygulanan yarı zamanlı ve tam zamanlı öğretime öğrenci kabul yaşları da farklılık göstermektedir. Bazı konservatuarlarda ilköğretim birinci sınıfından itibaren, hatta okulöncesini dahi kapsayan programlar uygulanırken (İstanbul Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi) diğerlerinde daha büyük sınıflarda yarı zamanlı öğrenci kabul edilmektedir. Genel olarak bakıldığında konservatuarlar yarı zamanlı programlarına ilköğretim 3. yılında, tam zamanlı programlarına ise ilköğretim 5. yılında öğrenci kabul etmektedirler. Bu programların yanı sıra bazı konservatuarlar yalnızca lisans programlarına tam zamanlı öğrenci kabul etmektedirler (Gök, 2018).

Türkiye’de konservatuarlara bağlı ilköğretim müzik bölümlerine yapılan başvurular değerlendirilirken aranan özellikler; müziksel işitme, bellek ve ritim algılama yetisi ile piyano ve yaylı çalgılar bölümleri için uygun el, kol ve parmak yapısı gibi fiziksel özelliklere sahip olma koşulları olarak sıralanmaktadır (Devlet Konservatuarlarına Giriş Şartları Nelerdir?, 2007). Herhangi bir çalgı öğretimi alan bir öğrenci bu eğitimini, bir konservatuvar bünyesinde yapıyorsa bu öğrencinin belirli bir müzik algısı ve yeteneği olduğu varsayımından yola çıkılmaktadır. Konservatuarlar ilköğretim ikinci kademesinde formal eğitime başlayan bir öğrenci yarı zamanlı konservatuar eğitimi almış veya kendi olanakları ile gerekli koşulları yerine getirmiş bir öğrencidir. Burada bahsedilen nitelikleri taşıyan öğrenciler konservatuarlara bağlı kurumlarda profesyonel çalgı eğitimi alırlar.

Çalgı eğitiminin veriliş biçimi incelendiğinde ise önceki bölümlerde bahsedilmiş olan yüz yüze ve bire bir biçimde gerçekleştirilen usta-çırak anlayışının hâkim olduğu görülmektedir (Hyry-Beihammer 2010; Gaunt, 2011; Carey, 2016; Çilden, 2016). *Enstrüman Eğitiminde Usta-Çırak Yöntemi* isimli çalışmasıyla Çilden (2016) çalgı eğitiminde yüz yüze eğitim geleneğini irdelemektedir. Çalgı eğitiminin kuramdan çok pratiğe ve uygulamaya bağlı olduğunu savunan araştırmacı, çalgısında ve öğreticilikte usta olan öğretmenin, öğrencisi için bir rol model olacağını belirtmektedir. Öğrencinin öğrenmesini usta öğreticinin becerisine ve ustalığına bağlarken, ne kadar geleneksel olsa da “Enstrüman eğitiminin bireysel olarak yapılması zorunluğu vardır. Müzikal duygu anlatımının öğretilmesinde, yaygın ve etkin olarak bire bir öğretim modeli temel alınmalıdır” (Çilden, 2016, s.221) görüşünün altını çizmektedir. Çalgı eğitiminde usta-çırak ilişkisinin önemi bağlamında Çilden (2016) ile benzer bir görüş benimseyen Haşhaş

(2016), bağlama eğitiminde usta çırak ilişkisinin önemli bir yeri olduğunu vurgulayarak bir çalgıyı etkili bir biçimde çalabilmek için bir usta öğreticiyle çalışılması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşler batı dünyasındaki geleneksel görüşlerle örtüşürken öğrenci odaklı eğitim konusunu ve usta-çırak anlayışının etkili öğrenme açısından zorluk oluşturabilecek yönlerini ele almamaktadır.

Çalgı eğitiminde usta-çırak geleneğinin bir uzantısı olarak profesyonel çalgı eğitimi veren ilk ve ortaöğretim kurumlarının eğitim programlarına ve öğretim kadrosuna yönelik olarak önemli sorunların olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, Çiçek (2016) Güzel Sanatlar Liselerinde yapmış olduğu araştırmada verilen piyano eğitiminin daha verimli olabilmesi için program geliştirme ve öğretim kadrosu oluşturmada zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Özellikle piyano eğitiminde verimliliği önemli ölçüde etkileyecek bir biçimde bina, araç-gereç, öğretmen ve öğretim programlarının sorunlu olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin gerekli araştırmaları yapabilecekleri bir kütüphanenin yokluğu da vurgulanmıştır. Benzer bir şekilde Kasap (2005) müzik öğretmenlerinin almış oldukları çalgı eğitimi üzerinde durmuş ve bu eğitimin yeterli derecede kapsamlı olmadığı ve programlarda daha fazla uygulamaya gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Topalak (2013) de Güzel Sanatlar Liselerinde çalgı eğitiminde karşılaşılan sorunları irdelerek iyi öğretmen, iyi program ve iyi planlama konusunu vurgulamaktadır. Uslu (2013) da benzer bir biçimde öğretmen eksikliğini ve fiziki şartların çalgı eğitimine uygun olmadığı belirtirken, bireysel programların da istenilen öğrenme çıktılarını veremediğini anlatmaktadır. Buradan anlaşıldığı üzere, Türkiye’de çalgı eğitiminin programı, öğretici kadrosu ve fiziksel olanaklar gibi eğitim sisteminin farklı bileşenlerinden kaynaklanan ve verimliliği düşürebilecek birtakım sorunları olduğu söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çalgı eğitimi ile ilgili araştırmaların genellikle sorun odaklı olarak yapıldığı ve çalgı eğitiminde eğitim programları, öğrenme-öğretme süreçleri, fiziksel olanaklar ve öğretici kadrosunun niteliği ile ilgili sorunların olduğu söylenebilir. Bu bölüme değin dünyada ve Türkiye’de genel bir bakış açısıyla çalgı eğitimi irdelenmiş, alanyazındaki çalışmalara dayalı olarak çalgı eğitiminin niteliğini olumsuz bir biçimde etkileyen birtakım sorunların var olduğu görülmüştür. İlerleyen bölümlerde ise bu araştırmanın odağını oluşturan çalgı olan piyanonun gelişimi ile piyano eğitimi daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

1.8. Bir Çalgı Olarak Piyano

Piyano tüm çalgılar içerisinde en popüler olanlardan birisidir. Çok yönlü ve zengin müzik ifade edebilme özelliği ile pek çok bestecinin de bestelerinde ana çalgı olarak ön plana çıkmaktadır. Son iki yüzyılda piyano için bestelenen eserlerin diğer çalgılar için bestelenen solo eserlerden çok fazla olduğu belirtilmektedir (Kamien, 2014). Piyanonun en önemli özelliklerinden birisi bütünsel bir müzik ifadesi ortaya koyabilmek için başka çalgılara gereksinim duymamasıdır. Bir keman veya flüt çalan kişi, armoni ve ritmik destek almak için piyanoya gereksinim duyar. Öte yandan piyano sadece kendi varlığı ile müzik yaratabilir. Evrensel bir müzik çalgısı olmaya en yakın olan çalgının piyano olduğu söylenmektedir (Gill, 1981).

Klavyeli bir çalgı olan piyano 8 oktavlık, 88 tuş ve iki veya üç ayak pedalına sahip bir çalgı aletidir. Bir tuşa basıldığında harekete geçen bir çekicinin tellere vurması ile ses üretilir. Tarih boyunca klavyeli çalgı aletlerinin gelişimi ile 21. yüzyılda kullanılan formuna ulaşmıştır. Telli klavyeli çalgıların ilk örneği M. Ö 2500 yıllarında Ke adı verilen bir Çin kaynaklı çalgı aletidir (Gültek, 2007). Daha sonra M.Ö Pisagor'un müzik sesleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile yapmış olduğu Monokord antik Yunan'da sıklıkla kullanılmıştır. 1300'lü yıllarda Klavisiterium adı verilen üçgen biçimli bir klavyeli alet geliştirilmiş bunu Echiquier ve 15. yüzyılda Klavikord adı verilen çalgı takip etmiştir. 17. yüzyılın ikinci yarısında Klavsen veya Hapsikord adı verilen ve o dönemde en gelişmiş olarak kabul edilen evrimleşmiş bir klavyeli çalgı popülerlik kazanmıştır. Zengin ses yelpazesi ile hapsikord/klavsen yalnızca zengin ve nüfuslu aileler tarafından kullanılabilmektedir. Org yapımı ile birlikte üretilen bu çalgı aleti gelecekte piyano forte adı ile anılan ve özellikle 17. yüzyılın sonlarında Almanya'da öne çıkan klavyeli çalgı aletinin öncüsü olarak kabul edilebilir (Gültek, 2007).

Piyano 1800'lü yıllarda, özellikle Romantik dönemde önem kazanmıştır. 19. yüzyılda, Endüstri Devrimi ile birlikte piyano yapımında önemli gelişmeler kaydedilmiş ve İngiltere, Birleşik Devletler ve Avrupa'da hızla gelişen bu teknolojileri kullanan ve üreten kurumlar artmıştır. 1851 yılına gelindiğinde Büyük Londra Fuarında 10 ülkeden 102 piyano üreticisi 178 farklı piyano türünü sergilemiştir (Ehrlich, 1990). 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde piyano artık çalgıların prensi olarak anılmaktadır (Gültek, 2007).

Bu yüzyılda piyanonun bir çalgı aleti olarak gelişimine paralel bir biçimde piyano eserlerinin niteliğinde de benzer bir gelişim yaşanmıştır. Gerek besteci gerekse icracı olarak batı müziği dünyasında yer alan büyük usta Beethoven'ın açtığı yol, Czerny, Liszt,

Schuman, Schubert gibi pek çok bestecinin piyano edebiyatına yaptığı katkıları arttırmış ve solo piyano konserlerinin giderek artmasına neden olmuştur (Gültek, 2007). Bu durumun ise piyanonun bir çalgı aleti olarak geliştirilmesini teşvik ettiği söylenebilir.

Yirminci yüzyıla gelindiğinde, 1980'li yılların sonunda Steinway Şirketi piyano üretiminde yeni bir çığır açmıştır. Bu yüzyılın sonunda piyano yeniden şekillenmiş, büyütülmüş ve mekanik özellikleri geliştirilerek daha tok daha güçlü ve daha dinamik bir müzik skalası sergiler hale gelmiştir. Bu yapım gelişmeleri bestecileri daha güçlü ve teknik parçalar yazmaya teşvik ederken, piyano ustalarının da daha fazla teknik ve virtüöz özelliklerini ortaya çıkarmalarına neden olmuştur.

19. yüzyıl piyanoyu yalnızca batı dünyasında popüler kılmamıştır. Bu yüzyılda piyano Osmanlı sarayına da girmiştir. Osmanlı sultanlarından 2. Abdülhamid'in çok iyi bir piyano virtüözü olduğu bilinmektedir. Sultan Abdülaziz ise hem klasik Türk müziği (Hicazkâr Sirto) hem de klasik Batı müziği (Valse Davet, Gondol Şarkısı) tarzında besteler yapmıştır. Kendisi iyi piyano çalması ile de tanınmıştır. Sultan V. Murat ise yine piyano çalması ile tanınırdı ve batı müziği tarzında besteleri (Do majör Vals) bulunduğu bilinmektedir (Ayangil, 2019).

1900'lü yılların başından itibaren özellikle batı dünyasında belirgin bir yeri olan piyano yirminci yüzyılda Rachmaninoff (1873-1943) ve Horowitz (1903-1989) gibi önemli icracıların da katkısı ile müzik dünyasının vazgeçilmezi haline gelmiştir. Konserlerde piyano konçertolarının çalınması adet haline gelirken solo resitaller, oda müziği ve ansambl gibi farklı gruplar oluşturularak piyano eserleri seslendirilmiştir (Gültek, 2007).

Piyanoya müziğine gösterilen bu ilgi doğal olarak bu çalgının eğitimi konusunu da ön plana çıkartmıştır. Piyano başlangıçta üst ekonomik sınıflara ait bir çalgı gibi görünmekle birlikte özellikle batı dünyasında orta sınıf halkında maddi gücünün yetebileceği fiyatlarda satılmaya başlanmış ve sosyal yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Piyanoya çalgı olarak duyulan bu denli ilgi sonunda bireyleri özellikle batı dünyasında piyano derslerine yöneltmiş piyano eğitime ve öğretmenine gereksinim artmıştır.

Piyanonun gelişimi piyano çalma tekniklerinde de gelişimi beraberinde getirmiştir. Bir sonraki bölümde piyano tekniklerindeki gelişimi ve eğitimi üzerinde durulacaktır.

1.8.1. Piyano teknikleri ve eğitimi

18. yüzyılda piyano tekniği ile ilgili ortaya çıkan eserlerin ilki Muzio Clementi'nin 1801'de yazdığı *Introduction to the Art of Playing on the Pianoforte* isimli kitabıdır. Bu kitapta özellikle piyano çalınırken kullanılan parmakların güçlü ve hareketli olmaları gerektiği anlatılır. Clementi'nin bu çalışması piyanoya özgü ilk teknik ve yöntem anlatan eserdir (Gültek, 2007). Piyano tekniklerini kapsayan bu ilk çalışmalarda parmaklar öne çıkarılmakta onların kıvrak ve hareketli olmaları için gereken alıştırmalar yazılmaktadır. İlk çalışmalarda parmaklar öne çıkarken kol ve el hareketlerinden kaçınılmaktadır. O dönemlerde iyi bir piyanist saatlerce sadece parmaklarının ucuyla tuşlara dik açı ile vurmayı çalışmaktaydı. Clementi'nin daha sonraları '*parmak yöntemi*' (Kochevitsky, 1967, s. 3) olarak isimlendirdiği bu piyano tekniğinde üç temel ilkedden söz edilmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yalnızca parmakların kullanılması gerekir.
- Teknik eğitim mekanik bir süreç olup her gün saatlerce egzersiz yapılması gerekir.
- Bu çalışmalarda öğretmenin tek otorite olarak kabul edilmesi gereklidir.

Çağdaş anlamda piyanonun gelişiminde önemli çalgılardan birisi Hapsikord veya bir başka adıyla Klavsendir. Hapsikord geniş bir ses yelpazesine sahip olmasını sağlayan uzun teller kullanılarak yapılmıştır. Bu çalgı aleti üzerinde yapılan geliştirmeler 18. Yüzyılın başlarında Cristofori'nin Piyanoforte adını verdiği çalgı aletini yapmasıyla çağdaş anlamdaki piyanonun ilk örneklerini ortaya çıkartmıştır (Gültek, 2007).

Hapsikord'dan piyanoya geçişte Hapsikord için ilk yüz yıl için yeterli gibi görünen *parmak yöntemi* besteci/icracı müzisyenler için yeterli olmamaya başlamıştır. 19. yüzyıl boyunca, yalnızca parmakları değil el, bilek, ön ve üst kol hareketlerinin de parmaklarla birleştirildiği yeni çalış fikirleri Liszt, Chopin gibi ustalar tarafından kullanılmaya başlandı. Liszt her parmak hareketlerini bütün olarak kol hareketleri ile bağlanması gerektiğine inanıyordu. Liszt'e göre müziksel hayal gücünün çalan kişiye en doğru tekniği bulmada yardımcı olacağını savunuyordu (Say, 1998; Gültek, 2007). Chopin, piyano çalarken parmaklardan başlayarak bilek ve kol hareketlerini harmonize eden piyano çalma formülleri kullanıyordu (Kochevitsky, s. 6-7). Schuman, her ne kadar devamlı alıştırmaya yapmanın önemini azımsamasa da saatlerce çalışmanın alfabeyi daha hızlı saymaya çalışmak kadar saçma olduğunu düşünüyordu. Schuman'a göre farklı teknikler gereken parçaların çalınması piyanisti daha etkili hale getirecek bir egzersiz yöntemi değildi. Leschetizky ise piyano çalışta bilek hareketlerini öne çıkartıyordu. Bu

ustalarda bazıları, örneğin Chopin, piyano öğretmenliği yapmamışlardı. Ancak, kendilerinden önce kullanılan ve öğretmen egemen mekanize piyano eğitime karşı çıkarak kendi sistemlerini yaratmaya çalışmışlardı. Bach ise piyano çalma tekniğinde başparmağı ilk kullandı (Kochevitsky, 1967, s. 7-9). Bu yeni teknikler piyanodan yükselen müziği daha ritmik ve melodik hale getirmiştir.

Yirminci yüzyılın başlarında Rudolf Maria Breithaupt piyanoda en önemli çalış tekniğinin gevşek parmak- hareketsiz kol olduğunu belirten gevşeme tekniğini ortaya çıkartmıştır. Ne var ki bu teknikle çalınan piyano müzik parçaları hızdan, netlikten, tonal kontrolden uzak son derece özensiz ve rastgele gibi duyulan parçalardı. Bu teknik çok uzun süre kabul görmemiştir (Kochevitsky, 1967, s. 9-10).

Yalnızca parmakları kullanan mekanik tonlar yaratan *parmak okulu* ile bunun tam antitezi olan *gevşek/tembel* çalışı savunan teknikler 20. yüzyıla daha farklı açılardan irdelenmeye başlamıştır. İnsan fizyolojisinin incelenerek vücut hareketlerinin çalınan parçaya ve daha teknik olarak incelenen ritim kavramına göre koreografinin düzenlenmesi ve çalgı çalmada bedensel sakatlıkların nasıl engellenebileceği gibi insan anatomisi ile ilgili konular mercek altına alınmıştır. Bu tür farklı öğelerin ele alındığı piyano ve/veya çalgı çalma teknikleri 21. yüzyılda daha holistik olarak kabul edilebilecek çalma tekniklerinin kabul edilmesine yol açmıştır (Kochevitsky, 1967).

Çalgı eğitimi ve özellikle piyano eğitimi ile ilgili daha sağlıklı yaklaşımlarda bulunabilmek için öğrenme, öğrenmeyi öğrenme konuları üzerinde de durulmasına gereksinim olabilir. Bir sonraki bölüm öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme üzerinde odaklanacaktır.

1.9. Öğrenme

Türk Dil Kurumu Sözlüğü öğrenme kavramını belirli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme; kavramsal düzenlemeler yapma süreci ve tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, tarihsiz). Ayrıca öğrenme, bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli değişiklikleri yapabilmeleridir. Bu uyumu sağlayabilmeleri için de araştırma yapabilmeli, sorun çözebilmeli ve bilgiyi yaratıcı ve eleştirel olarak kullanabilme özelliklerine sahip olabilmelidirler (Özer, 1998).

Öğrenme ile ilgili çalışmalar özellikle 19. yüzyıldan sonra hız kazanmıştır. Öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği veya hangi koşullarda oluşabileceği öğrenme

kuramları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme kavramının farklı yaklaşımlara göre farklı tanımları vardır. Davranışçı yaklaşım öğrenme sürecinin sonunda bireyde davranış değişikliği olacağını savunurken bilişsel psikoloji akımı öğrenme sürecini içsel ve gözlemlenemeyen bilişsel bir süreç olarak kabul eder. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır (Senemoğlu, 1997). Öğrenme ve öğrenme sürecine farklı bakış açıları olsa da her iki akım da öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğu veya davranış değişikliğine yol açacağı konusunda fikir birliğine varmaktadırlar. Öğrenme süreci sonucunda oluşan bazı davranışlar davranışçı yaklaşımla açıklanamamaktadır. Davranışçı yaklaşımın eksik bıraktığı süreçleri Bilişsel kurama dayalı bilgi işleme kuramı açıklamaya çalışmıştır.

Bilgi işleme kuramı aşağıdaki soruları yanıtlamayı amaçlamaktadır (Türkoğlu, 1998, s.38):

1. *Yeni bilgi nasıl alınmaktadır?*
2. *Alınan bilgi nasıl işlenmektedir?*
3. *Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?*
4. *Depolanan bilgi nasıl geri getirilmekte ve hatırlanmaktadır?*

Bu soruların yanıtları bilgi işleme kuramına göre bilişsel süreçler ve bellek kavramlarıyla açıklanmaktadır. Öğrenmeyi sağlayan süreçler maddeler halinde şu biçimde özetlenmiştir (Senemoğlu, 2010, s. 267-268).

- *Çevredeki uyarıcıların duyu organları tarafından alınması*
- *Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi*
- *Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek duyu kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi*
- *Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarının yapılması*
- *Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte anlamlı kodlamanın yapılması*
- *Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması*
- *Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi*
- *Bilginin işleyen bellekten tepki üreticiye gönderilmesi*
- *Tepki üreticinin bilgiyi vericilere yani kaslara göndermesi*
- *Öğrenenin çevresine performansını göstermesi*

- *Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi*

Bilginin depolanabilmesi için bellek gereklidir. Bellek insanın edindiği bilgiyi depolamasına ve hatırlayıp geri getirmesine yardımcı olur. Uzmanlar üç farklı bellek türü tanımlamaktadırlar. Bu bellek türleri ise duyuşsal bellek, kısa süreli/işleyen bellek ve uzun süreli bellek olarak adlandırılmaktadır.

Duyuşsal bellek çevreden gelen sürekli uyarıcılar bireyin duyu organlarını etkiler. Duyuşsal bellek duyu organlarıyla gelen uyarıcıları kayıt eder. Duyuşsal bellekte kayıt olan bilgi çok kısa sürelidir. Eğer hemen işlenmezse kaybolur. *Kısa süreli/işleyen bellek* bilgiyi kısa süreli depolar. Bu süre oldukça kısadır. Ayrıca, bilişsel işlemler yaparak bilginin daha fazla süre depolanabilmesi sağlar. Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesi işleyen bellek tarafından yapılmaktadır.

Uzun süreli bellek öğrenilen bilgilerin sürekli olarak depolandığı bellektir. Bilgi uzun süreli olarak bu bellekte kalır. Kısa süreli belleğin bilgi saklama kapasitesi sınırlı iken uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır.

Uzun süreli bellek bilginin hatırlanması için bilgiyi kodlayarak farklı sınıflandırmalarla saklar ve üç bölümü vardır. Bunlardan ilki olan anısal bellek uzun süreli bellekte yaşantıların saklandığı bölümdür. Burada bilgi imajlar veya resimler olarak saklanır. Anısal bellekte olaylar yaşamda birbirleri ardına olduğu için yakın zamanda olan yaşantıları hatırlamak daha kolay olur. İkinci bölüm olan anlamsal bellekte genellemeler, kavramlar veya kurallar gibi temel bilgiler bulunur. Anlamsal bellekte bilgi hem sözlü hem de görsel olarak kodlanmış olarak saklanır. Bu kodlar birbirlerine bağlıdır. Bilgi hem sözel hem de görsel olarak sunulduğunda hatırlaması daha kolay olmaktadır. İşlemsel bellek ise herhangi bir işlemin veya davranışın nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin depolandığı bölümdür. Daha çok süreçle ilgili bilgiler bulunur. Bu tür bilginin depolanması zaman alır ancak diğer bilgilere göre geri çağrılmaları ve hatırlanmaları daha kolay olur.

Bilgi İşleme Kuramı'na göre bilişsel süreçler bilginin alınmasını, işlenmesi ve depolanmasını sağlayan işlemlerdir. Bilginin duyuşsal bellekten kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan süreç *dikkat* ve *algı* sürecidir. Çevreden gelen uyarıcılara dikkat edildiği zaman algılama süreci başlar (Senemoğlu, 2010).

Bilgi işleme kuramı öğrenmeyi açıklayan önemli kuramlardan birisi olarak kabul edilebilir. “Bilgi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri öğrenme stratejileridir” (Güven, 2004, s.12). Bilgi işleme kuramına göre birey yeni

bilgiye ulaşabilmek ve kazanabilmek için farklı yöntemler ve stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş olan bireyler, ne kadar hızlı ve nasıl öğrenebileceği konusunda kararlar verebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçebilir (Güven, 2004).

21. yüzyılda bireylerin öğrenme süreleri okul yıllarının dışına çıkmaktadır. Giderek karmaşıklaşan ve çoğalan bilgileri edinip kullanabilmeleri için etkin öğrenen bireyler veya etkili öğrenciler olmak durumundadırlar. Etkili öğrenci kendi öğrenmelerini amaca ulaştırıcı biçimde yürütme yeterliğine sahip olan öğrencidir. Eğitim bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanır. Bireylerde kalıcı davranış değişikliğinin oluşabilmesi için öğretme – öğrenme sürecinin etkili olacak bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Bir öğrencinin etkili bir öğrenme sürecini yaşayabilmesi ise bu süreci nasıl kontrol veya denetleyebileceğine edebileceğine bağlıdır. Bir başka deyişle öğrenci yanında her zaman kendisine yardımcı olacak bir öğretmen bulma çabasına gireceğine kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almalı ve “öğrenmeyi öğrenmelidir” (Güven, 2004, s. 2). Bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri ise öğrenim süreçlerinin etkili bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim alanında ortaya çıkan yeni gelişmelerin ve tekniklerin uygulanması ile gerçekleşebilecektir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Bu durumda etkili öğrenci neyi nasıl öğreneceğini ve öğrendiğini nasıl yöneteceğini bilen öğrencidir. Öğrenmeyi öğrenebilmesi ise bireyin öğrenme stratejileri olarak adlandırılan stratejileri öğrenmesine ve uygulamasına bağlıdır. (Özer, 1998).

Öğrenme stratejileri kavramı öğrenmeyi öğrenmeye yönelik çalışmaların ve araştırmaların sonucunda ortaya atılmış olan bir kavramdır. Bireyin öğrenmesini sağlayabilmesi için gerek duyduğu yollar öğrenme stratejileri kavramı ile açıklanabilmektedir (Güven, 2004).

Öğrenme stratejileri ve özellikle çalgı ve piyano öğretiminde kullanılabilen öğrenme stratejileri üzerinde durulmadan önce öğrenme başlığı altında bu araştırmanın konusunu oluşturan çocuklarda öğrenme, çocuklarda çalgı ve piyano eğitimi üzerinde durulması önem kazanmaktadır. Bir sonraki bölümde çocuklar ve öğrenme, çocuklarda çalgı/piyano öğreniminden söz edilecektir.

1.10. Çocuklar ve Öğrenme

Son yıllarda öğrenme üzerine yapılan araştırmalar bilişsel psikoloji, sosyoloji ve öğrenme kuramları gibi farklı alanları kapsayan disiplinler arası yaklaşımları

benimsemektedir (Vosniadou, 2001). Öğrenme kavramını irdeleyen pek çok araştırma gerek eğitim programı gerekse öğretim boyutunda alışlagelmiş yaklaşımları değiştirerek öğretmen merkezilik yerine öğrenci merkezli olmanın ve okul ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmanın önemini vurgulamaktadırlar. The International Academy of Education için hazırlanan ve UNESCO tarafından desteklenen *How Children Learn* isimli çalışmada (Vosniadou, 2001, s. 7-28) yapılan araştırmaları özetleyerek öğrenmenin etkin olabilmesi için gerekli koşulları şu şekilde sıralamaktadır.

- **Öğrenme, öğrencinin etkin ve yapıcı bir şekilde öğrenme sürecine katılmasını gerektirir.** Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin dikkat etmesi, gözlemlemesi, anlaması ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi gerekir. Bu durumda öğretmen öğrencisinin pasif bir dinleyici olmasını engelleyecek etkinlikler düşünmeli, onları aktif olarak neler öğrendiklerini keşfetmeye yönlendirmelidir.
- **Öğrenme sosyal bir çabadır ve öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Okulda öğrenci sosyal olarak etkin olmalıdır.** Okul ortamında karşılıklı fikir alışverişleri, kolektif bir öğrenme ortamının olması öğrenmeyi güçlendirecek ve öğrencinin çalışmalarına odaklanmasını sağlayacaktır. Böyle bir ortamı sağlamak isteyen öğretmen öğrencilerini grup çalışmalarına yönlendirmeli, modeller oluşturarak onlara beraber çalışmanın nasıl olabileceğini göstermeli ve öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurarak karşılıklı fikir alışverişi veya birbirlerini değerlendirebilecekleri ortamları yaratmalıdır.
- **Öğrenme öğrencinin anlamlı ve kendisine yararlı bulacağı etkinlikleri ve ödevleri içermelidir.** Pek çok kez öğrenci öğrendiklerini neden öğrendiği veya kendisine verilen ödevin nasıl bir yarar sağlayacağını anlamadığı bir öğrenme süreci yaşar. Öğretmen sınıfta yarattığı ortamda öğrenmeyi anlamlı ve gerçek yaşamı yansıtan etkinlikler kullanmalıdır.
- **Öğrenme her zaman bilinen ve özümsemiş bilginin üzerine bilinmeyi aktarmak üzere planlanmalıdır.** Son yıllarda yapılan araştırmalar yeni bilginin eski bilinenle bağdaştırılmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ortaya konmaktadır. Öğretmen yeni bilgileri sunmadan öğrencilerin önceki derslerden neleri hatırladığını ve neleri kavradığını saptamalıdır. Öğrencilere sorular yönelterek bildikleri ile öğrenecekleri arasında ilişki kurmalarına yardımcı

olmalıdır. Öğrencilerine bu ilişkileri kurmada yardımcı olan öğretmenler daha başarılı eğitimciler olurlar.

- **Öğrenci etkili öğrenme stratejileri kullanarak sorun çözmeye, anlamlandırmaya, bilgileri hafızasında depolamaya ve sorunlarını çözmeye çalışır.** Çocuklar erken yaşlardan itibaren sorunlarını çözmeye yönelik olarak stratejiler geliştirirler. Örneğin, tekrarlama stratejilerinin kendilerine hatırlamada yardımcı olduğunu keşfetmişlerdir. Ancak, okul çağına geldikleri andan itibaren onlara farklı stratejiler kazandıracak olan öğretmenleridir. Stratejilerini çeşitlendirmiş ve geliştirmiş bir öğrencinin öğrenmesi daha kolay ve hızlı olacaktır. Bu aşamada önemli olan öğrencilerin bu stratejileri sadece öğretmenleri yardımı ile değil kendi başlarına kaldıkları zaman da uygulamalarıdır. Öğretmen giderek arka planda kalmalı ve öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenir hale gelmelidir.
- **Öğrenci kendini kontrol edebilmeli ve özdüşünüm yapabilmelidir.** Özdüşünüm deyiimi öğrencinin kendi kendisini kontrol edebilmesi, izleyebilmesi ve yanlışlar yaptığı zaman bunu fark ederek o hataları nasıl düzeltebileceğini anlaması ve bunu yapabilmesi anlamına gelmektedir. Bir öğrenme ortamında çocuk ne yaptığını veya ne öğrendiğini tam olarak anlayamadan mekanik öğrenme stratejileri kullanabilir. Özdüşünüm öğrencinin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri ve anlamlandırmaları ve yeri geldiğinde hatalarını düzeltmesi için farklı stratejiler kullanmasıdır. Bunu yapabilmesi için de çocuklarla onların düşünce ve görüşlerini rahatça anlatabilecekleri ortamlar sağlamak-tartışmalar, münazaralar veya yazılar-gerekir. Sınıfta çocuklara öğrenme süreçlerini sorgulayacak ortamlar ve kendi kendilerine amaç koyabilecekleri bilgileri aktarmak gerekir.
- **Eski bilgileri yeniden yapılandırmak.** Bazen eski bir bilgi yeni bilginin önüne set çekebilir. Öğrenci kendi bilgileri arasındaki bağdaşık olmayan bilgileri çözümleyebilmeli ve yeni bilgiler ışığında yeniden yapılandırabilmelidir. Bu durumlarda öğretmen öğrencisine daha önce oluşturduğu bilgilerinin eksik veya hatalı olduğunu anlatmaya çalışarak yeni gelen bilginin öğrenci tarafından içselleştirilmesine yardımcı olmalıdır. Ders ortamında öğretmen öğrencinin bu süreçten başarılı çıkabilmesi için gözlem, deney veya net açıklamalar yaparak onun daha önce oluşmuş olan kavramsal çelişkilerinin çözümlemesine katkıda

bulunur. Bu da ders programında gereken değişiklikleri yapmak gerekirse konu sayısı azaltılarak az konuda daha derinlemesine çalışmalar yapmak anlamına gelebilir.

- **Ezbere değil anlamaya yönelmek.** Anlamalı öğrenme birbirinden bağımsız parçaların ezberlenmesi ile gerçekleşemez. Bu şekilde ezberlenen bilgi çabuk unutulur. Bilginin genel kavramlar ve açıklamalarla sunulduğu zaman özümsemesi daha kolay olacaktır. Sınıf ortamında öğrencinin anlatılanları kendisi de uygulayarak yapması, karşılaştırma yapabilmesi öğrenmesini anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Dahası bu bilgiyi başka bilgilerine de aktarabilecektir.
- **Bilgiyi transfer etmeyi öğrenme.** Öğrenmenin en anlamlı yollarından birisi edinilen bilginin gerçek yaşama uygulanabilmesidir. Bir derste öğrenilenin başka bir derse nasıl aktarılabilceğini farklı ortamlarda edinilen bilginin bağdaştırılabileceğinin somut örneklerle gösterilmesi öğretmenin görevlerinin başında gelmektedir.
- **Becerin gelişebilmesi için alıştırma-tekrarlama yapmayı öğrenme.** Bilgi ve beceri ediniminde ve öğreniminde zamana gereksinim vardır. Öğrenme ortamları en erken yaşlardan itibaren öğrencinin eğitim ortamında öğrenmesine ve zaman harcamasına yönelik olmalıdır. Dersi derste öğrenme prensibi uygulanarak bir anda farklı bilgiler öğrenciye aktarılmamalı, onlara yeni bilgiyi geliştirmesi ve özümsemesi için zaman tanınmalıdır.
- **Bireysel farklılıklar gözetilerek öğretme ve öğrenme.** Çocuklar erken yaşlarından itibaren kendilerine özgü özelliklerini ortaya koyarlar. Bu özellikleri onları farklı alanlarda daha başarılı kılabilir ve onların farklı öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri geliştirmelerine neden olabilir. Öğretmen, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayarak öğretim tekniklerini çeşitlendirmeli ve onların bireysel yetilerini tanımlayabilmelidir.
- **Öğrenme öğrencinin güdülenmesi ile doğru orantılı olarak gelişir.** Öğretmen öğrencisini güdülemek zorundadır. Devamlı olumsuz dönüt vermek öğrencinin bir derste kaybolması anlamına gelebilir. Öğrencinin kendisine güvenini ve inancını arttıracak sözel dönütler, kendilerine akılcıl amaçlar koymalarına yardımcı olmak, yarışmacı tutum yerine işbirlikli öğrenmesi desteklemek ve onların ilgi alanlarında onlar için değişik etkinlikler hazırlamak öğretmenin

öğrenci motivasyonunu yükseltmek için ortaya koyabileceği öğretim tekniklerinden bazılarıdır.

Çocuklar eğitim süreçlerinde farklı farklı konularda yetkinlik geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Müzik eğitimi bu odak noktalarından yalnızca birisidir. Çocuklar ve müzik eğitimi konusu bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

1.11. Çocuk ve Müzik Öğretimi

Eğitim kavramının tanımında çocuğun çevresini merak etmesi ile başlayan evrede onu düşündürmeye güdülemek, özelliklerine göre onu yüreklendirmek ve onun gelişimine yardımcı olmak özelliklerini barındırır. Çocuğun gelişimini sağlamak için esnek bir çocuk merkezli eğitim programına gereksinim duyulmaktadır (Hallam, 1996; Hallam, 2001, McPherson ve Renwick, 2010). Öğretmenin bu çerçevedeki görevi onu gelişimine hizmet edecek davranışlarını kazanmasına yardımcı olmak ve bu süreci kolaylaştırmaktır (Senemoğlu, 1994).

Genel anlamda çocuklara müzik eğitimi ele alındığında alışılan eğitim sistemindeki öğretmen merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime geçiş yapılmasının çocuğun gelişimi için gerekli olduğu söylenebilir. Çocuğun müzik derslerinde yaratıcı ve öz güvenli olması bu geçişle sağlanabilir. Farklı müzik konularının çocuğa aktarılabilmesi (tını, ton, tempo, vb.) onun bu temel müzik kavramlarını deneyerek ve anlamlandırarak öğrenmesinden geçmektedir. Çocuk merkezli öğrenmede en önemli araçlardan birisi ‘oyun’dur. Çocuklar oyun oynayarak iç dünyalarını geliştirirler. Çocuk merkezli müzik eğitimi uygulamalarında Turner (1997) planlama, programlama, şarkılar ve oyunlar gibi bazı öneriler sunmuştur. Turner’ın (1997) önerilerinden birisi olan planlama müzik öğretmenlerinin çocukları merkez alarak ders programlarına odaklanmaları gerektiği anlatmaktadır. Çocuğun neleri sevip neleri sevmedikleri, güçlü ve zayıf yanları ele alınarak bir müzik programı geliştirilmelidir. Parça seçimlerinde önerilen parçalar yetişkin gözü ile değil çocuk bakış açısından bakılarak seçilmelidir. Çalgıya dayalı eğitim almış olan bir müzik eğitimcisi çalgı çalmaya dayalı bir yaklaşımı tercih eder. Ancak, çocuğun müzisyenliğini geliştirebilmesi için şarkı söylemeye, çalmaya, dinlemeye, hareket etmeye ve bunları yaparken de bazen oyunla bunları yapmaya gereksinim duyar (Fisher, 1996).

Gürşen Otacıoğlu (2008, s. 169) müzik eğitimcisinin tanımını yaparken şu ifadeleri kullanmıştır:

Donanımlı bir müzik eğitimcisi bir taraftan sınıftaki beklentileri göz önünde bulundururken diğer yandan bu gelişim sürecini anlayabilen kişidir. Eğer çocuklar gerekli gelişim aşamalarından geçmediler ise müzikal olarak yaratamayacak, okuyamayacak ve yazamayacaklardır.

Müzik eğitiminde öğretmene düşen görevlerin en önemlisinin de “müzik eğitimi veren eğitimcilerin çağın gerektirdiği eğitim amaçları doğrultusunda geleneksel yöntemlerden uzak, yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan müzik eğitimi yöntem ve davranışları üzerinde bilgi sahibi olmaları” (Otacıoğlu, 2008, s.170) olduğu görüşünü vurgulamıştır.

Çocukların erken yaşlarda müzikle tanışmaları onların bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini hızlandırır. Ancak bu eğitim çocuğun kendi istediği yönde ve çocuğu merkeze alan bir biçimde ona sunulmalıdır. Müzik eğitimcisi öğrencisine, kendini keşfetme ve kendi hızı ile ilerleme olanağı tanıyan öğrenciye yaşına uygun sınıf uygulamaları yaratan bir aracı ve yardımcı rolünde olmalıdır. Bir sonraki bölümde ise çocuk ve çalgı eğitimi odak noktası olarak ele alınacaktır.

1.11.1. Çocuk, çalgı ve piyano eğitimi

Çalgı eğitiminin başlangıç noktasında önemli kabul edilebilecek etmenlerden birisi çalgı seçimidir. Çocuk çalma istediği bireysel çalgısını annesi babası istediği için değil, kendisi seçtiği ve istediği için seçebilmelidir (Hallam ve Bautista, 2012). Ancak, bu seçimde çocuğun fizyolojik özellikleri ile çalmak istediği çalgının gerektirdiği fizyolojik özellikler de örtüşmelidir. Çoğu kez bu seçim eğitimcinin deneyimi ve ailenin çocukları konusundaki algılarına dayanmaktadır. Deneyimli bir eğitimci öğrencisinin çalmak istediği çalgı aleti ile olan varsa fizyolojik dengesizliğini dengelemek ve öğrencisini güdülemeyi başarmak durumundadır. Doğru çalgı seçiminden sonra ise çalgı eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine odaklanılmalıdır (Turner, 1996).

Eğitimcinin öğrenciye aktarmaya çalıştığı her bilgi veya hareket bir başkası ile çelişki gösterebilir. Eğitimci, öğrenciye nota okumayı öğretmeye çalışırsa, öğrenci ezber konusunda eksik kalabilir. Eğer öğrenciye yavaş ama en doğrusunu çalmayı gösterirse, zaman içerisinde kendisine gerekli olan çalma tekniğine hâkim olamayabilir. Eğer öğrencisini zorlar ve hızla ilerlemelerini sağlarsa bu kez de çalarken rahat olmayı beceremeyebilir. Çalma teknikleri üzerinde fazlaca ısrarcı olunursa öğrenci müzikalite konusunda eksik kalıp sadece tekniğe dayalı bir stil geliştirebilir. Bu çelişkiler karşısında zor olan bu birbirlerinden farklı ve çelişkili konuları çalgı eğitiminde ve özellikle piyano eğitiminde dengelemek usta eğitimcinin sorumluluğudur (Papageorgi ve Kopiez, 2012).

Çocuk gelişiminde müzik ile ilintili olan öğeler bu denli karmaşıkken, müzik/çalgi eğitiminde farklı bir kavram daha ön plana çıkmaktadır: *Müzik yetisi*. Hallam (2006) Birleşik Krallıkta müzik yetisi konusunu irdeleyen çalışmasında 21 kategoriye içeren bir sormaca kullanarak müzik yetisi kavramını sorgulamıştır. Müzik yetisi kavramının günümüzde ritim duygusu, müziği anlama ve yorumlama yetisi, düşünce ve duyguları müzik yoluyla ifade edebilme, müzikal seslerle iletişim kurabilme, müzik ile iç içe olma içsel güdüsü ve birey olarak müziğe önem verme ve adanmışlık olarak anlaşıldığı bulgularla ortaya çıkartılmıştır. Teknik beceriler sıralamasında ise müziği icra edebilme, beste yapabilme, müziği yorumlayabilme özellikleri öne çıkmaktadır. Klasik anlayışta müzik yetisi dinleme ve kulak becerilerini öne çıkartırken bu çalışma ile bu yetinin müzik yetisini anlama ve ölçmede tek ölçü olamayacağı ve bir adanmışlık ve üst düzey bir güdüleme olmadığı takdirde fazla bir anlam ifade etmeyeceği ortaya konmuştur.

Çalgı öğretimi ve çalgı öğretiminde kullanılan strateji ve yaklaşımlar konusunda pek çok çalışması bulunan Hallam *Learning in Music: Complexity and Diversity* (2001) isimli çalışmasında çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin özellikle öğrenciler kendi müziksel kişiliklerini ve bireyselliklerini ortaya koydukları zaman önemli olduğunu vurgulamıştır. Olumlu bir ilişki öğrencinin motivasyonunu, müzik anlayışını ve kendine olan özgüvenini etkileyeceği görüşü savunulmuştur. Bu durumda öğrenci öğretmen etkileşimi öğrencinin gelişimini ya olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyeceğini belirtmiştir.

Hallam (2001) çalışmasında olduğu gibi Cooper (2001) ve Nielsen'in (2001) çalışmaları da çalgı eğitiminde etkileşimin önemini vurgulamışlardır. Duke ve Henniger (2002) öğretmen öğrenci etkileşiminin önemini vurgulayarak, bu etkileşimin öğrencilere nasıl yansıtılacağını tartışmıştır. Nielsen (2001) ise öğrencilerin bireysel özelliklerinin çalgı eğitiminde göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bireysel farklılıklar üzerinde duran bir başka araştırma Pitts ve Davidson'a (2000) aittir. Bu araştırmacılar çalgı eğitimi alan çocuklardaki bireysel farklılıkların yanı sıra onlara eğitimlerinin başlangıcında öğrenme stratejileri konusunda eğitim verilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Yukarıda belirtilen bilimsel çalışmalar genel anlamda çalgı eğitime yönelik olarak yapılmış olan ve her tür bireysel çalgı için geçerlilikleri olabileceği düşünülen çalışmalardır. Piyano eğitime yönelik olarak yapılan araştırmalar da benzer konular üzerinde odaklanmışlardır. Macworth-Young (1990) piyano dersleri alan küçük

öğrencinin dersinden keyif alması gerektiğini vurgulamıştır. Piyano çalmadaki başarının öğrenci merkezli bir öğreti ile sağlanabileceği savunulan bu çalışmada öğrencilerin piyano öğrenmeye daha odaklı, güdülenmiş ve kendi eğitimlerinden zevk alan küçük müzisyenler olarak derslerine devam ettikleri sonucuna varılmıştır. Buna karşın Siebenaler'in (1997) piyano öğretmenleri ve öğrencileri ile yürütmüş olduğu araştırmasında etkin bir piyano dersinin nasıl olması gerektiği konusunda farklı düşüncelerin olduğu saptanmıştır. Uzmanlarca etkin piyano dersi olarak tanımlanan derslerde öğretmen ders süresince daha çok konuşmuş ve öğrenciye piyanosunu çalmak için çok az zaman tanınmıştır. Bu farklı görüşler Gouzouasis ve Ryu'nun (2015) piyano eğitimi konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini savunan ve piyano eğitiminde olması gerekenlerin öznel olabileceğini anlattıkları otoetnografik araştırma sonuçlarında bir orta yol göstermelerine neden olmuştur. Gouzouasis ve Ryu'ya göre küçük çocuklarla piyano çalmak her zaman doğru notalara erişmek anlamına gelmemektedir. Küçük çocuklarla çalışmada onlara müzik yoluyla güçlü mesajlar vermek, zihinlerinde güçlü imgeler yaratabilmek öznel olarak ölçülemeyen nesnel sonuçlar doğurabilmektedir.

Çalgı eğitimi hangi yaşta olursa olsun öğrencilerin çaba göstermelerini ve bireysel çalgılarında başarılı olmaya çalışmaları anlamına gelmektedir. Başarıya ulaşmada seçilen bireysel çalgı, eğitmen, ortam ve bireysel farklılıklar gibi pek çok faktör etkili olma özelliğine sahiptir. Bu faktörlerin yanı sıra her eğitim ortamında olduğu gibi öğretme ve öğrenme için kullanılan yöntem ve teknikler de başarıyı etkileyen faktörler arasındadır.

Bir sonraki bölümde öğrenmede bilişsel yaklaşımın ön plana çıkması ile geliştirilmiş olan Bilgi İşleme Modeline dayalı öğrenme stratejileri kavramı üzerinde durulacaktır.

1.12. Öğrenme Stratejileri

Öğrenmede bilişsel yaklaşımın ön plana çıkmasıyla birlikte Bilgi İşleme Modeli geliştirilmiş ve bu modele bağlı olarak da öğrenme stratejileri kavramı alanyazına girmiştir. Öğrenme stratejileri bireyin bilgiyi kendi kendine öğrenmesine yardımcı olacak ve kolaylaştıracak teknikler olarak tanımlanır (Güven, 2004). Bir başka deyişle bireyin öğrenmede tercih ettiği yollardır. Öğrenme stratejilerinin ortaya çıkışı, öğrenme kuramlarındaki yaklaşımların farklılaşması ile açıklanabilir. Bilişsel öğrenme kuramlarının davranışçı öğrenme kuramlarına oranla tercih edilmesinin sonucunda

öğrenme stratejilerine olan ilgi artmıştır. Davranışçı yaklaşımın öğrenmenin uyarıcılar yoluyla gerçekleşmesi beklentisine karşın bilişsel yaklaşım öğrencinin bilişsel yetkinliğinin ve donanımının artırılmasına inancına dayanır. Öğrenme stratejileri de bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifrelemeye dayalı bilişsel işlemleri kolaylaştıracak araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Alanyazında öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok tanım ve açıklama bulunmaktadır. Bu açıklamalar öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması ve yararları üzerine odaklanmaktadır. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması konusunda en fazla söz edilen uzmanlar Weinstein ve Mayer'dir (1986).

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini sekiz başlıkta ele almaktadır. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

1. Temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri
2. Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri
3. Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri
4. Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri
5. Temel öğrenme durumları için örgütleme stratejileri
6. Karmaşık öğrenme durumları için örgütleme stratejileri
7. Anlamayı izleme stratejileri
8. Duyuşsal stratejiler

Yurtiçi alanyazında daha çok bilinen ve kabul görmüş öğrenme stratejileri sınıflaması ise Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflamanın yeniden ele alınarak düzenlenmiş olan beşli sınıflamasına dayalıdır. Bu öğrenme stratejileri şu şekilde sıralanabilir (Özer, 2000, s.142):

1. *Tekrarlama stratejileri*
2. *Anlamlandırma stratejileri*
3. *Örgütleme stratejileri*
4. *Anlamayı izleme stratejileri*
5. *Duyuşsal stratejiler*

Weinstein ve Mayer (1986) ile Özer'in (2001) sınıflamaları karşılaştırıldığında odak noktalarının aynı olduğu görülmektedir. Her iki sınıflamada da öğrenmeyi sağlayacak, yani bilginin işlenmesi, depolanması ve geri çağrılmasında işe koşulacak 3

temel strateji grubu olduğu ve bunların da *tekrarlama*, *anlamlandırma* ve *örgütleme* stratejilerinden oluştuğu görölmektedir. Anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler ise öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli olan duyuşsal ve üstbilişsel stratejileri kapsamaktadır. Bununla birlikte, Weinstein ve Mayer (1986) tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini temel ve karmaşık görevlerde kullanılma durumlarına göre her birini ikişer düzeyde ele alırken, Özer (2001) böyle bir ayırmada bulunmamıştır.

Tekrarlama stratejileri, bilgiyi belleğe yerleştirebilmek için kullanılan stratejilerdir. Kısa süre belleğe bilgiyi yerleştirebilmek için kullanılan basit tekrarlar veya uzun süreli belleğe depolayabilmek için anlamlı tekrarlama bu strateji sınıfı içerisinde yer alır (Weinstein and Mayer, 1991; Güven, 2004). Tekrarlama stratejilerine örnek verilecek olunursa ezberlenmesi gereken noktaların tekrar tekrar okunması, ders notlarının kopya edilmesi, gruplandırılarak öğrenilecek yerlerin yinelenmesi gibi örnekler verilebilir. Çalgı ve piyano eğitimi için verilebilecek örnekler de benzer şekilde yinelenmeleri gerektirir. Notaların okunması, parçanın tekrar tekrar çalınması ve kısa kısa bölümler halinde yinelenmesini örnek olarak verilebilir.

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilere öğrenilmiş bilgiler arasında iç bağlantılar kurarak uzun süreli bellekte bilgiyi depolamasına yardımcı olur. Yeni bilginin anlamlandırılmasında ve diğer bilgilerle ilişkilendirilerek kalıcı hale getirilmesinde işe koşulur (Weinstein and Mayer, 1991; Güven, 2004). Anlamlandırma stratejileri öğrencinin öğrenmesi gerekenleri kendi bilişsel sistemine göre anlamlandırması ve almak istediğı bilgiyi uzun süreli olarak hafızasına yerleştirmesidir (Somuncuoğlu, 1998). Anlamlandırma stratejileri arasında zihinsel imgeler oluşturmak, bilgiyi başka şekillerde depolamaya çalışmak gibi örnekler verilebilir. Çalgı ve piyano eğitiminde çalınan parçayı farklı şekillerde işaretleme, çalınan parçalar arasında ilişki kurma veya çalınan parçanın müzik öğeleri hakkında bilgi edinme anlamlandırma stratejilerine örnek olarak verilebilir.

Örgütleme stratejileri, bilginin daha anlamlı hale gelebilmesi için kavramların ya da terimlerin gruplanması ve örgütlenerek uzun süreli bellekte saklanması için uygulanan stratejilerdir. Örgütleme stratejilerinin kullanılması, bilgilerin bir zihinsel düzlemdeki ilişkilerinin ortaya çıkarılması, kavramlar arasındaki hiyerarşik ya da yatay ilişkilerin görselleştirilerek ya da somutlaştırılarak anlamlandırılan bilgilerin daha kalıcı bir niteliğe büründürülmesinde işlevsel olmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1991; Güven, 2004). Bilgi şemaları, anlam haritaları veya bilgi haritaları çıkartmak örgütleme stratejilerine örnek olarak verilebilir. Çalgı veya piyano eğitimi çerçevesinde bazı örgütleme stratejileri

örnekleri verilecek olunursa sol el sağ el kısımların ayrı ayrı çalınması, çalınan parçanın ritmini veya hızını farklılaştırarak çalınması olarak sıralanabilir

Anlamayı izleme stratejileri, bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili bilinçlenmesi ve bu konu farkındalık yaratma stratejileridir. Anlamayı izleme stratejilerini kullanan bireyler, öğrenme sürecinde amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşmada kullanacakları yolları planlarlar. Aynı zamanda süreç içinde neyi ne kadar öğrendiklerini ya da öğrenemediklerini denetleyerek süreci düzenlerler. Süreç sonunda ise kendilerini değerlendirir ve eksiklerini gidermek üzere eyleme geçerler (Weinstein ve Mayer, 1991; Güven, 2004). Soru sormak, dikkati yoğunlaştırmak, kendisini öğrenme sürecinde dış etkilere karşı koruyabilmek gibi zihinsel etkinlikler anlamayı izleme stratejilerine örnek olarak verilebilir. Çalgı veya piyano eğitimi çerçevesinde öğrencinin kendi kaydını dinlemesi, çaldığı parçayı farklı yorumculardan dinlemesi gibi faaliyetler anlamayı izleme stratejilerine örnekler olarak verilebilir.

Duyuşsal stratejiler ise öğrencinin kendi öğrenme sürecini başlatabilmesi ve sürdürebilmesi için gerekli olan güdülenme, kaygı ve dikkat toplama gibi duyuşsal özelliklerini sağlayabilmek ve düzenleyebilmek için kullandıkları stratejilerdir (Weinstein and Mayer, 1991; Güven, 2004). Zorluklardan yılmama, kaygıları gidermeye çalışma veya kendisini rahatlatmak ortamları seçme gibi davranışlar duyuşsal stratejilere örnek olarak verilebilir. Çalgı ve piyano eğitiminde çalgısını düzenli olarak çalmak, sınav ve sahne kaygısını gidermek için duyuşsal stratejilerin uygulanmasına gerek duyulan stratejiler arasındadır.

Öğrenme stratejilerinin neler olduğunun bilinmesinin yanı sıra doğru seçimler yapılarak kullanılmaları önem taşımaktadır. Öğrenci öğrenme sorunu yaşadığı zaman bu sorunların etkili bir öğrenme stratejisi seçememesinden veya geliştirememiş olmasından kaynaklı olacağı düşünülebilir (Özer, 1993). Birey bilgi edinmek istediğinde her zaman aynı öğrenme stratejisini seçmeyebilir. Öğrenme stratejisinin seçimi bilgi edinilmek istenilen konuya, bilgi edinme sürecine ve hangi bilginin edinilmesine çalışıldığına göre farklılık gösterebilir (Erden ve Akman, 1997). Önemli olan bu süreçlerde stratejilerin etkin olarak kullanılmasıdır. Bu şekilde birey kendisini öğrenir duruma getirebilir (Güven, 2004).

Çalgı eğitimi alan bir öğrencinin öğrenme strateji seçimleri, örneğin, bir matematik öğrencisinin seçmeyi tercih edeceği stratejilerden farklı olabilir. Bir sonraki bölüm

genelinde çalgı ve özellikle piyano eğitiminde öğrenme stratejisi kullanma hakkında bilgi verilecektir.

1.13. Çalgı ve Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejisi Kullanımı

Genel anlamda çalgı eğitimi konusu ele alındığı zaman bunun bireyin bir çalgı aracılığı ile amaçlanan müzik davranışını kazanması, geliştirmesi ve dahası müziğini çalgısı aracılığıyla önce anlaması sonra da anlatabilmesi ve yorumlaması olarak açıklanabilir (Bulut, 2011). Çilden (2006) çalgı eğitimini “karmaşık ve güç birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesi ve davranış biçimine dönüştürülmesi gereken bir eğitim süreci” olarak tanımlamıştır. Yokuş ve Yokuş (2010) müzik eğitiminde özellikle çalgı eğitiminde öğrencilerin öğrenmeyi üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için eğitimcilerin öğretme ve öğrenme sürecini iyi planlamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Uzun soluklu ve çok çaba gerektiren çalgı eğitiminde piyano eğitiminin kendisine özgü gereksinimleri vardır. Öğrenci piyano çalmayı öğrenirken yalnız bir çalgı çalmayı değil aynı zamanda bir müzik disiplini de elde etmek zorundadır. Bu disiplini sağlayacak olan ise öğretmen ve onun davranışları ile biçimlendireceği öğrencidir.

Ercan’ın (2013, s. 45) piyano öğretimi konusundaki görüşleri, pek çok çalgı eğitimcisinin de görüşlerini yansıtmaktadır.

Piyano eğitimi son derece sabırlı ve ayrıntılı çalışma gerektiren uzun bir eğitim sürecidir. Gerekli ilerlemenin kaydedilmesi için öğretmenin tutumu olduğu kadar, öğrencinin de bireysel çalışmaları önem taşımaktadır. Öğretmen tarafından yapılan önerileri dikkate almayan ya da yeterince pekiştirmeyen bir öğrencinin piyano eğitiminde iyi bir düzeye gelmesi olanaksızdır. Bu nedenle daha eğitimin başlangıcından itibaren öğrenciye doğru çalışma yöntemleri öğretilerek, bireysel çalışma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Çalgı eğitiminde temel bilgilerin verilmesinden itibaren sürecin sağlam temellere oturtulması ve öğrenciye kendisine özgü çalışma ve öğrenme sistemlerini geliştirilmesinde yardımcı olunmalıdır. Amaç saatlerce çalışmak değil, çalışılan saatleri etkili ve etkin kullanmak olmalıdır. Yapılan araştırmalar (Ercan, 2008, Erten, 2014; Kılınçer ve Uygun, 2013; Çilden, 2016) piyano eğitiminin ilk aşamalarından başlayarak öğrencilerin müzik çalışmaları boyunca nasıl alıştırma yapması gerektiğini kavrayamadıklarını, çalışmada monotonluktan kaçınmak için parçadaki müzikal fikirleri kullanarak doğaçlama alışkanlığını geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bu sorunların çözülebilmesi ve piyano çalışmalarında öğrencinin etkili bir çalışma süreci

geçirebilmesi için aşağıda belirtilen öneriler de ortaya konmaktadır (Ercan, 2008; Kılınçer ve Uygun, 2013; Ertem, 2014; Çilden, 2016)

- Cümle kavramını geliştirmek için sol el üzerinde sağ el partisi söylenmeli ya da (solfej) yapılmalıdır.
- Yeni bir parça öğreniliyorsa, müzik öğeleri, biçimleri, dönemleri gibi yapısal ve dönemin stil özelliklerinin özetlenmesi yaklaşımı seçilmelidir.
- Çalışma yapma alışkanlığı kazanılırken başlangıçta kısa sürelerle, beşer dakika başlanmalı, daha sonra süre çok yorulmayacak ve etkili çalışma sağlanacak kadar, zamanla uzatılmalıdır.
- Düzenli bir şekilde günün belli saatlerinde ve her gün alıştırma yapmaya özen gösterilmelidir.

Öğrenci çalgısıyla nasıl çalışacağını, zamanını nasıl kullanacağını, neyi nasıl öğrenmesi gerektiği ve bireysel çalışma sürecini etkili kullanabilme konusunda kendisine öğrenme stratejileri geliştirebildiği sürece eğitiminde başarılı olacaktır. Öğrenme stratejileri geliştirmesinde öğrencinin en etkin yardımcısı ve yol göstericisi yine öğretmeni olacaktır.

Piyano eğitiminde öğrencilerin eğitim süreçlerini inceleyen Ercan (2006) çalışmasında piyano eğitimi alan öğrencilerin genellikle verilen müzik parçalarını nasıl çalışacaklarını ve çalışırken zamanlarını en verimli şekilde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini belirtmektedir. Bu durumda öğrenci ne yapacağını bilmediği için çalışacağı parçayı baştan sona gelişigüzel bir şekilde çalar. Bu durumun piyano eğitiminin temelini oluşturan sistemli alıştırma çalışmalarına zarar vereceğini ve verimden uzak olduğunu savunan araştırmacı piyano öğrencilerine yararlı olabilecek bazı önerilerde bulunmaktadır. Yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak Ercan, önerilerin yalnız öğrenci ve öğretmen tarafından değil, aynı zamanda ebeveynler tarafından da benimsenerek uygulanması gerekliliği vurgulamıştır.

Piyano eğitimi ve piyano eğitiminde öğrenme stratejileri konusunda araştırmaları bulunan Kılınçer (2013, s. 76) etkili bir öğrenme sürecinin işleyebilmesi için en önemli aşamayı bireye öğrenmeyi öğretmek olarak tanımlamıştır. Öğrenme stratejileri konusunda, *“çeşitli öğrenme stratejilerini bilmek, hangi öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğinin bilincinde olmak ve bu stratejileri doğru bir şekilde uygulayabilmek öğrenmenin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve belirlenen amaca kısa zamanda ulaşılmasında etkin bir rol oynayacaktır”* görüşünü savunmaktadır.

Hallam (1997) özellikle çalgı eğitimine yeni başlayan öğrencilerin devamlı alıştırmalar yaparak bilişsel duyumsal becerilerini geliştirmeleri gerektiğini bunun için de otomatikleşme amacıyla düzenli çalışmaları gerektiğini belirtmektedir. Jorgensen’de (2004) öğrencinin çalışmakta olduğu zor parçalar daha iyi öğrenebilmesi için ve parçaya tam olarak hâkim olabilmek için tekrarların gerektiğini savunmaktadır.

Piyano öğretiminde belirli bir öğrenme stratejisine odaklanmış olan çalışmalar da bulunmaktadır. Tekrarlama stratejileri öğrencilerin bilgileri hatırlama ve yeni bilgileri anlayarak uzun süreli belleklerine kaydetmeleri için gerekli olan stratejilerdir (Ercan, 2006). Piyano eğitiminde Ercan (2006) doğru çalmanın doğru alıştırmalarla oluşabileceğini ve piyano çalma için önemli olanın parmak hareketlerinin ne kadar çok tekrar edilirse o denli otomatik hale geleceğini belirtmektedir.

Kurtuldu (2010) çalışmasında öğrencilerin parçalarını tekrarlamaya, alıştırmaya başlamadan önce yapmaları gerekenler üzerinde durmuştur. Doğru yapılan tekrarlamamanın öğrenci başarısına olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Çalınacak esere hâkim olmanın alıştırmaya yapma ve etkili tekrar stratejileri kullanmak yoluyla gerçekleştirilebileceği araştırmanın bulguları arasındadır.

Şendurur ve Tanınmış (2020) keman eğitimi alan müzik eğitimi öğrencilerinin tekrarlama stratejilerini ne kadar kullandıklarını amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Müzik öğretmenliği öğrencileri arasında tekrarlama stratejilerini ne derece kullandıklarını bir ölçek yarımı ile saptamaya çalışan bir anket 162 öğrenciye uygulanmıştır. Farklı öğrenim yılları arasında olan bu öğrencilerin keman çalışırken sıklıkla tekrarlama stratejileri kullandıkları ancak öğrenim yılları farklı olan öğrenciler arasında tekrarlama stratejileri kullanımı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Çalgı eğitiminde öğrencinin kullanabileceği stratejiler, yerine getirmesi gereken görevlere göre değişim gösterebilir. Çalgısını çalışırken öğrencinin başvuracağı stratejilerden birisi tekrarlama stratejileri olacaktır. Ancak öğrencilerin sıklıkla tercih ettikleri tekrarlama stratejilerinin yanı sıra farklı stratejiler de kullanmaları gerekir. Bu stratejilerden birisi anlamlandırma stratejileridir.

Senemoğlu (2005) anlamlandırmayı işleyen bellekte var olan bilginin bir önce bilgilerle bağdaştırılması ve uzun süreli belleğe transferi olarak tanımlamaktadır. Ertem (2014, s. 12) piyano eğitiminde anlamlandırma stratejilerini,

Zor gelen pasajları (tercihen renkli kalemlemlerle) işaretleme, çalışılması gereken yerleri (tercihen renkli kalemlemlerle) özel işaretlerle belirleme, parça içerisinde geçen terimlerin anlamlarını araştırma, önceden öğrenilen parçalarla yeni öğrenilen parçalar arasında bağlantılar kurma, yeni öğrenilenlerle eski bilinenleri birleştirme, yeni öğrenilenlerle eski bilinenler arasında benzerlikler arama, yeni öğrenilenlerle eski bilinenler arasında farklılıklar arama, yeni davranışları zihinde canlandırma, soyut bilgi, kavram ya da durumların zihinde görsel imajlar oluşturularak somut duruma getirme

olarak tanımlamaktadır.

Bu öğrenme stratejisi üzerinde yapılan çalışmalara örnek olacak araştırmalardan birisi Nielsen'e aittir. Nielsen (1999) yılında yürütmüş olduğu çalışmasında iki ileri düzey org öğrencisinin zor ve ileri düzey bir parçayı çalışırken ne tür stratejiler kullandıklarını saptamaya çalışmıştır. Nielsen'in örnek olay yöntemi kullanarak yürüttüğü bu çalışmasında öğrencilerinden çalmak zorunda oldukları parçaları tekrarladıktan sonra bu çalışmalarını nasıl yürüttüklerini sözlü olarak onlardan öğrenmiş ve bilgileri değerlendirmiştir. Öğrencilerin tekrarlama süreçlerinde kendileri ayrıca video ile de kayıt edilmiştir. Sözlü ve görsel veriler birleştirildiğinde bu iki org öğrencisinin bilgilerini hatırlama, düzenleme ve eski bilgileri ile yenilerini bütünleştirmeye çalışma çabalarında anlamlandırma stratejilerine yöneldikleri saptanmıştır.

Anlamlandırma stratejileri konusuna eğilen Akın (2007) doktora çalışmasında deneysel bir araştırma deseni uygulamıştır. Uygulamada repertuar kitapları da incelenerek hangi anlamlandırma stratejilerine yer verildiği de saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin özetleme, çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, benzerlikler oluşturma, uygulama, karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma gibi anlamlandırmalarına yardımcı olacak stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu strateji kullanımlarının öğrencilerin başarılarında da etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Anlamlandırma stratejilerini inceleyen farklı bir araştırmada Özer (2010) Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü öğrencileri arasında yaptığı bir deneysel çalışmada öğrencilere anlamlandırma stratejileri ders boyunca anlatılmış ve çalgı dersleri bu çerçevede yürütülmüştür. Sonuçta anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrencilerin piyano dersine karşı olan tutumlarında olumlu değişiklikler olduğu ve başarılarının arttığı saptanmıştır.

Türkiye'de ve uluslararası düzeyde genel olarak çalgı öğretiminde ve özel olarak da piyano öğretiminde kullanılan stratejiler konusunda çok sayıda araştırma

bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çalgı eğitimindeki öğrenme stratejileri konusunda yapılan çalışmalar ya bütüncül olarak öğrenme stratejilerini ele almışlar ya da eğitimi verilen çalgı türüne göre öğrenme stratejilerini ele almışlardır. Bazı strateji araştırmaları ise çalgı öğrencilerinin kullandıkları stratejileri bütüncül olarak incelerken bazıları da belirli stratejilerin kullanımına odaklanmışlardır. Çalgı eğitiminde kullanılan stratejileri inceleyen çalışmalarından bazıları yetişkinlerde strateji kullanımına yönelik bazıları ise çocuklarda strateji kullanımına yönelik olarak yapılmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde Weinstein ve Mayer (1986) ve Oxford'dan (1990) yararlanılarak çalgı eğitimine özgü olacağı düşünülen genel bir öğrenme stratejileri çizelgesi hazırlanmış ve her kategori alt başlıkları ile açıklanmıştır

Çalgı Öğrenme Stratejileri	
Doğrudan Öğrenme Stratejileri 1. Tekrarlama Stratejileri 2. Anlamlandırma Stratejileri 3. Örgütlenme Stratejileri	Dolaylı Öğrenme Stratejileri 1. Anlamayı İzleme Stratejileri 2. Duyuşsal Stratejiler

Şekil 1.2: Çalgı Öğrenme Stratejileri Önerisi

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi, çalgı öğrenme stratejileri konusunda alanyazında en çok bilinen sınıflama temel alınmış, doğrudan ve dolaylı olarak beşli sınıflama oluşturulmuştur.

- **Tekrarlama stratejileri**

Tekrarlama stratejileri bilgiyi hatırlama ve kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya aktarabilmek için uygulanan yöntem ve teknolojileri içerir. Bu kategori Oxford’un sınıflamasında Bellek Stratejileri ile Bilişsel Stratejilerin karması olarak bulunmaktadır. Bu iki kategoride basit tekrarlar, gruplandırma, imgeler halinde düzenleme gibi alt kategoriler bulunmaktadır.

Piyano eğitiminde kullanılabilen tekrarlama stratejilerini Ertem (2014, s. 11) “parçayı yavaş bir tempoda çalışma, yeni öğrenilen davranışları zihinde tekrarlama, parçayı ezberleme, ritim kalıplarını değiştirerek çalışma” olarak sıralamıştır. Jorgensen (2008) öğrenilmesi gereken parçalara tekrar tekrar çalınarak hâkim olunacağını anlatırken, Coffman (1990) çalınması gereken parçanın zihinsel olarak yapılacak tekrarın

fiziksel tekrar kadar etkili olabileceğini belirtmiştir. Parçaya hâkim olmak için yavaş çalmanın da teknik açıdan öğrencinin kötü alışkanlıklarını engellediği belirtilmektedir. Ancak, yavaş çalarak alıştırma yapmanın parçayı teknik olarak öğrenip sonra hızlı çalar hale gelmek yerine parçanın içerdiği müziksel nüansların öğrenilmesi için gerektiğini belirten alan uzmanları *yavaş çalma* kavramının yanlış anlaşıldığını ortaya koymaktadır (Kageyama, t.y).

- **Anlamlandırma stratejileri**

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilere öğrenilmiş bilgiler arasında iç bağlantılar kurarak uzun süreli bellekte bilgiyi depolamasına yardımcı olur. Piyano öğretiminde kullanılabilen bazı anlamlandırma stratejilerine örnek verecek olunursa, çalınan eserde sorunlu pasajları işaretlemek, çalışılması gereken yerleri işaretlemek veya çalınan parçanın daha önce çalınanlarla ilişkisini kurmaya çalışmak, farklılıkları saptamak ve eski ile yeniyi birleştirmek olarak sıralanabilir (Ertem, 2014, 12-13). Anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasının öğrenci performansını arttırdığı yapılan deneysel araştırmalarla kanıtlanmıştır (Özer, 2010; Akın, 2016).

- **Örgütlenme stratejileri**

Örgütlenme stratejileri, bilginin daha anlamlı hale gelebilmesi için terimlerin gruplanması ve örgütlenerek uzun süreli bellekte saklanması için uygulanan stratejilerdir. Piyano öğretiminde karşılaşılan belli başlı örgütlenme stratejileri “parçanın sağ ve sol ele ilişkin kısımlarını ayrı ayrı çalışma, parçayı bölümlere ayırarak çalışma, parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma” olarak tanımlanabilir (Ertem, 2014, s.13). Chang ayrı ellerle piyano çalışmanın hız ve kontrolü arttırmak için yararlı olduğunu ve doğruyu bulmak için de kolay bir yöntem olduğunu anlatmaktadır. Öğrencinin farklı elle çalışmalarını tamamlamadan iki elle çalışmasının hatalara neden olacağını belirtmektedir (2016, s. 84-87).

- **Anlamayı İzleme Stratejileri**

Anlamayı izleme stratejileri bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili bilinçlenmesi ve aynı zamanda farkındalık yaratma stratejileridir. Bazı alan uzmanları, bu kategoriyi yürütücü biliş stratejileri olarak adlandırmaktadır.

Çalgı öğrenen bir bireyin nerede nasıl zorluklarla karşılaştığının farkına varması, neyi nasıl öğrendiğinin bilincinde olması, nerede başının derde girdiğini fark ederek yardım istemesi, hatalarını düzeltmesi gibi etkinlikleri anlamayı izleme stratejileri arasında anılmaktadır (Erten, 2014, s. 14). Bahgate, Sims-Knight ve Schunn (2012)

özellikle piyano eğitimlerine yeni başlayan acemi öğrencilere anlamayı izleme stratejilerinin öğretiminin önemini vurgulayarak, başlangıç düzeyindeki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu konuda öğrencilerine yol göstermeleri gerektiğini yaptıkları bir araştırma sonucunda ortaya koymuşlardır.

- **Duyuşsal stratejiler**

Genel anlamda bir çalgı aleti çalmak ve özel olarak piyano çalmak yalnız ve kaygı verici bir çalışma ortamı hazırlayabilir. Öğrencinin öğretmeni veya kendi kendine çalışırken dikkatini toplayabilmesi, odaklanabilmesi gerekir. Dahası başaramadığını düşündüğü anlarda kendisini güdülemesi de gerekebilir.

Müzik öğrencilerinin en fazla karşılaştıkları duyuşsal durum ise kaygıdır. Doğru çalıp çalamama kaygısı, öğretmenle olan ilişkinin yaratabileceği kaygı ve en önemlisi bireysel performans olarak biçimlendirilen sınanma sistemleri. Piyano öğrencisi sahne kaygısını yenerek hem iyi bir performans gösterebilmek zorundadır. Öğrencilere duyuşsal stratejilerin kazandırılması onu daha iyi çalışmaya ve dikkatli olmaya yönleltecektir.

Oxford (1990) duyuşsal stratejileri kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirmek için olumlu ifadeler kullanmaya çalışma, kendini ödüllendirme ve gerekli durumlarda duyguları bir başka bireyle paylaşmak olarak tanımlamıştır.

Çalgı öğrenmede strateji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalar arasında çocuklara yönelik yürütülmüş olan çalışmaların sayısı yetişkinleri kapsayan çalışmalara göre daha az sayıda olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda ise çocuklara yönelik olarak yürütülen çalgı öğrenme stratejilerinin nasıl öğretilbileceği konusuna ise çok fazla odaklanılmadığı gözlemlenmektedir. Bu gözlem bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.14. Araştırmanın Problemi

Müzik eğitiminin en önemli ögesi çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi alan bireyler bireysel çalgılarında uzmanlaşarak müzik yaşamlarını icracı olarak devam ettirme yoluna gidebilmektedirler. Müzik ve özellikle çalgı eğitimlerini profesyonel olarak yürütecek olan bireyler Güzel Sanatlar Liselerinde, Devlet Konservatuarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında eğitimlerinin ilk adımlarını atmaktadırlar. Eğitimlerinin önemli bir parçasını çalgı eğitimi oluşturmaktadır. Öğrenciler daha önce özel çalışmalar yürüterek uzmanlardan ders almış olabilirler; yine de bu kurumlarda karşılaştıkları çalgı eğitimcileri ve müzik dersleri onların ilk formal öğrenme deneyimlerini oluşturmaktadır.

Öğrencilere çalgı eğitimi veren eğitimciler adı geçen eğitim kurumlarında çalıştıkları kurumlar çerçevesinde farklı eğitsel uygulamalarda bulunabilirler.

Özmenteş ve Taşkın (2011) yapmış oldukları bir çalışmada Antalya’da bulunan Güzel Sanatlar Lisesi, Devlet Konservatuarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümü ve Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde çeşitli çalgı branşlarında öğretmenlik yapan öğretim elemanları ile görüşmeler yaparak onların ders planlama, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme konularında görüşlerini saptamaya çalışmışlardır. Araştırmalarının sonucunda Güzel Sanat Lisesinde eğitim veren öğretmenlerin Eğitim Fakülteleri Bölümlerinden mezun oldukları ve eğitim, yöntem, teknik ve stratejileri konularında Konservatuar eğitimcilerine göre daha donanımlı oldukları belirtmişlerdir. Ek olarak müzik eğitimi veren okulların her kademesinde- anaokullarından, fakültelere kadar- eğitim verebilmek için pedagojik formasyon almış olmak zorunlu iken konservatuarlarda böyle bir zorunluk olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda gerek müzik öğretmenliği gerekse konservatuar mezunu olan müzik eğitimcilerinin uygulamak zorunda kaldıkları program ile de sınırlandırıldıklarını belirtmişlerdir.

Konservatuar eğitimi almış olan bireylerden pek çoğu kendileri için performanslarını sergileyebilecekleri bir ortamda çalışmayı ve sahne ile içiçe yaşamayı düşünerek mezun olur. Bir orkestrada çalmak veya konserlerde yer almak mesleki amaçlardır. Konservatuar mezunlarından bir kısmı bu amaçlar doğrultusunda yola devam ederken bir kısmı da akademik yaşama atılarak kendilerine ikinci bir kimlik edinirler. Akademisyen kimlikleri onları hem performans sanatçısı olmaya aynı zamanda da eğitmen olmaya yönelterek iki farklı alanda etkinlik göstermelerine neden olur. Oysaki müzisyen öğretmen diyebileceğimiz bu bireyler kendilerine biçilen ikinci rol için hiç de hazırlıklı değildirler. Bir anda kendilerini öğretmen olmanın sorumluluğu üstlenmiş ama bu konuda hiç eğitilmemiş olduklarının gerçeği ile karşı karşıya bulurlar (Carey ve Grant, 2014; Rumiantsev, Admiraal ve Rijst, 2020).

Türkiye’de ve uluslararası alanyazında karşılaşılan çalgı eğitimi ve özellikle piyano öğretimi ve öğrenimi konusunda yapılan araştırmaların genellikle ergen veya yetişkin öğrenciler üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu çalışmalar arasında yetişkin öğrencilerin tutumları, algıları veya deneyimleri gibi konulara eğilen çalışmalar (Cooper, 2001; Daniel, 2004; Young, Burwell ve Pickup, 2003) sayılabileceği gibi sınıf ortamında öğretmen ile öğrencisi arasındaki ilişkiye odaklanan, onların etkileşimlerini inceleyen araştırmalardan da (Miranda 2000, Pike, 2013) söz edilebilir. Duke ve Henniger (2002)

ise öğretme sürecinde öğretmenlerin kullandıkları olumlu veya olumsuz dönüt cümlelerine odaklanarak deneyimli çalgı öğretmenlerinin daha sıklıkla olumlu dönüt cümleleri kullandıklarını ve öğrencilerini daha zorlu görevlere daha iyi hazırlayabildiklerini saptamışlardır.

Çocuk çalgı öğrencilerine yönelik olarak yapılan bazı çalışmalar, küçük yaşlardaki çalgı öğrencilerinin çalgı becerilerini biçimlendirdikleri yıllarında öğretmenlerinin kişiliklerinden etkilendiklerini ve bu etkinin ileri yıllarda hatta profesyonel yaşamlarında bile onları etkileyebildiğini göstermektedir (Costa-Giomi, Flowers ve Sasaki, 2005). Kurkul (2007) büyüklerinden onay almaya eğilimli olan öğrencilerin çalgı öğretmenlerinden yeterli olumlu dönüt alamadıkları veya almadıkları zaman piyano derslerinden vazgeçtiklerini savunmakta ve öğretim sürecinde öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Piyano derslerinin keyifli dersler olması ve özellikle küçük öğrencilerin eğlenerek öğrenci odaklı olarak yürütülen derslerde daha başarı olduklarını savunan bir çalışmada (Macworth-Young, 1990) küçük piyano öğrencilerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için öğretmenlerin esnek ve yaratıcı yeni yöntemlere eğilmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Türkiye’de çalgı eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda benzer eğilimler göstermektedir. Müzik eğitimi yaklaşımları ve teknikleri üzerine yapılan çalışmalar (Çilden, 2001, 2006; Uçan, 1989; 1994, 2005) araştırmacılara genel kuramsal açıdan ışık tutmaktadır. Bu genel yaklaşımlara ek olarak farklı bireysel çalgı aletlerinin eğitimleri konusunda da araştırmalar ve özellikle lisansüstü tezler bulunmaktadır. Örnek olarak Özmenteş’in (2005) müzik eğitimi ve çalgı eğitimi genel olarak ele aldığı çalışması ve Özmenteş ve Özmenteş’in (2009) piyano performansı ile ilgili çalışmaları, Özsever’in (2014) konservatuvarlarda gitar eğitimi ile ilgili olan çalışması ve Tobalak’ın (2013) Güzel Sanatlar liselerinde çalgı eğitiminde karşılaşılan sorunları incelediği araştırmalar verilebilir.

Türkiye’de ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların odaklandıkları bir konu da öğrenme stratejileridir. Bu çalışmanın özünü teşkil eden bu konuda çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar bireysel çalgılar çerçevesinde kullanılan stratejilerin irdelendiği çalışmalardan öğrenme stratejileri ölçeği geliştirmeye yönelik araştırmalara kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bu çalışmalara örnekler verilecek olunursa piyano öğrenme stratejileri kapsamında özellikle yetişkin öğrenenler üzerinde gerçekleştirilen Kurtuldu (2007) ve Kurtuldu ve Güçlü (2009) görsel imaj kullanma ve

strateji kullanmanın başarıya etkisini inceleyen çalışmaları ve Ertem'in (2003) piyano öğrenenlerin örgütlenme stratejilerine eğilen çalışmaları söylenebilir. Diğer taraftan keman (Akın, 2007), viyolonsel (Saraç, 20014), ud (Uygun ve Biber, 2017) öğreniminde öğrencilerin kullandıkları stratejileri irdeledikleri farklı çalgıların öğreniminde kullanılan öğrenme stratejileri üzerinde yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Öğrenme stratejileriyle ve özellikle piyano öğrenme stratejileriyle ilgili önemli araştırmalardan birisinin Kılınçer ve Aydın-Uygun'un (2013) geliştirdikleri piyano öğrenme strateji ölçeği örnek olarak verilebilir.

Türkiye'de ve uluslararası akademik çalışmaların öğrenme stratejileri konusunu ele alan bazılarına örnekler verilebilmesine karşılık bu çalışmalar yukarıda da söz edildiği gibi yetişkin öğrenenler ile yapılmıştır. Çocuklara yönelik çalgı eğitim araştırmaları konusuna da eğilen bilimsel araştırmalar da bulunmaktadır. Hallam (1996) çalgı eğitimine yeni başlayan küçük öğrencileri, Thomas Lee (1996) okul öncesi piyano öğrencileri, Pitts ve Davidson (2000) trompet, saksafon ve flüt çalmaya başlayan küçük yaştaki öğrencileri, McPherson ve Renwick (2010) uzun soluklu bir çalışmada 7-9 yaş çocuklarının özdüzenleme davranışlarını, Gouzouasis, ve Ryu (2015) stüdyoda piyano öğrenen çocukların davranışlarını, Meissner (2017) küçük piyano öğrencilerinin çaldıkları parçalardaki duygusal dışavurumlarını anlayabilmek için öğretmenlerinin uyguladıkları öğretmen stratejilerini, Altuntaş (2007) keman eğitimi gören çocukların kullandıkları yöntemlerin uygunluğunu, Ceyhan (2014) orta okul flüt öğrencilerinin etkili öğrenme yönetmelerini araştırdıkları ve inceledikleri çalışmalar ile bu çabalara birkaç örnek olarak verilebilir.

Türkiye'de daha önce de söz edildiği gibi otuz beşten fazla konservatuvar bulunmaktadır. Bu konservatuvarların programları incelendiğinde eğitime yönelik herhangi bir ders olmadığı gözlemlenmektedir. Müzisyen öğretmenler bireysel çalgılarında ne kadar usta olurlarsa olsunlar o çalgıyı başka bir bireye nasıl öğretecekleri konusunda yeterli pedagojik bilgiye sahip değildir. Kendilerinin birebir eğitim yoluyla bir stüdyoda eğitilmiş olmaları onları aynı stüdyolarda eğitim verecek niteliğe getirmemektir. Bu durum karşısında izleyebilecekleri tek yol kendi eğitim geçmişleridir. Usta-çırak ilişkisi çerçevesinde kendi eğitimcilerinden nasıl eğitim almışlarsa aynı sistemle çalgı öğretmeye çalışırlar. Oysaki geleneksel olarak yürütülen yöntemler, öğrenme amaçları belirlense bile çok başarılı sonuçlar vermemektedir. Geleneksel yöntemler öğrenciye “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” mesajını

vermektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir (Açıkgöz, 2003, s. 33).

Çalgı eğitimi konusunda yapılan araştırmalar müzisyen öğretmenin çalgı eğitiminde tamamen kendi bireysel deneyimlere dayandığını anlatmaktadır. Mills and Smith (2003) 134 çalgı eğitmeni ile yaptıkları çalışmada bu eğitmenlerden %57sinin öğretimlerinde kendi ustalarından nasıl gördülerse o şekilde eğitim verdiklerini göstermiştir. Daniel (2004) bu yaklaşımın her müzik eğitimi ortamında görüldüğünü, bunun nedeninin de müzik eğitiminin özellikle konservatuarlarda değişime ve yeniliğe kapalı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Usta-çırak eğitimi uygulaması farklı eğitsel teorilerin incelenmesi veya karşılaştırılmasından çok alışkanlıklar sonucu ve alanda bu disipline yönelik bir eğitim kuram ya da yaklaşımının bulunmamasından kaynaklanmaktadır (Hallam,1998). Bu belirtilen çalışmalar usta-çırak ilişkisi ile yürütülen çalgı eğitiminin yalnızca Türkiye’de uygulanmadığını göstermektedir.

Genel bir bakış açısıyla, özelinde piyano eğitiminin kendisine özgü bazı özellikleri vardır. Öğretmen ve öğrenci birebir çalışmak durumundadır. Öğrencilerin gelişiminde öğretmenin rolü ve önemi büyüktür. Çalgı çalmayı öğreten bir öğretmen öğrencilerinin yaşlarına, düzeylerine göre verdiği eğitimi düzenlemeye çalışmak durumundadır. Öğrenciye nasıl öğrenebileceği konusunda da yardımcı olunması gereklidir.

Çalgı öğretimi işitme ve görme duyularına, vücudun kullanımına ve duyulara hitap eden çok yönlü bir eğitimi içerir. Çalışılan bireysel çalgının türüne göre ellerin kullanımı, beynin hem sağ hem de sol yarım kürelerinin eşzamanlı farklı işlevler yerine getirmeleri gibi farklı bilişsel becerilerin harmanlanmasını gerektiren bir sistem öngörür (Ercan, 2008). Ayrıca, hangi çalgı aleti olursa olsun, bu eğitimde çalınırken ritim, teknik, müzik cümleleri, müziksel nüanslar ve tonlar kadar armoni ve teoriyi de anlamayı gerektiren bir süreç yaşanır. Küçük yaşta piyano öğrenmeye başlayan bir öğrenci için bu beceriler çok daha önemlidir. Piyano, farklı bölgeleri çalıştırma özelliğine sahip bir çalgıdır. Sağ ve sol el koordinasyonu, eş zamanlı olarak ayak koordinasyonu ve tüm vücudu hareket ettirme özelliğine sahiptir (Ercan, 2008). Küçük yaşlarda piyano eğitimine başlayan bireyler için bütüncül olarak gerekli çalma becerisini geliştirebilmesi öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olmaları ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Bu çalışmanın odak noktası piyano öğretimidir. Daha da özelinde çocuklara yönelik piyano öğretimde öğrenme stratejileri kullanımıdır. Kuramsal yaklaşımların

anlaşılabilmesi ve genel olarak çalgı eğitiminde gerçekleştirilmiş bilimsel yaklaşımların özümsebilmesi için araştırmanın başlangıç aşamalarında bu konular üzerinde de durulmuş ve gerek Türk gerekse uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Özellikle piyano ve piyano öğretimi konusu incelenerek daha sonra çocuklara piyano eğitimi üzerinde yapılmış olan çalışmalar geniş bir yelpaze içerisinde irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar çalgı ve özellikle piyano eğitimi konusunda yapılan çalışmaların öğretim etkinlikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretim teknikleri ile öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Türkiye ve uluslararası akademik çalışmalar yelpazesindeki tüm araştırmalar konusunda bilgi sahibi olmak ve tümünü inceleyebilme olasılığı düşüktür. Ancak, bu tez çalışması çerçevesinde incelenen bilimsel araştırmalar arasında çocuklara yönelik piyano eğitimi derslerinde kullanılabilecek öğrenme stratejilerinin derslerde nasıl uygulanabileceğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuklara piyano öğretiminde kullanılabilen stratejiler konusu irdelenmiş olsa bile bu stratejilerin küçük piyanistlere nasıl aktarılabilceği ve sınıf içi uygulamalarda ne tür stratejilerin öğretilebileceği ve bunların piyano öğrenme süreçlerini nasıl etkileyebileceği konusu ele alınmamıştır. Bununla birlikte, öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano eğitim programının da eksikliği göze çarpmaktadır. Oysaki, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine ve kullanılmasına odaklanan bir eğitim programının geliştirilmesi, piyano eğitimcilerinin piyanoya yönelik öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesinde işe koşabilecekleri bir araç olarak oldukça işlevsel olabilir. Konservatuvarlarda öğretmenlere ve öğrencilere strateji öğrenimi konusunda yardımcı olacak araştırmaların, strateji öğrenimi çalışmalarının yapılması ve bunların bir eğitim programı temeline oturtulması çalgı eğitimini daha nitelikli ve verimli hale getirebilecektir. Ancak alanyazın incelendiğinde çocukların çalgı eğitiminde strateji kullanımlarına odaklanan ya da çalgı öğrenirken işe koşabilecekleri öğrenme stratejilerini onlara kazandırmaya yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu eksiklik, bu araştırmanın en temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu gerekçeye dayalı olarak bu araştırma, Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında yürütülmekte olan piyano eğitiminin öğrenme stratejileri ile bütünleştirilerek daha verimli ve nitelikli hale getirilmesini amaçlamaktadır.

1.15. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında yürütülmekte olan piyano eğitimi dersine yönelik öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş öğretim programının tasarlanması ve uygulanması amaçlanmaktadır.

1. Piyano eğitimi dersine yönelik (öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş öğretim programına ilişkin) eğitim gereksinimleri nelerdir?
 - a. Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerinde çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - b. Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerinde çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları nedir?
2. Gereksinim belirlenmesinden elde edilen bulgular doğrultusunda, piyano eğitimi dersine yönelik öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş öğretim programı tasarısı nasıl olmalıdır?
3. Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerine yönelik öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano eğitimi dersine yönelik öğretim programı tasarısının uygulama süreci nasıldır?
4. Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano eğitimi uygulaması sonucunda,
5. Sınıf düzeyindeki bir piyano öğrencisinin öğrenmesinde nasıl bir gelişim meydana gelmektedir?

1.16. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında yürütülmekte olan piyano eğitimi dersine yönelik öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş öğretim programının tasarlanması ve uygulanması amaçlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, çalgı eğitiminin sorunlarına odaklanan birçok araştırma bulunmasına karşılık çalgı eğitiminin niteliğinin artırılmasına odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa ki eğitim bilimlerindeki güncel ve bilimsel bilgiler ışığında çalgı eğitiminin mevcut durumu daha verimli ve nitelikli hale getirilebilir. Piyano derslerinde sınıf içi strateji öğretimini ele alan ve uygulayan bu araştırma, kendisine özgü bir ilk olma özelliğine sahiptir. Çocuklara yönelik çalgı eğitiminde kullanılan öğrenme- öğretme yöntem ya da teknikleri ile öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmasına karşılık, çalgı eğitimi dolayısıyla piyano eğitiminde öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir program bulunmamaktadır. Bu çalışma piyano eğitiminde öğrenme

stratejileri ile bütünleştirilmiş öğretim programının tasarlanması yönüyle ilk olma özelliğini taşımaktadır. Aynı zamanda, böylesi bir program piyano eğitiminin etkili bir biçimde yürütülmesi ve bu becerilerin öğrencilere daha kolay kazandırılması bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim, çalgı eğitiminin niteliğini öğrenme stratejileriyle zenginleştirilmiş öğrenme-öğretme süreçleri ile artırmayı amaçlaması ve çalgı eğitimcilerine yol gösterici bir nitelik taşıması bakımından da bu araştırma büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile, özellikle bu konuda çalışma yapanlara yönelik kapsamlı bir biçimde hazırlanmış öğretim programı tasarısı ile yol gösterilecektir. Çünkü program tasarısında aynı zamanda pek çok öğrenme stratejisinin kullanımına yönelik uygulamalar da yer almaktadır. Bu yönüyle de çalışmanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Böylelikle alan yazında bilinen öğrenme stratejileri sınıflaması temel alınarak piyano eğitiminde nasıl kullanılacağı eylem araştırması uygulaması ile kuram ve uygulama bütünleştirmesini sağlamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenmesi açısından da ayrı bir değeri bulunmaktadır. Daha çok yetişkin öğrenenler ile yapılan bu tür çalışmaların daha küçük yaştaki öğrencilere uygulanması ile de çok önem taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda konservatuar ilköğretim düzeyinde piyano eğitimi alan öğrencilere yönelik öğrenme stratejileri öğretiminin gerek piyano eğitimine gerekse ulusal ve uluslararası müzik eğitimi alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1.17. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde haftada bir saat ve 12-14 haftalık eylem uygulaması ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarında çalgı eğitimi veren 15 öğretim elemanından toplanan açık uçlu ankete verilen yanıtlar ve Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Piyano Anasanat Dalı İlköğretim 2. Kademesinde yarı zamanlı eğitim gören sınırlı sayıda 5. sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada çalgı eğitimi piyano ile sınırlıdır.

1.18. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan temel kavramlara ilişkin tanımlar şunlardır:

Çalgı Eğitimi: Bir çalgıyı çalabilme becerisinin gösterebilmesi için birtakım becerilerin sistematik olarak kazanılma süreci (Özmenteş, 2005).

Çalgı Eğitimi Stratejileri: Bireysel bir çalgıyı çalabilmek için gerekli bilişsel, devinışsel ve duyuşsal beceri alanlarını kapsayan etkili öğretme ve öğrenme etkinliklerini içeren karmaşık davranışları edinmeye yardımcı olan teknikler (Yokuş ve Yokuş, 2010).

Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler (Güven, 2004).

Piyano Eğitimi: Öğrencinin zihin, vücut, duygu, görme, işitme ve dokunma duyuları ile iç içe bir bağlamda müziği öğrenmek, yorumlamak ve icra etmek için, nota okuma, ritim, müziksel algılama, çalma tekniği, sanatçılık ve stil yorumlamada gelişme süreci (Ertem, 2003).

Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejileri: Amaca yönelik olarak zihinsel ve fiziksel becerilerin öğrenciye kazandırılması için sistemli ve planlı öğretim programlarının geliştirilerek çalgı çalmaya yönelik ilgi ve sevgiyi uyandıracak ve başarı getirecek davranışların öğrenciye kazandırılması.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalgı eğitimi alanındaki bilimsel araştırmalar gerek Türkiye’de gerekse uluslararası alanda 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yoğunlaşarak artış göstermiştir. Çalgı eğitime yönelik olan bu çalışmalar çalgı eğitimin teknik yönlerini, kullanılan yöntemleri ve müzik türlerini ve öğretim stratejileri gibi geniş bir konu alanına yayılmışlardır. Özellikle 2000’li yılların başından itibaren eğitim alanında ağırlık kazanmış olan öğrenme stratejileri araştırmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Genel anlamda öğrenme stratejileri irdelendiği gibi çalgı eğitiminde de öğrenim stratejilerinin nasıl kullanılabileceği ve hangi öğrenim stratejilerinin hangi ortamlarda nasıl sonuç vereceği bilimsel araştırmaların konusu olmuştur. Bu çalışmalar içerisinde çocuklara çalgı eğitime yönelik yaş veya bireysel çalgılar kapsamında araştırmalarda bulunmaktadır.

Çalgı eğitimi ve çalgı eğitiminde özellikle piyano eğitiminde öğrenme stratejileri konusunu irdeleyen yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar yetişkin ve çocuklara yönelik olarak ikiye ayrılmış olarak amaçları, yöntemleri ve bulgularının özetlenmesi şeklinde en eskiden en yeniye doğru sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

2.1. Yetişkinlere Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalar

Çalgı eğitiminde eğitmen öğrenci ilişkilerine ve strateji öğretimine ilişkin çalışmalardan birisini yürütmüş olan Aicher (1998) doktora çalışmasında geleneksel öğretim yaklaşımları ile uygulamalı piyano öğretimi yaklaşımını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Kuramsal olan bu çalışmada Aicher piyano öğrencilerinin müziği anlamlandırılmalarına ve işlemelerine yardımcı olabilecek stratejiler üzerinde durmuştur. Aicher’e göre öğrencinin duyumsal becerilerini kullanarak algılayabilecekleri öğretme stratejilerinin kullanımının öğrencinin müzik performansını güçlendirebileceğini belirtmiştir. Aicher, müzik öğrencilerinin duyumsal becerileri ile öğrenmelerini harmanlayabilmeleri için hem nörolojik hem duysal hem de bilişsel sistemlerini kullandığını anlatarak bu işlem için gerekli gördüğü beş alt kategori belirtmiştir. Bunları, 1. İşitsel, 2. Hareket ve beden ahengi, 3. Görsel, 4. Analitik, 5. İmgesel (iç duyuş) öğrenme olarak sıralamıştır. Dikkat çemberi adını verdiği bu beş alt kategorinin öne çıkartılması ve strateji geliştirilmesinde öğretmene büyük görevler düştüğünü anlatarak piyano öğretiminde tüm bu öğelerin bütünleştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Cooper (2001) yetişkin öğrencilerin piyano öğrenimleri ile ilgili algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmasında 546 katılımcının yanıt verdiği bir anket ile veri toplamıştır. Yetişkin öğrencilerin neden piyano çalmak istedikleri ve bir süre ara verdikten sonra neden piyano çalışmalarına dönmek istedikleri sorgulandığında katılımcılar piyano çalmanın yarattığı olumlu ortamı sevdiklerini ve piyano eğitimcilerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı sonuç olarak iyi bir piyano eğitimcisinin yaşam boyu öğrenmeye ne denli katkıda bulunabileceği konusunu vurgulamıştır.

Nielsen (2001) çalışmasında iki konservatuvar öğrencisinin performansları sırasında hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve kendilerini ne kadar düzenleyebildiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları ileri düzey konservatuvar öğrencileridir. Bu öğrenciler çalışmaları gereken parçalarını tekrarlarken video ile kaydetmiş ve onlardan tekrarlama çalışmalarından hemen önce ve sonra sözlü olarak bilgi almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ileri düzeydeki bu öğrencilerin kendi çalışmalarını kontrol edebildiklerini ve öğrenmelerini en üst düzey çıkarabilmek için kişisel, sosyal ve bağlamsal etkenleri göz önüne aldıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonucunda ileri düzey çalgı öğrencilerinin kendi öğrenmelerini sağlayacak öz düzenleme stratejilerini kullanabildikleri sonucu çıkartılmıştır.

Şendurur (2001) Güzel Sanat Bölümü'nde flüt eğitimi alan öğrencileri kapsayan çalışmasında öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerini ve zamanlarını nasıl değerlendirdikleri konusunu incelemeyi amaçlamıştır. 22 öğrencini katılımı ile yürütülen bu çalışmada kontrol ve uygulama grupları oluşturulmuştur. Tutum ve Görev Ölçeği olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılarak veriler elde edilerek analizleri ve yorumları yapılmıştır. Öğrencilerin çalışmayı istemeleri, çalışmaya ruhsal, bedensel açıdan hazır olmaları ve zihinsel olarak da çalışmaları istemeleri gerektiği yorumu yapılmıştır. Ayrıca öğrencinin çalgı çalışmasına hazır olmasının önemi de vurgulanmıştır.

Duke ve Henniger (2002) özengen piyano eğitimi alan yetişkin öğrencilerin öğretmenlerinin söylemlerinden ne kadar etkilenip etkilenmedikleri saptamayı amaçlamıştır. Katılımcılar piyanolarını çalarken kendilerine olumlu ve olumsuz dönüt veren öğretmenlerin video kayıtlarını izlemişler ve kendilerine verilen 10 soruluk bir anketi yanıtlamışlardır. Bulguların değerlendirilmesi sonucunda yetişkin öğrencilerin

olumlu ve olumsuz dönüt veren öğretmenlerine karşı tutumlarında belirgin bir algı ve tutum farkı saptanmıştır.

Young, Burwell ve David Pickup (2003) etnografik bir çalışma yürütmüş ve müzik eğitiminde çalışma alanları ile öğretim stratejileri üzerinde durmayı amaçlamıştır. Bu araştırma, Ulusal Müzik Eğiticileri Birliğinin hazırlamış olduğu *Çalgı Öğrenimi ve Öğretimi* isimli bir el kitabı temel alınarak bir yükseköğretim kurumunda 9 çalgı öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler başlangıçta bir anket tamamlamışlar ve kendileri ile ilgili bilgileri ve ders sürecinde kullandıkları stratejiler konusunda da bilgi vermişlerdir. Bu başlangıçtan sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve dersler video kaydına alınmıştır. Bu derslerde öğretim stratejilerinde baskın olarak “teknik” geliştirme üzerinde durulmuş ve öğretim stili olarak da “emir kipi yöntemi” kullanılmıştır. Elde edilen zengin veri analizinden çalgı eğitiminde baskın olarak tercih edilen öğretim yönteminin usta çırak sistemine dayalı olduğu ve öğretmen tercihlerinin bu yönde olduğu savunulmuştur.

Ertem (2003) doktora tez çalışmasında piyano eğitiminde öğrenme stratejilerini ve hangi stratejilerin öğrenciler ve öğretmen tarafından tercih edilerek kullanıldığını saptamayı amaçlamıştır. Bir anket yoluyla öğrencilerin ve hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere de öğrenme stratejileri konusunda fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin duyuşsal ve örgütlenme stratejilerini tercih ederken öğretmenlerin örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini tercih ettikleri saptanmıştır.

Kurkul (2007) birebir eğitim yapılan çalgı derslerinde öğrencilerle çalgı öğretmenleri arasında geçen sözsüz etkileşimi, bu etkileşime olan duyarlılığı ve çalgı derslerinin etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. 60 öğrenci ve 60 öğretmenin katılımları ile gerçekleştirilen araştırmada veriler çalgı derslerinin izlenmesi ve katılımcılara verilen sözsüz iletişimdeki duyarlık ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca eğitimcilerin sözsüz davranışlarına eşlik eden ses düzeyleri ve özellikleri de Ses Kalitesini Değerlendirme Ölçeği ile saptanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin aldıkları dönütlere karşı algıları ile öğretmenlerin verdikleri dönütlere karşı olan algılarında farklılık ortaya çıkmıştır. Derslerin etkin bir şekilde yürütülmesi öğrencilerin öğretmenleri ile aralarında kurdukları olumlu veya olumsuz bağ ile bağlantılı olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine verdiği dönütleri öğrenci olumsuz olarak değerlendirdiği her durumda öğrencinin çalgı dersinin etkin olarak yapılmadığı düşüncesine kapıldığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak olumlu dönüt algısı oluşmadığı süreçlerde çalgı dersinin etkinlik düzeyi azalabilir bulgusu vurgulanmıştır.

Kurtuldu (2007) doktora tez çalışmasında konservatuvar piyano öğrencilerinden oluşan bir grup piyano öğrencisiyle onların görsel imaj oluşturmada ne kadar başarılı olduklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Piyano öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubuna verilen anket ile öğrencilerin en az kullandıkları öğrenme stratejisinin görsel imaj strateji olduğu saptandıktan sonra deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney grubuna görsel imaj oluşturma yöntemi açıklanarak uygulanmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışmaları video ile kayıt edilerek değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda bilgiyi işleme modeline dayalı olarak görsel imajlar oluşturma yönteminin piyano eğitiminde etkin ve yararlı olacağı vurgulanmıştır.

Leon-Guerrero (2008) bireysel çalgı çalışmalarında öğrencilerin strateji kullanımlarını saptamayı amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin parçaları öğrenmek amaçlı tekrarladıkları zaman kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin neler olabileceği sorgulanmıştır. Çalışmanın katılımcılarından dördü flüt, ikisi trombon, ikisi alto saksofon, ikisi obua, biri soprano klarnet, biri basklarnet, biri fagot, biri trompet, bir diğeri Fransız kornosu ve biri de tuba çalan katılımcılardır. Katılımcılar parça tekrarlarından hemen önce ve sonra sözlü olarak bilgi dönüt vermişlerdir. Ayrıca çalışmaları video ile kayıt edilmiş ve görüntüler de analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların bireysel çalgı aletleri farkı olmadan en fazla tekrarlama stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Nielsen (2008) konservatuvar çalgı öğrencileri ile yürüttüğü bu çalışmada öğrencilerin başarı amaçları ile kullandıkları öğrenme stratejileri ve çalgılarında başarılı ne kadar başarı sağlayabildiklerini saptamaya odaklanmıştır. 130 birinci sınıf konservatuvar öğrencisini kapsayan bu çalışmada amaç öğrencilere hangi öğrenme amaçlarının ve stratejilerinin güdüleme sağladığını saptamak olarak belirtilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgular onların görev merkezli oldukları zaman bir başka deyişle yalnız çalgı çalmaya ve çaldıkları parçayı iyi çalmaya odaklandıkları zaman fazla strateji kullanmadıklarını, dahası strateji kullanımlarının onların müzik yetileri ile de fazla ilintili olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın öğrencilerin başarı amaçlı olarak çalıştıklarında daha fazla bireysel stratejiler geliştirmiş oldukları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri sonucuna varılmıştır.

Özmenteş (2008) öğrenme stratejileri ile öz düzenleme stratejilerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını iki farklı üniversitede farklı bireysel çalgı aletleri çalan öğrenciler arasında yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış sorulara katılımcılar tarafında verilen yanıtlar analiz edilerek bulgular değerlendirilmiştir. Çalgı eğitiminde alıştırmaya ve tekrarlamalarda bulunmanın katılımcılar tarafından sıklıkla kullanıldığı ancak öğrencinin kişisel olarak da yapacağı düzenlemelerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek çalışmalarının verim ve başarıyı beraberinde getireceği savunulmuştur.

Yokuş, H. (2009) doktora çalışmasında piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerine, piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılarak veri toplama amacıyla Başarı Testi, Gözlem Formu ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak, piyano eğitiminde programlandırılmış eğitim modeline göre hazırlanmış öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerini, piyano performans başarılarını ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan piyano eğitiminden daha etkili ve geliştirici olduğu ortaya konmuştur.

Yokuş, T. (2009) doktora tezinde, gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, gitar performans başarıları ve gitar dersi bilgi düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada, gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, gitar performans başarıları ve gitar dersi bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak için deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle, gitar eğitiminde dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini, gitar performans başarılarını ve gitar dersi bilgi düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

Kurtuldu ve Güçlü (2010) güzel sanatlar eğitimi gören 10 öğrencinin planlı tekrarlamaya stratejilerini kullanmalarının öğrenci başarısına olan etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Deneysel bir desenleme ile öğrenciler iki gruba ayrılmış, kontrol grubu seçilen parçayı kendi normal çalışma tempolarında çalışırken, deney grubundan

planlanmış bir tekrarlama programı uygulamaları istenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin performansları değerlendirildiğinde planlı tekrarlama çalışması yapan deney grubunun kontrol grubu öğrencilerine göre bireysel çalgılarını daha başarılı bir biçimde çaldıkları saptanmıştır.

Kurtuldu (2012) çalışmasında, dikkat stratejileri kapsamında yer alan ve dikkati istenilen bölüme toplamaya yardımcı olan çeşitli uyarıcı işaretler kullanılarak, öğrencilerin piyano performanslarında farklılık olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılan öğrencilerden kontrol grubu çalışmalarında uyarıcı işaretler kullanmamışlardır. Buna karşılık deney grubu öğrencilerine çalışmaları istenilen parçada dikkatlerini toplamaları gereken pasajlar uyarıcı işaretlerle belirtilmiştir. Öğrencilerin bu noktalara odaklanmaları sağlanmıştır. İki grubun performansları karşılaştırıldığında deney grubunun performanslarında kontrol grubuna göre daha fazla bir iyileşme saptanmıştır. Piyano çalışma sürecinde en önemli unsurlardan biri olan dikkat sağlamaya yönelik bu veya benzer uygulamaların yapılmasının farklılık yaratabileceği ortaya konmuştur. Bu çalışmada parçaların deşifre ve tekrarlarında dikkati gerekli noktalara odaklayarak olası hataların önüne geçilmesi ve başarı sağlanmasının olumlu sonuçları beraberinde getirebileceği savunulmuştur.

Aydiner Uygun ve Kılınçer (2012) piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin ne kadar kullanıldığını ve kullanma düzeylerinin çalgıdaki başarılarına olan etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören 644 öğrenciye kendi geliştirmiş oldukları öğrenme stratejileri kullanma ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Öğrencilerin başarıları ile öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile başarıları arasında anlamlı bir paralellik olduğu görülmüştür.

Akın (2013a) müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve bunun akademik başarıdaki rolünü cinsiyet değişkenine bağlı olarak araştırmayı amaçlamıştır. 131 öğrencinin katılımları ile gerçekleştirilen bu çalışmada Somuncuoğlu'nun öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri, derin bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiş ve kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edildiği belirtilmiştir.

Akın (2013 b) keman çalışırken kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencinin keman öğrenmesine olan katkısını belirlemeyi amaçlamaktadır. Güzel Sanatlar Lisesi

öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada deneysel bir desenleme uygulanmıştır. Oluşturulan deney grubuna anlamlandırma stratejileri öğretilmiştir. Kontrol ve deney grupları çaldıkları parçaları uygulama öncesi ve sonrası kayıt etmişlerdir. İncelenen kayıtlardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin keman çalmalarında olumlu yönde değişiklikler olduğu saptanmıştır.

Kılınçer (2013a) doktora çalışmasında Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri belirlemeye ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada kendi geliştirmiş olduğu Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin farklı demografik özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar arasında araştırmacı, öğrencilerin parçalarını çalışırken kullandıkları stratejilerin en fazla tekrarlama en az da dikkat stratejileri olduğu konusunu vurgulamıştır.

Kılınçer ve Aydın Uygun (2013a) çalışmalarında Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları veya kullanmayı tercih ettikleri araştırmışlardır. Çalışmada ayrıca öğrenme stratejilerinin kullanımında farklı etkenlerin nasıl rol oynadıkları da sorgulanmıştır. Öğrencilerin en fazla tekrarlama stratejilerini kullanırken en az kullandıkları stratejinin dikkat stratejileri olduğu belirtilmiştir. Bu bulguların yanı sıra öğrencilerin devam ettikleri sınıflara, cinsiyetlerine, piyano dersindeki gösterdikleri başarılarına göre ve zaman kullanımına göre strateji kullanımları karşılaştırıldığında bu etmenlerle strateji kullanımı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kılınçer ve Aydın Uygun (2013 b) piyano derslerinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmalarında beş farklı üniversitenin müzik eğitimi bölümlerindeki öğrencilerin katılımları ile bir ölçek çalışması yürütmüşlerdir. Weinstein ve Mayer'in (1986) öngördükleri öğrenme stratejileri sınıflamasını kullanarak bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçekte kullanılan maddelerin analizi yapılmış ve güvenirlik katsayısı .95 olarak saptanmıştır. Geliştirilmiş olan bu ölçeğin piyano eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa hangilerini kullandıkları konusunda eğitimcilere ve öğrencilere yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Ertem (2014) piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejilerinin kullanılma alanlarını saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmasında Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflamasını esas alınarak piyano öğretimi için geçerli olabilecek tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve dikkat stratejilerinin piyano eğitimindeki yerini ve kullanılabilirliklerini saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciye öğretmeni tarafından rehberlik edilmesinin önemini vurgulayarak öğrenmeyi öğrenmenin piyano eğitiminde vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır.

Kocaarslan (2016) profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini incelediği doktora tezinde dört farklı üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri kullanma tercihlerini saptamayı amaçlamıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ve bilinçli farkındalıklarını farklı ölçeklerle saptamıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında çoklukla görsel öğrenme stilini kullandıklarını, öğrenme stratejilerinden de özetleme, canlandırma gibi bilişsel stratejileri tercih ettikleri araştırma bulguları arasındadır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça hem not alma, altını çizme gibi dikkat stratejileri hem de bilişsel stratejileri daha fazla bir arada kullanabildikleri ortaya konmuştur.

Columbo ve Antonietti (2016) müzik eğitiminde üstbilişsel bilgilerin öğrenme ve alıştırmaya yapmalarında etkili olduğunu ve 'bilmeyi bilmek' olarak nitelendirdikleri üstbilişsel işlemlerin öğrenci yeni bir bilgiyi edinirken nasıl kullandıklarını açıklamaya amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin ders sürecinde üstbilişsel yaklaşımlar kullandıklarını anlatmalarına karşılık öğrencilerin bunu fark etmedikleri ve kendi ifadeleri ile üstbilişsel becerileri kendi kendilerine edindikleri ifade edilmiştir. Bu çalışmada dört yeni ve dört deneyimli piyano öğrencisinin davranışları incelenmiştir. Üstbilişsel davranışların her iki grup tarafından da belirli düzeylerde sergilendiği gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak, bu becerilerin gelişiminde öğrencilerin yaşlarının farklılık yarattığı ortaya konmuştur. Çoğu kez ders uygulamalarında öğretmenler öğrencilerine üstbilişsel davranışları aktarsalar da hem kendileri hem de öğrencilerin bunun farkında olmayabilecekleri belirtilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin küçük yaştaki öğrencilerine üstbilişsel davranışlar edindirmeye çalışırken kendilerinin de daha bilinçli ve farkındalık yaratacak şekilde ders işlemlerinin daha doğru olacağı ortaya konmuştur.

Uygun ve Biber (2017) eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan ve bireysel çalgı eğitimi dersleri kapsamında ud dersinde çalgı eğitimi gören lisans öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamayı amaçlamışlar. Çalışmalarında Kılınçer ve Aydınur Uygun'un (2013) geliştirmiş oldukları Enstrümantal Müziği Çalışırken Kullanılan Stratejiler Ölçeğini kullanmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda ud öğrencilerinin tekrarlama ve anlamayı izleme stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı olarak diğer stratejilere göre farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Aynı şekilde anlamlandırma stratejilerinin de örgütleme ve dikkat stratejileri kullanımlarına göre daha fazla olduğu vurgulanmıştır.

Afacan ve Çilden (2017) çalışmalarında keman eğitiminde güvenilir ve geçerli bir öğrenme stratejileri ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlar. Güzel Sanatlar Liseleri 11. ve 12. Sınıf öğrencileriyle yürütülen uygulamada sonra ölçeğin faktör analizi yapılarak 99 maddeye indirgenmiş bir Keman Öğrenme Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekte üstbilişsel stratejiler, dikkat stratejileri, organizasyon stratejileri, tekrarlama stratejileri, duyuşsal stratejileri ve anlamlandırma stratejileri olmak üzere 6 farklı strateji grubu ele alınmıştır.

Kılınçer ve Aydınur Uygun (2018) kendilerinin geliştirmiş oldukları piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği çalışmalarının yapı geçerliğini doğrulamayı amaçlamışlardır. Yaptıkları analiz ve çalışmalar beş farklı öğrenme stratejisini içeren ölçeklerinde doğrulayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra geliştirmiş oldukları ölçeğin geçerliğinin analizleri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aydınur Uygun ve Kılınçer (2018) çalışmalarında eğitim fakülteleri müzik eğitimi lisans programı öğrencileri arasında öğrenme stratejilerinin kullanımını ve hangi stratejilerin daha fazla tercih edildiğini incelemeyi amaçlamış. Kendi geliştirmiş oldukları öğrenme stratejileri kullanım ölçeğini kullanarak öğrencilerden veriler elde edilmiştir. Bulguların incelenmesi sonucunda tekrarlama stratejilerini diğer stratejilere göre daha fazla kullandıkları, örgütleme stratejilerini ise çok az kullandıkları ortaya konmuştur. Araştırmacılar öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile cinsiyet, yaş, çalgı çalmadaki süre, çalgı çalma deneyimleri ile çalgı çalmada yeterlik algıları ve akademik başarıları gibi farklı farklı değişkenlerle de karşılaştırmışlardır. Öğrenme stratejileri kullanma düzeyi ile bu değişkenler arasında anlamlı bir paralellik olduğunu belirtmişlerdir.

Afacan (2018) güzel sanatlar lisesinde keman eğitimi gören öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma ve keman performanslarına etkilerini incelemeyi amaçladığı bu doktora tez çalışmasında 11. Sınıf keman öğrencileri ile araştırmasını yürütmüştür. Afacan ve Çilden (2017) tarafından geliştirilmiş olan keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği ön ve son test olarak deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubuna öğrenme stratejilerine yönelik olarak hazırlanmış olan bir program uygulanırken, kontrol grubuna aynı müzik parçaları normal eğitim düzeni içinde uygulanmıştır. Eğitim süreci sonunda verilen öğrenme stratejileri kullanma ölçeğinin sonuçları kontrol grubunda gerek ön test gerekse son test sonuçlarında ‘nadiren’ öğrenme stratejileri kullanıldığını göstermiştir. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları ise öğrenme stratejileri kullanımının ‘nadiren’ olarak değerlendirildiği ön test sonuçlarına göre son test sonuçlarının ‘sık sık’ olarak değiştiği saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında keman performansı açısından da deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu vurgulanmıştır.

Çalgı eğitiminde strateji eğitimini kapsayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan özellikle küçük çalgı öğrencileri çerçevesinde yapılanlar bir sonraki bölümde sunulmuştur.

2.2. Çocuklara Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalar

Çocuklara çalgı eğitimi konusunda gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında akademisyen ve müzisyen akademisyenler çeşitli araştırmalar yürütmüşlerdir.

Hallam (1996), çalışmasında öğrencilerin çalgı alıştırmasında kullandıkları farklı stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Gözlemleri sonucunda çalgı öğrencileri arasında üç farklı yaklaşım olduğunu saptamıştır. İlk grup öğrenciyi tepeden aşağıya işlemciler olarak tanımlamıştır. Bu gruptaki öğrenciler ilk önce farklı müzik stillerini ve icraatlarını dinleyerek kendi açısından bir anlam yaratmaya ve kendisine bir temel oluşturmaya çalışmışlardır. Daha sonra bu geniş müzik bilgisini kendi teknik çalışmasına yansıtmışlardır. Bu gruptaki öğrenciler, analiz etmeyi ve bütüncül strateji kullanmasını seven öğrenci olarak adlandırılmıştır. İkinci grup öğrenci ise içgüdüsel öğrenenler grubuna dahil olan öğrencilerdir. İlk gruptan farklı olarak onlar, ilk önce kendi gayretleri ile bir müzik parçasını icra etmeyi tercih etmişlerdir. Onlar sıralı bir şekilde alıştırma yaparak ve kendi müzik içgüdülerine dayanarak çalışmayı yeğlerler. Hallam (1996), bu gruptaki öğrencileri tabandan yukarı işlemciler olarak adlandırmıştır. Üçüncü grup çalgı

öğrencisi ise çok yönlüler olarak adlandırılmıştır. Bu grupta yer alan öğrenciler her iki grubun özelliklerini birleştirerek çalgı eğitimlerini sürdüren öğrenciler olarak değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle bu gruptaki öğrenciler hem müziklerine kendi anlamlarını yükleyerek hem de içgüdüsel olarak kendi gayretleri ile müzik parçalarını irdelemeyi yeğlemişlerdir.

Sloboda ve Davidson (1996) müzikle yansıyan duyguların ifade edilebilmesi için bu duyguların bedensel hareketlerle de desteklenmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkan bu araştırma çocuklara müziksel duyguları bedensel hareketlerle nasıl destekleyebileceklerini göstermeyi amaçlamıştır. Çocuklara kendi çalgı performansları sırasında izleyicileri ile duyumsal bir iletişim kurabilmeleri için gerekli bedensel ve akustik davranışları öğretmeye çalışmışlardır. Bu öğretim sonucunda çocuk çaldığı müziği bedeniyle hissedebileceğini, müzik ve müziğin anlatımıyla daha yakından bir ilişki kurabileceğini varsaymışlardır. Sonuç olarak bu öğretilerin çocuklarda duyuşsal stratejiler geliştirebileceğine olan inançlarını vurgulamışlardır.

Pitts ve Davidson çalışmalarında (2000); trompet, saksafon ve flüt çalan üç öğrencinin çalgılarında çalmaları gereken parçaları çalışırken ne tür stratejiler kullandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin evlerindeki çalışma odalarına kamera yerleştirilerek veri elde edilmeye çalışılmıştır. On yaşında olan trompet öğrencisinin çalışmaları sırasında parçasını baştan sona kadar çaldığı ve bu şekilde tekrarlar yaptığı gözlemlenmiştir. Yine 10 yaşında olan saksafon öğrencisi ise parçalarını bölerek çalmaya çalışmış ve bilişsel stratejiler kullanmıştır. Dokuz yaşındaki flüt öğrencisi ise çalgısına çalmaya zaman ayırsa bile hiçbir etkili strateji kullanamadan tekrar yapmaya çalıştığı saptanmıştır. Çocuklara yönelik olarak yapılan strateji eğitimlerinde bu eğitiminin küçük yaşlarda verilmesinin ne kadar önemli olduğuna ve bu eğitim sırasında bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğine değinilmiştir.

Hallam (2001) genç müzisyenlerde strateji kullanımı, bilgi edinme ve bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında 6 ile 18 yaş aralığında yaşları değişen yaylı çalgıları başlangıç düzeyinde çalan elli kişilik bir grupla araştırmasını yürütmüştür. Öğrencilerin her birinden standartlara uygun çalabilecekleri bir parçayı çalmaları istenmiş ve bu çalış süreci 10 dakika süreyle kayda alınmıştır. Öğrenciler parçalarını çalarken ayrıca onlarla görüşülmüş ve dönütler verilmiştir. Öğrencilerin on dakikalık performansları uzmanlarca değerlendirilmiş ve çalmada kullandıkları stratejiler değerlendirilmiştir. Çalgı çalmada etkin strateji kullanımının öğrencilerin hatalarının

düzeltilmesine ve onların sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmeleri için uygun işitsel şemaların oluşturulmasına bağlı olabileceği vurgulanmıştır.

Costa-Giomi, Flowers ve Sasaki, (2005) piyano eğitimi alan küçük yaştaki öğrenciler arasından 3 yıllık bir sürede hangi öğrencilerin neden derslere devam ettiğini hangilerinin ve hangi nedenlerden derslerinden vazgeçtiğini araştırmıştır. Aynı piyano öğretmeninden ders alan öğrenciler gruplandırılarak ilk yıl dersleri video kaydına alınmıştır. Birinci yılın sonunda aynı öğretmenden ders alan bir öğrenci dersi bırakırken diğerinin devam ettiği saptanmıştır. Video kayıtları devam eden her sene tekrarlanmış ve her yılın sonunda derslerinden vazgeçen ve devam eden öğrencilerin neden bu şekilde karar verdikleri sorgulanmıştır. Başlangıçta tüm öğrencilerin aynı piyano yeterliğinde oldukları belirlenmesi nedeniyle piyano derslerinden vazgeçen çocukların bu davranışlarının nedenleri üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerinden daha fazla olumlu dönüt almaya daha fazla gereksinim duyan öğrencilerin beklentileri karşılanmadığı zaman piyano derslerini bıraktıkları gözlemlenmiştir. Kişilik olarak daha az olumlu dönüt alma gereksinimi duyan öğrenciler ise derslerine devam etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerinin çalgı derslerinde göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır. Bu tür farklılıklara öğretmenler tarafından gösterilecek özenin piyano eğitimini bırakan veya eşdaşlarından daha düşük not alan öğrencilerin sayısını azaltabileceğini vurgulamışlardır.

Devlet Konservatuarları çerçevesinde yapılmış olan ve özellikle küçük yaştaki çalgı öğrencilerini içeren bir çalışmada Altuntaş (2007) 7-11 yaş grubu çocukların kemana başlangıç aşamasında aldıkları eğitimde kullanılan yöntem, teknik ve metot kitaplarının onların yaşlarına ve bireyselliklerine uygun olarak seçilip seçilmediğini saptamayı amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için 7-11 yaş çocuklarına eğitim veren yarı zamanlı Devlet Konservatuarı araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda keman öğretmenlerinin keman derslerinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin çocuğun yeteneğine göre ve aile desteğine göre belirlendiği ancak çoğunlukla keman eğitimi için kullanılan öğretim yöntemlerinin kendi eğitimlerinde görmüş oldukları yöntemler olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle usta çırak sistemi etmen olmaktadır.

McPherson ve Renwick (2010) çalışmalarında 7 ile 9 yaşlarında yedi çocuk çalgı öğrencisini üç yıl boyunca çalgı çalışmaları sürecinin başında kayıt ederek öğrenme davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Kayıtların incelenmesi sürecinde çocukların

nasıl çalıştıkları, hatalarının neler olduğu, kendilerini ne kadar kontrol edebildikleri veya öğrenmeleri konusunda ne kadar sorumluluk aldıkları, diğer aile fertleri ile olan iletişimleri ve yaptıkları hataların türleri incelenmiştir. Gözlemler sonucunda elde edilen veriler çocukların çalgı çalışmalarında parçalarını bir veya iki kere çalıp bıraktıklarını, hatalarını çokça göz ardı ettiklerini veya bir iki notayı yeniden çalıp bırakarak düzeltmeye çalıştıklarını göstermiştir. Araştırmacılar öz düzenleme sürecinin erken yaşlarda ve müzik gelişiminin başlangıcında oluşmasına karşılık bireysel farklılıklar gösterdiğini bunun da bazı öğrencilerin performans becerilerini hızla geliştirirken diğerlerinin çok daha fazla çabalamak zorunda kaldığını işaret etmektedir.

Ceyhan (2014) çalışmasında konservatuvar ortaokul devresinde eğitimlerine yeni başlayan flüt bölümü öğrencilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, küçük yaşta flüt eğitimine başlayan çocukların izlenerek teorik ve uygulama açısından eğitimlerine yardımcı olacak önerilerde bulunmaya çalışmıştır. Müzik eğitimi yetenekler doğrultusunda sadece uygulamalı bir eğitim olarak görülmesinin yanlış olduğunu, yazılı ve görsel kaynaklar kullanılarak öğrencilerin vizyonlarına katkı sağlayacak her türlü aracın kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmada hem yazılı hem de görsel kaynakların öğrenme sürecine katılması, öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenme, çalışma yöntemlerinin anlaşılması açılarından çocuk çalgı öğrencilerine ışık tutulması gerektiği savunulmuştur.

Meissner (2017) küçük yaştaki öğrencilere çalgı eğitimi veren öğretmenlerin onların çaldıkları müzik ezgilerine özgü duyumsal algılarını dışa vurabilmeleri veya yansıtabilmeleri için ne tür stratejiler kullandıklarını saptamaya çalışan bir eylem araştırması gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Bu eylem araştırmasının katılımcıları 9 öğretmen ve yaşları 9-15 olan 14 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma 10 haftalık bir öğretim sürecini kapsamıştır. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda öğrencilerin öğrenci konserlerinde çalmış oldukları parçalar ses kaydına alınmıştır. Katılımcı öğretmenler öğrencilerinin duyumsal algılarını icraatlarına yansıtabilmelerini sağlayacak çeşitli stratejiler öğretmeye çalışmışlardır. Bu stratejiler araştırmada, öğretmen sorgulaması, tartışma, algıları dışa vurmaya yarayabilecek farklı yollar, bedensel hareket ve el/kol davranışları, şarkı söyleme, hayal etme, örnek modelleme, yansımali icraat ve kendi kayıtlarını dinleme olarak belirtilmiştir. Öğretmenler açısından bu stratejiler değerlendirildiğinde onlar bu stratejilerin başarılı bir şekilde öğrenciye aktarıldığını belirtmişlerdir. Ancak, öğrencilerin araştırma başında ve sonunda ortaya koydukları

performans değerlendirildiğinde, öğrenci performanslarında belirgin bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Katılımcı 5 öğrenciden 4 öğrencinin performanslarında uygulanan duyumsal ifade strateji eğitiminin yararlı olduğu görülmüştür. Strateji eğitimlerinden olumlu etkilenen bu öğrencilere öğretmenleri sorgulama, eserin müziksel özelliklerinin tartışılması ve algıda dışa vurmayı sağlayabilecek yolların tartışılması gibi stratejiler uygulamışlardır.

Ryu, (2017) küçük çocukların nasıl piyano çalmayı öğrendiklerini öyküleştirme yolu ile incelemeyi amaçlamış ve oto-etnografik bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veriler sınıf ve öğrenme ortamının izlenmesi ve gözlemlerin bir tür öyküleştirme olarak anlatılması yoluyla elde edilmiştir. 12 ay boyunca piyano öğrencileri ile çalışarak öğretme ve öğrenme sürecinde yaşananları kaydedilmiştir. Araştırmacı bu deneyimleri sırasında öğrencileri ile iletişim kurabilmek ve kurduğu iletişimi devam ettirebilmek için devamlı yeni öykülerle onların ilgisini çekmek zorunda olduğunun bilincine varmıştır. Öğretme sürecinde kullandığı objelerle öğrencilerine kendi sorumluluklarını alma fırsatı tanımış ve renkler, biçimler kullanarak onları kendi müziklerini yaratmaya yüreklendirmiştir. Öğrenciler ile yürüttüğü bu çalışmada öğrencilerinden birisi öykülerle güdülenirken, diğerleri renkler ve şekillerle güdülenmiştir. Bu tarzın bireyselliği öne çıkarttığı ve küçük yaştaki öğrencileri daha verimli kıldığı saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada temel alınan yöntem, araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve işe koşulan veri analiz yöntemleri ele alınmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano eğitim programı tasarlayıp uygulayarak çalgı eğitiminin niteliğini artırmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim ortamlarında gelişim ve bir yerde değişimin sağlanması amacıyla kullanılacak önemli araştırma desenlemelerinden birisi eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması farklı şekillerde tanımlanmaktadır. “Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanabilir” (Johnson, 2015, s. 19). Eylem araştırmasının bir başka tanımı ise “önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türüdür” (Johnson, 2015, s. 19). Günümüzde öğretmenin araştırmacı olarak kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları, çalışma koşulları hakkında araştırma yapmaları, yeni program önerilerinde bulunmaları veya mevcut olan programlarını geliştirmeye yönelik olarak araştırma projelerine imza atmaları önem kazanmıştır. Waila (2015) öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarına katkıda bulunurken kendi mesleki alanlarına fazla katkıda bulunamadıklarını ancak eylem araştırma projeleri ile hem kendilerine hem de öğrencilerine daha fazla yardımcı olabileceklerini belirtmektedir. Alan yazında da eylem araştırmalarının eğitime katkıları yadsınamaz bir şekilde anlatılmıştır.

Eylem araştırması değişimi ve dönüşümü hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Başarır, 2019). Bu tür araştırmada amaç pratik, işe yarar çözümler önerebilmek ve araştırma yapılan alanda dönüşüm sürecine katkıda bulunmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Eylem araştırmalarında, araştırmacı eylemin içinde olduğu kadar eylemin uygulayıcısı rolünü de üstlenmiştir.

Eylem araştırmalarının, katılımcıları araştırmacılara dönüştürmeye odaklanması, gerçek ortamlarda yürütülmesi, öznelliğini açıkça ilan etmesi, döngüsel bir süreç olması, her döngü sonunda süreç ve sonuçların eleştirel yansımalarının yapılması gibi kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır (Başarır, 2019, s. 28).

Eylem araştırmasında amaç, elde edilen sonuçların büyük genellemelere yol açmasından çok araştırmacının kişisel olarak dahil olduğu bir süreçte çözümler araması ve uygulamadaki bazı koşulları değiştirebilecek bilgiye ulaşmaya çalışmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Eğitim-öğretim alanındaki çözüm üretebilme ve uygulamaya yönelik değişimler sunabilme özelliğine rağmen eylem araştırmalarının sınırlı yönlerini de belirtmek doğru olacaktır. Eylem araştırmaları nesneldir ve dış geçerliliklerini sağlamak her zaman mümkün olmadığı gibi sonuçları da genellenemez (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ancak, eylem araştırmasının uygulama nedenleri ve kendisine özgü yapısı göz önünde bulundurularak bu araştırma yönteminin “geleneksel pozitivist araştırma kriterleri ile değerlendirilmemesi gerektiği unutulmamalıdır” (Başarır, 2019, s. 29).

Johnson (2015) eğitsel araştırmaların bazen kişisel deneyimler üzerine yapıldığını vurgulamaktadır. Eğitimci kişisel yaşanmışlıklarını ve gözlemlerini kullanarak araştırma yapma gayretinde olabilir. Ancak, yapılan araştırmanın sağlam temellere oturabilmesi için öznel, geçerlik ve güvenirlik değerlerinin ve sonuçların uzman görüşleri ile desteklenmesi gerekir. Araştırmacının yapılan araştırmanın bir parçası olduğu eylem araştırmaları kurumlarda belirlenebilecek kuramların veya uygulamaların geliştirilmesinde kullanılan önemli bir araştırma şeklidir. Eylem araştırması yoluyla öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayabilecek programlar ve stratejiler geliştirilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkıda bulunur.

Eylem araştırmalarında iki farklı özellik bu araştırma türünü diğer araştırmalardan ayırmaktadır. Eylem araştırmacısı kişisel olarak içinde olduğu bir eğitsel durumu araştırmaktadır ve diğer araştırmalardan farklı olarak bir genelleme aramamaktadır. Eylem araştırmasında ayrıca katılımcılar araştırmanın bir parçası olarak aktif olarak araştırmaya katılmaktadırlar. Bu durumda, araştırmacı ve katılımcılar bir bütün oluşturmaktadırlar. Eylem araştırmasını özelliklerini Johnson (2015, s. 20-22) on anahtar özellik saptayarak açıklamaktadır. Bunlar şöyle sıralanmıştır:

- *Eylem araştırması sistemattir.* Planlı ve yöntemli gözlem gerektirir ve sonucunda ne olursa kabul şeklinde bir yorum yapılamaz.
- *Eylem araştırmasına bir yanıtla başlayamazsınız.* Araştırmaya önyargısız ve tarafsız bir araştırmacı kimliği ile başlanması gerekir.
- *Bir eylem araştırmasının etkili olması için karmaşık sorunları araştırması gerekmez.* Pek çok araştırmacı araştırmalarını ayrıntılarla boğarlarsa gerçek

anlamda gözlemlemek istediklerini gözden kaçırabilirler. Araştırmanın iyi ve belirgin bir şekilde açıklanması aşırı ayrıntı ve karmaşıklıktan uzak olması her zaman daha iyi sonuçlar getirir.

- *Veri toplanmadan önce araştırmacı uygulayacağı yöntem ve analiz biçimlerini açıkça ortaya koymalı ve planlamalıdır.* Veri toplama aşamasında uygulanan planlar sağlıklı verileri elde etmek için önem taşır. Ancak, bu aşamada alanda oluşan yeni durumlara göre bu planlar değişebilir.
- *Eylem araştırmaları araştırmanın niteliğine göre farklı sürelerde gerçekleştirilebilirler.* Eylem araştırmalarında veri toplama süreci araştırma sorularınıza, gözlem sisteminize ve katılımcılarınıza bağlı olarak farklılık gösterebilir.
- *Eylem araştırması kapsamında gözlemler farklı sürelerde yapılabilir ancak, bu gözlemler düzenli olmalıdır.* Gözlem sırasında süre farklılaşırken yapılan gözlemleri kayıt etmek için farklı yollar izlenebilir.
- *Eylem araştırmaları resmi projeler oldukları gibi basit kişisel soruları yanıtlamaya yönelik geniş bir yelpazede yer alabilir.* Eylem araştırması araştırma sorusunun niteliğine göre resmi makamlara dönüt/yanıt vermek için yapılabilirler. Öte yandan kişisel eğitsel sorularına yanıt arayan bireyler tarafından da yürütülebilirler.
- *Eylem araştırması bazı durumlarda kuramla iç içedir.* Eylem araştırmacısı sorduğu soruların yanıtları ve bulguları ile bağlantı kurabilmek ve bulgularını bir kuramsal boyuta oturtabilmek için alan yazınında geniş taramalar yapabilir.
- *Eylem araştırması bir nicel araştırma türü değildir.* Eylem araştırmaları kapsamında kanıtlanmaya çalışılan bir olgu bulunmamaktadır. Bu araştırmanın doğası gereği bağımlı, bağımsız değişken veya kontrol grubu gibi nicel araştırma öğelerinin kullanılmasına gerek duyulmaz.
- *Eylem araştırmalarındaki sayısal veriler elde edilen verilerle sınırlıdır.* Eylem araştırmalarında elde edilen sayısal veriler küçük örneklemelere dayalı oldukları için genelleme yapılması konusunda ihtiyatlı olmak ve dikkatli değerlendirmek önemlidir.

Eylem araştırması sürecinde temel amaç sürekli sorgulamayı sağlayabilmektir. Bu sistematüğün nasıl işleyeceği konusunda uzmanlarca farklı fikirler ortaya atılmıştır.

Çardak (2012, s. 88) farklı uzmanlardan derlemiş olduğu bu sistematik aşamaları şu şekilde sıralamıştır.

1. Merak edilen bir konu/soru veya sorun (çalışma odağı)- bir başlangıç noktası- belirleme ve alanyazını tanımlama
2. Planlama
3. Veri toplama
4. Veriyi analiz etme ve yorumlama – durumu açıklama
5. Yansıtma
6. Tahminde bulunma
7. Eylem planı geliştirme ve eyleme geçme – fikirleri deneme
8. Eylem sonuçlarına ilişkin gözlem yapma
9. Değerlendirme
10. Rapor etme, paylaşma

Eylem araştırmalarında süreç, araştırmacının gereksinimine ve araştırmanın doğasına göre farklılıklar gösterebilir. Her ne kadar eylem araştırmalarında Çardak'ın (2012) sıraladığı adımlar takip edilebilse de farklı araştırmacıların farklı basamaklar önerebildiği de görülmektedir. Johnson (2015, s. 43-47) bir eylem araştırmasında kullanılabilecek süreci farklı basamaklar olarak tanımlamaktadır. Ancak, bu adımların değiştirilebileceğini, eksiltilebileceğini de belirtmektedir. Genel anlamda belirtilen eylem araştırması süreçlerini şu biçimde sıralamıştır:

- *Bir araştırma konusu belirleme-* Bu ilk adım çalışmada yanıtı aranacak soruyu sormakla veya merak edilen konuyu ortaya koymak olarak tanımlanabilir.
- *Kuramsal bağlamda problemi veya araştırma konusunu ortaya koyma-* Bu aşama araştırmacının alanyazın incelemesi yapması anlamındadır. Başka araştırmacıların ve uzmanların araştırma konusu hakkında neler yazdıklarını öğrenmek yapılacak araştırmayı kuramsal bir temel oturtmaya ve güvenilirliğini arttırmaya yardımcı olur. Ayrıca, araştırmacının konusunda daha yetkin bilgilerle donatılmasını sağlar. Alan uzmanlarının görüşlerine göre konunun daha farklı açılardan incelenmesi araştırmayı daha verimli hale getirir.
- *Veri toplama konusunda karar vererek plan yapma-* Eylem araştırmaları genelde sistematik bir şekilde yürütülen gözlemlere dayanır. Bu nedenle veri elde etme araştırmanın odak noktasındadır. Eylem araştırmalarında farklı veri toplama stratejileri izlenebilir. Ancak, dinamik bir süreç olan eylem araştırmasında bir veri

toplama stratejisinin bir başkası ile değiştirilmesi de yaygın olarak rastlanan bir durumdur. Bu aşamada verilerin nasıl toplanacağı, ne sıklıkta toplanacağına da karar verilir.

- *Veriyi toplama ve analiz etme-* Verilerin toplanma sürecinde elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşabilecek kategorilere ve temalara dikkat edilmesi gerekir.
- *Gerektiğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin verin-* Araştırma sürecinde dinamik bir süreçtir. Bu nedenle araştırma boyunca ortaya çıkan yeni değerlendirmeler veya gözlemler ışığında araştırmanın odak noktasında gerekirse değişiklik yapılabilir.
- *Veriyi düzenleme ve analiz etme-* Bu basamak araştırmanın son adımıdır. Bu aşamada önemli olan tüm verilerin doğru ve kayıpsız toplanıldığından emin olmak gerekir. Elde edilen verilerin farklı analiz yöntemleri ile değerlendirilir.
- *Verileri raporlaştırmak-* Elde edilen verilerin tarafsız bir biçimde yazılması ve raporlaştırılması gerekir. Veri analizleri sonucunda ortaya çıkan kategoriler ve gözlemler yazılarak paylaşımına hazırlanır.
- *Yargı ve önerileri belirtme-* Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verilerden çıkarttığı sonuçları anlatır. Araştırmasından neler öğrendiğini ve bulguları ışığında neler önerebileceğini anlatır.

Bu temel adımlar eylem araştırmasının sürecini anlatmaktadır. Johnson (2015) eylem araştırmalarında kullanılabilecek farklı veri toplama tekniklerini ise şöyle sıralamaktadır (Johnson, 2015, s. 76-106):

- *Kayıt defteri veya araştırma günlüğü.* Araştırma günlüğü araştırmacının gözlemlerini tüm ayrıntıları ile yazdığı bir günlüktür. Araştırmacının kendi istediğine bağlı olarak bir izlenim takip eder. Bu deftere gözlemlerin ötesinde sınıf dışı etkinlikler, sınav sonuçları gibi farklı veriler de yazılabilir. Ancak, araştırmacı verilerinde temel araştırma konusunu göz ardı etmeme konusunda özenli olmalıdır.
- *Saha notları- araştırmacı gözlemleri.* Saha notları sınıfta yer alan ve gördüklerinizi not aldığınız bir veri toplama aracıdır. Eylem araştırmacısının bu teknikteki sorunu tam olarak neyi gözlemleyebileceğini bilememesi ve ayrıntıları gözden kaçırmaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yeni araştırmacıların her gördüklerini yazmaları daha akılcı bir yol olacaktır.

- *Kontrol listeleri.* Kontrol listeleri araştırmacının gözlemde bulunmak istediği davranışları listeler. Gözlemlenmek istenilen davranışlar bu listelerde işaretlenerek veri birikimi yapılır. Sınıf içi gözlemlerde öğretmen ve öğrenciler için farklı kontrol listeleri hazırlanır.
- *Düzey belirleme kontrol listeleri.* Bu listeler araştırmacının gözlemlemek istediği özelliklerin yazılarak bir puan anahtarı yardımıyla derecelendirmesidir. Bu tekniğin avantajı hem öğretmeni hem de öğrenciyi aynı listede derecelendirilmesi ve değerlendirilmesidir.
- *Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarları.* Gözlemlenmeye çalışılan davranışın her bir özelliği için puanlama yapılan bu teknikte her bir düzeye farklı bir puan verilir. Her özellik veya düzey için ayrı ayrı tanımlama yapılır.
- *Video ve ses kayıtları.* Gerek öğretmenin gerekse öğrencinin yalnız sözel değil sözel olmayan davranışlarının da kayıt edildiği bu veri toplama tekniğindeki sakınca kamera ve ses kayıt cihazlarının dikkati katılımcıları rahatsız etmesi veya dikkatlerini dağıtmasıdır. Bunu engellemek için de verilerin toplanması öncesi teknik araçların sınıfta kullanılarak katılımcılarda alışkanlık yaratmasını sağlamaktır.
- *Öğrencilerin ürünleri veya performansları.* Öğrencilerin alışmaları eylem araştırmasının veri kaynağı olabilir. Öğrenci performanslarını değerlendirebilmek için onlardan bu verilerin farklı zamanlarda toplanması gerektir. Bu ürünlerin değerlendirilmesinde geliştirilen bir ürün veya performans değerlendirme formu kullanılır.
- *Arşiv verileri.* Öğrencilerin geçmiş performansları ile ilgili verilerden yararlanır. Ancak, veriler geçmiş kayıtlardan toplanırken gerekli izinlerin alındığından ve etik kuralların kullanıldığından emin olmak gerekir.
- *Anketler.* İstenilen bilgilere hızlıca ulaşılmasını sağlar. Açık uçlu veya kapalı yanıtlı olarak iki farklı soru tipi kullanılabilir. Bu veri toplama aracı eylem araştırmasından farklı araştırmalarda da kullanılan bir veri toplama aracıdır. Ancak, anketlerin özenli ve amaca yönelik olarak hazırlanması gerekir.
- *Tutum ve düzey belirleme ölçekleri.* Genellikle sorulan sorulara belirli önem derecelerine göre yanıt verilen türde ölçeklerdir. Çoğunlukla geçerlik ve güvenilirlik ölçümleri bilimsel olarak yapılmış ve kanıtlanmış öleler seçilerek uygulanan bir veri toplama yöntemidir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, eylem araştırmasının eğitsel süreçlerde var olan sorunların çözümüne yönelik olduğu ve bu çözümlerin oluşturulmasında ve eylem planlarının hazırlanıp uygulanmasında uzmanlardan oluşan bir komiteye gereksinim olduğu söylenebilir.

3.1.1. Eylem araştırması desenlemenin gerekçeleri

Öğreticiler, öğrencilerinin neleri ve nasıl öğrenmeleri gerektiği, öğretim programları ve uygulamaları üzerinde durdukları zaman bu kararlarında farklı etmenlerin etkisinde kalırlar. Johnson (2015, s. 12-14) bu etmenleri birkaç kategoride şu şekilde belirtmektedir:

a. Kişisel deneyimler ve gözlemler. Bireyin kendi sınırlılıkları içerisinde uyguladığı ve işe yaradığını düşündüğü veya işe yaramaz diye karar verdiği anektodal verilere dayalı kararlar. Kişilerle bağımlı olduğu için her zaman geçerli bir seçim yöntemi olmayabilir.

b. Bir veya iki kişi. Bir eğitimci kendi önyargılarını öne çıkarıp bu önyargıları destekleyen bir iki makale çalışmasını da arkasına alarak kararları etkilemeye çalışır. Bu tür bir seçenekte yanlış yayınların veya belli bir ürünü satmaya çalışan yayıncılar veya şirketlerin etkisi altında olma olasılığı vardır ve yapılan seçimler sağlıklı olmayacaktır.

c. Ünlü Kişiler. Bazı eğitsel kararlar alınırken ünlü bir veya birkaç kişinin gözlem veya deneyimleri dikkate alınır. Politikacılar, köşe yazarları hatta bazen ünlü bilim insanları belli bir fikri öne atarak öğreticinin fikirlerini etkileyebilir. Bu tür durumlarda öğreticinin kararlarını bu yargılara göre değil verilere göre vermesi daha sağlıklı olur.

d. Gelenekler ve adetler. ‘Biz hep bu şekilde yaparız’ veya ‘Yıllardır bu şekilde yaptık ve işe yaradı’ ifadeleri alışlagelmiş ve adet haline gelmiş yaklaşımları yansıtır. Uzun süredir aynı şekilde yürütülen öğretme yöntemleri yeni yaklaşımlara ve fikirlere karşı öğreticiyi yanlış hale getirebilir ve kararlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

e. Sihirli çözümler ve gösterişli paketler. Bazı durumlarda okullar veya eğitimciler üreticilerin eğitim sorunlarına çözüm getireceği iddiasıyla teknolojik olarak gelişmiş araç ve gereçler sunarlar. Yenilik ve değişiklik adına eğitimci bu yeni çözümlerin veya paketlerin öğretimde yardımcı olabileceğini düşünerek bu öğretim

araçlarını kullanma isteyebilirler. Ancak, gerekli akademik değerlendirmeler olmadan verilen bu kararlar iyi sonuçlar vermeyebilir.

f. Araştırma temelli kuram ve hakem değerlendirmeli çalışmaların bir sentezi. Bu yaklaşım eğitsel konu veya sorunla ilgili bir grup araştırmanın incelenmesi, uzman ve akademisyenlerin görüşlerinin sentezlenmesi sonucu verilen eğitsel kararlar anlamına gelmektedir. Bu sentezleme yaklaşım eğitimcileri yukarıda sözü edilen pek çok hatalı yaklaşımdan uzak tutabilir.

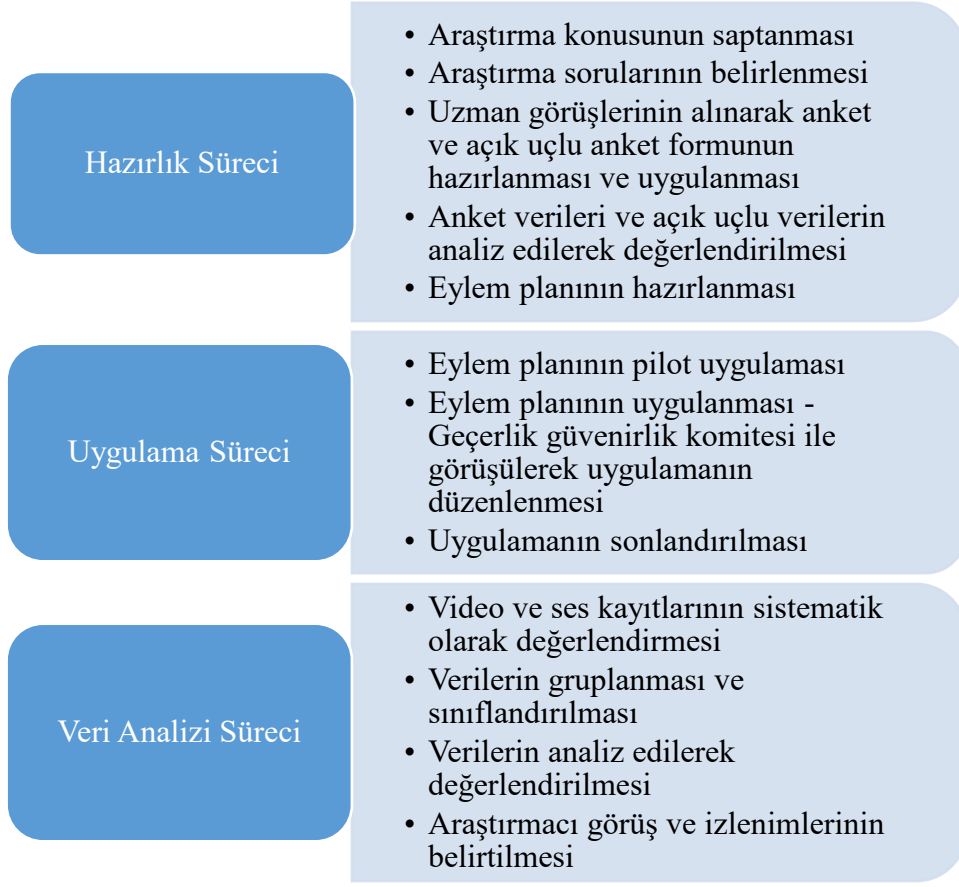
Eğitimcilerin, öğretmenlerin uygulama ve eğitsel konularda karar vermelerine yol açan hatalı yaklaşımlar her zaman karşılaşılabilecek durumların bir özetidir. Ancak, bilimsel yaklaşımlarla sorunları araştırmak, düzenli araştırma sürecinden sonra bir kanı veya sonuca ulaşmak en doğru tercih yollarından birisi olacaktır. Eylem araştırması bu eğitsel planlama ve araştırmaların bir parçası olmak durumundadır. Bu bağlamda araştırmacının kendisinin de Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat dalından mezun olması, devamında eğitimine Polonya’da sürdürmesi daha sonra da 2013 yılından itibaren de piyano eğiticisi olarak çalışmalarına devam etmesi hem öğrenci gözünden hem de eğitici gözünden bu süreci değerlendirmesinde önemli bir role sahip olmuştur. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerin çalgı eğitimlerinde sağlam temellere dayalı olarak yetiştirilmesi önceliğini gereklilik olarak görmüştür. Ancak bunun daha öğrenci yanında olan ve öğrenmesini kolaylaştıracak yollar ile yapılması başka bir ifade ile öğrenme stratejileri ile desteklenebilmesinin olanaklı olup olmadığı düşüncesi araştırmanın en temel çıkış noktalarından birisi olmuştur.

Bu araştırmanın odak noktasını oluşturan çalgı eğitiminde birebir öğrenci ve öğretmen çalışması en yaygın ve sık kullanılan eğitsel uygulamadır (Çilden,2003). Devlet Konservatuarlarında genel olarak konservatuarın ilköğretim ilk aşamasında olan ve orta öğretim amacıyla konservatuarlarda öğrenime hazırlanan öğrenciler için yarı zamanlı eğitim uygulaması yapılmaktadır. Öğrenciler normal ilköğretim eğitimlerinin yanı sıra haftada bir gün ve bir saat boyunca enstrüman eğitimi almaktadırlar. Yarı zamanlı programlarda önceden belirlenmiş bir repertuar bulunmamaktadır. Öğrencilerle nasıl bir öğretim süreci takip edileceği konusunda da herhangi bir kural veya öğretim programı bulunmamaktadır. Öğrenciler derse devam etmekte olsalar bile ders sürecinde çalışmalarında herhangi bir not ile değerlendirilmemektedirler. Bu öğrenciler yalnızca Ocak ve Haziran aylarında, bir başka deyişle dönem sonlarında sınava girmektedirler. Bu geleneksel uygulamanın öğrenci açısından öğrenme sürecinin niteliği ve ürünleri

açısından bazı sorunlara yol açabildiği de bir gerçektir (Açıkgöz, 2003, Hyry-Bethammer, 2010, Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam, Grant, 2013). Özellikle başlangıç düzeyinde çalgı eğitimi alan küçük yaştaki öğrencilerin etkili bir öğrenme sürecine imkân tanıyan ve güncel eğitim bilimlerindeki gelişmelere dayalı olarak düzenlenmiş bir çalgı eğitimine ve süreçte öğrenmelerini daha etkili bir şekilde sağlayabilmelerine olanak tanıyan öğrenme stratejilerini edinmelerine ve kullanmalarına ihtiyaçları vardır (Ertem, 2014). Bu nedenle bu araştırma konservatuarlarda başlangıç düzeyinde olan piyano öğrencilerinin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yönelik olarak öğrenme stratejileri ile donatılmış bir öğretim programını tasarlama ve uygulama amacını gütmesi nedeniyle bir eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

3.2. Araştırmada İzlenen Basamaklar

Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano eğitim programı tasarlayıp uygulayarak piyano eğitiminin niteliğini artırmayı amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda eylem araştırması desenini benimseyen bu araştırmada üç temel basamak bulunmaktadır. “Hazırlık süreci” adı verilen basamakta, eylem araştırmasına bir temel oluşturması amacıyla çalgı eğitimi veren eğiticilerin öğrenme stratejilerini ne kadar kullandıkları ve çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılabileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ise öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir öğretim programı tasarısı oluşturulmuş ve uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenmiştir. İkinci aşamada ise hazırlanan program tasarısı uygulamaya konulmuştur. Bu iki aşamanın bitiminden sonra ise verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olarak rol aldığı araştırmada izlenen yol, Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Akış Şeması

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın verileri ilk iki aşamada toplanmış ve üçüncü aşamada ise analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla açıklanacaktır.

3.2.1.Hazırlık süreci

Hazırlık sürecinde ilk olarak araştırma konusunun belirlenmesi aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durumun, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımın deneme eylem araştırmasının olası konu kaynakları arasında yer almasına (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.298) dayalı olarak; araştırmacının özellikle çalgı ve özellikle piyano eğitimi konusunda yapılan çalışmaların öğretim etkinlikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretim teknikleri ile öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmış olmasını saptaması ve çocuklara yönelik çalgı eğitiminde daha özelinde de piyano eğitimi derslerinde kullanılabilecek öğrenme

stratejilerinin derslerde nasıl uygulanabileceğine dair bir çalışmaya rastlanmaması çalışmanın odak noktasının belirlenmesine destek olmuştur. Bu doğrultuda çalışmada öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano öğretim programının nasıl tasarlanacağı araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Hazırlık sürecinde ikinci olarak araştırma konusunun ayrıntılı duruma gelmesini sağlamak için sorular belirlenmiştir. Araştırma sorularının belirlenmesi araştırmanın yönünün daha açık olarak çizilmesi için önemlidir. Bu bağlamda, alanyazın incelenmiş, araştırma konusunun ve sorularına yönelik ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Toplanan bu bilgiler ve taramalar ışığında anket formu hazırlanmaya başlanmıştır. Buna göre, çalgı eğitimcilerinin derslerinde öğrenme stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını belirlemeye yönelik bir anket ile aynı zamanda öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş çalgı eğitimi ders tasarısına ne ölçüde gereksinim olduğu konusunda görüşlerini ayrıntılı olarak alabilmek için açık uçlu anket soruları hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçları taslak olarak hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda son hali verilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Bu süreç ile daha ayrıntılı bilgi veri toplama araçları kısmında verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik hazırlanan anket ve açık uçlu anket sorularından oluşan form, *kolay ulaşılabilir örnekleme* yöntemi ile gönüllülük temel alınarak farklı üniversitelerden 15 çalgı eğitimcisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve alanyazını destekleyici biçimde araştırma konusuna yönelik çıkış noktasının doğru olduğu anlaşılmış ve eylem planları oluşturulmaya başlanmıştır. Eylem planında atılacak adımlar, bu adımların süreleri ve uygulama zamanları açık olarak belirlenir (Johnson, 2005, s.83). Piyano dersleri bireysel, öğrenci-öğretmen arasında geçen süreci içerir. Bu süreçte öğretmenin ilk olarak yapması gereken öğrencisini iyi tanıma gayretleri olmalıdır. Her piyano öğrencisi farklı bir karakter ve bilgi dağarcığı ile ilk dersine gelir. Öğrenci ile öğretmeni arasındaki çalışma ilişkisi uzun bir çalışma sürecini kapsar. Genel olarak ilköğretim sınıflarında Piyano eğitimine başlayan bir öğrencinin ilk senesi sonunda aşağıda belirtilen öğrenme çıktılarını yerine getirmiş olması gerekir. Genel anlamda birinci yıl piyano eğitiminin öğrenme çıktıları şu biçimde sıralanabilir:

- Piyanoda iyi çalma becerisi kazanabilme
- Müziğin teknik özelliklerini-ritim, tempo tını gibi- tanıma ve uygulayabilme
- Temel bazı müzik teorileri hakkında bilgi sahibi olabilme
- Notaları anlama ve deşifre edebilme yeteneği

- İyi alıştırma teknikleri geliştirebilme
- Repertuar parçalarını ezberleyebilme
- Repertuar parçalarını dinleyiciler önünde icra edilme

Eylem planları hazırlanırken gerek bu öğrenme çıktıları gerekse öğrenme stratejilerine dayalı çalgı eğitimi özelinde de piyano eğitiminin nasıl olacağı sorusu kapsamında hareket edilmiş, eylem planlarında tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilere dayalı piyano öğretim etkinlikleri 14 haftalık ders planı temel alınarak oluşturulmuş ve her bir etkinlik planı bir eylem planı olarak kabul edilmiştir.

3.2.2. Uygulama süreci

3.2.2.1. Hazırlanan ders programının pilot uygulaması: Hazırlık aşaması

Başlangıç düzeyi piyano öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan on dört haftalık programın pilot uygulaması 2018-2019 öğretim yılı Bahar döneminde yapılmıştır. Pilot uygulama Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat Dalı'nda yarı zamanlı öğrenim görmekte olan bir piyano öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamaya katılan öğrenci özel bir ilköğretim kurumunda 4. Sınıf öğrencisi olup 2018-2019 öğretim yılının başından itibaren piyano eğitimi alan bir öğrencidir. Uygulama yapılmadan önce öğrenci velisi, öğretmeni ve Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat Dalı başkanlığından izin alınmış ve katılımcı onay formları ilgili kişilere imzalatılmıştır. Pilot çalışma sürecinin video ile kayıt edilmesi konusunda da gerekli izinler alınmıştır. Küçük katılımcıya da ayrıca araştırmacının kendisi ile nasıl çalışılacağı anlatılmıştır. Yarı zamanlı öğrencinin piyano öğretmeni de piyano anasanat dalında sözleşmeli olarak çalışmakta olup beş yıllık piyano öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır.

3.2.2.2. Pilot uygulama süreci

Yarı zamanlı programın belirgin bir çalışma programı olmaması nedeniyle pilot uygulamada öneri olarak hazırlanmış olan on dört haftalık program birinci, altıncı ve dokuzuncu hafta etkinlikleri kullanılmıştır.

3.2.2.2.1. Birinci uygulama/ birinci hafta programı: Dağ Sopa oyunu

İlk tanışma dersi, her zaman öğrenciler için çok önemli olmuştur. Araştırmacı ilk önce kendini tanıtmış ve neden geldiğini, neler yapmak istediğini açıkça anlatmıştır. Öğrencinin kendini rahat hissetmesi için hemen uygulamalara geçilmemiştir. Öğrenci ilk önce kendi hocası ile daha önceden çalıştığı parçaları çalışmış sonra araştırmacı strateji çalışmalarını uygun bir zamanda uygulamıştır.

Öğrencinin çalışacağı parça seçildikten sonra kendisi ile dağ sopa oyunu oynanarak piyanoda doğru oturma ve ellerini ve ayaklarını nasıl kullanacağı konusunda yardımcı olunmuştur. Dağ-Sopa oyununda öğrencinin tam dik oturuşu Sopa, kambur oturuşu Dağ'ı temsil eder. Öğretmen dağ dedikçe öğrenci kamburlaşır, sopa dedikçe oturuşu dikleşir. Bu oyunla Tekrar ve Anlamlandırma Stratejileri amaçlanmaktadır. İlk uygulama olması nedeniyle öğrencinin tereddütlü olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.2.2.2. İkinci uygulama/ 6. hafta programı: İki El çalışması

Piyano her iki elin ve on parmağın kullanıldığı bir çalgı aletidir. Bu nedenle piyano ana çalgı olarak kabul edilir. İki elin dengeli güç dağılımı bu çalgı açısından önemlidir. Bir elin diğer elden kuvvet bakımından farklı olması öğrencinin öğrenme hızını düşürebilir. Kendisini kötü hissetmesine ve çalışma isteğinin gerilemesine yol açabilir. İki elin aynı anda kullanıldığı çalışmalar yapmak öğrencinin öğrenme verimliliğini artırır.

Bu uygulamada öğrenciden dominant olmayan tarafını kullanarak bir resim yapması veya yazı yazması istenir. Öğrenci dominant olmayan eliyle yaptığı resim çalışmasından zevk aldığını belirtmiştir. Bu uğraşa öğretmenin de katılması çalışmayı daha da anlamlı hale getirmiştir.

İki el arasındaki güç dengesini sağlayan bu tür çalışmalar zamana yayılarak yapılır ve çalışmalar saklanırsa öğrenci gelişimini kendisi görebilecektir. Gelişimini kendisi gördüğü için de zamanla daha hevesle bu çalışmayı yapmaya başlar. Bu uygulama ile Anlamlandırma, Örgütlenme ve Anlamayı İzleme Stratejilerinin öğretilmesi ve öğrenci tarafından kullanılarak öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.2.2.2.3. Üçüncü uygulama/ 9. hafta programı: Tekrar ve örgütleme stratejileri

Öğrencinin eğitim programının sonuna doğru sınav parçalarını ezberleme ve tekrarı gerekir. Bu aşamada öğrencinin özgüvenin artmasını ve odaklanmasını sağlamak amacıyla gruplama çalışmaları yapılabilir.

Öğrenciden parçasını bir elle çalarken sözlü olarak diğer el anahtarını okuması istenir. Örneğin, Sol anahtarı sağ elde çalınıyor ise Fa anahtarındaki notaları sözlü bir şekilde seslendirmesi ile gerçekleşir. Başlangıçta öğrenciye zor gelse de bu uğraş odaklanmasını güçlendirir ve parçalarına daha iyi hâkim olur. Ayrıca özgüveni gelişen öğrenci zamanla bu uygulamadan zevk alır. Bu uygulamada birbirinden farklı tekrar, örgütleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin kullanılması amaçlanmaktadır.

3.2.2.2.4. Pilot uygulama sonucu değişen uygulamalar

Pilot çalışmasında 45 dakika olarak öngörülen uygulama zaman kısıtlılığı ve ders saatlerinin azlığı nedeniyle ancak her ders saati içerisinde 10-15 dakikalık dilimler halinde gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilmiş olan piyano ders programının pilot uygulaması Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat Dalı yarı zamanlı bir piyano öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreci takip eden zaman diliminde Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat Dalı'nda yarı zamanlı olarak piyano öğrenimi gören farklı bir öğrenci seçilmiş, ailesinden, Konservatuar yönetiminden gerekli izinler alınarak 14 haftalık programın uygulamasına başlanmıştır. Toplanan verilerin uzman bir grup tarafından da değerlendirilmesi amacı ile bir Geçerlik- Güvenirlik komitesi oluşturulmuştur.

3.2.2.3. Eylem araştırması uygulama süreci

Pilot uygulama sürecinden sonra asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Eylem araştırmasında asıl uygulama süreci iki kez gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama 25 Eylül 2019 – 6 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonlandırılmasının ardından ikinci uygulama 2 Aralık 2019 tarihinde başlamış, 21 Aralık 2019 tarihinde tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalara yönelik ayrıntılara aşağıda yer verilmiştir.

3.2.2.3.1. Birinci uygulama sonucu toplanan Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplantısı sonuçları

8 Ekim 2019 tarihli birinci geçerlik ve güvenlik komitesi toplantısı sonuçları

Geçerlik ve Güvenlik Komitesi araştırma uygulamasının ilk iki haftası tamamlandıktan sonra toplanarak ilk iki uygulamanın video kayıtlarını araştırmacı ile birlikte izlemişlerdir. Komite araştırmacıya aşağıda belirtilen gözlem ve önerilerini belirtmişlerdir.

- Araştırmacı öğrenci ile ilk kez karşılaştığı için öğrencinin kaygı düzeyini azaltılması amacıyla onunla ders sürecinden önce konuşması ve öğrencinin araştırmacı ile ilgili kaygı duymasını azaltacak konularda sohbet etmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.
- Eylem planının uygulanmasına başlamadan önce öğrenciye ne tür bir uygulama yapılacağının ve neden yapılacağının açıklanmasının uygun olacağı belirtilmiştir.
- Uygulama sürecinde ve sonunda öğrenciye uygulama süreci ile ilgili sorular sorularak yapılan uygulama hakkında öğrencinin de fikrini söylemesi için fırsat tanınmasının uygun olacağı belirtilmiştir.
- Uygulama sürecinde kullanılan video kamerasının açısının değiştirilerek öğrencinin yüzünün ve mimiklerinin daha yakından çekilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir.

22 Ekim 2019 tarihli ikinci geçerlik ve güvenlik komitesi toplantısı sonuçları

Geçerlik ve Güvenlik Komitesi araştırma uygulamasının dört haftalık süreci tamamlandıktan sonra toplanarak üçüncü ve dördüncü hafta uygulamalarının video kayıtlarını araştırmacı ile birlikte izlemişlerdir. Komite, araştırmacıya aşağıda belirtilen gözlem ve önerilerini belirtmişlerdir.

- Öğrencinin araştırmacıya daha fazla alışmaya başladığı gözlemlenmiştir. Ancak, araştırmacıya öğrencinin kaygı düzeyini azaltmak ve daha verimli sonuç alabilmek amacı ile daha az hareket etmesi, daha sakin olması gerektiği, öğrenci ile eğilerek konuşması ve çoğu kez oturarak uygulamaları anlatmasının uygun olacağı önerisinde bulunmuşlardır.

- Araştırmacının uygulama sürecinde giysilerine dikkat etmesi, daha pastel renkler kullanmasının ve öğrencinin dikkatini dağıtabileceği düşüncesi ile takı takmamasının uygun olacağı belirtilmiştir.
- Araştırmacının anlatım temposunu öğrencinin algı düzeyine göre ayarlaması gerektiği ve öğrencinin öğrenme tercihlerini göz önüne alması gerektiği konusunda da önerilerde bulunmuşlardır.
- Araştırmacıya, öğrencinin duyuşsal kaygılarının giderilebilmesi ve uygulamalar konusunda daha rahat konuşabilmesi için öğrenciye uygulama ile ilgili fikirleri sorulmadan önce daha rahat konuşabileceği konular açılarak rahatlama sağlanması gerektiği konusunda uyarılarda bulunmuşlardır.
- Araştırmacının rolünün çok iyi belirlenmesi gerektiği belirtilerek araştırmacının uygulamalara “oyun” sözcüğünü kullanmaması gerektiği anlatılmıştır. Öğrencinin araştırmacıyı “oyun ablası” gibi görmesinin önüne geçilmesi gerektiği konusunda uyarıda bulunmuşlardır.
- Araştırmacının hem uygulayıcı hem öğretici hem de gözlemci rollerini üstlendiği için araştırmacı rolünü tanımlarken dikkat etmesi ve öğrenciye de bir öğretici olduğunu göstermesi gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.
- Video çekimlerinin yalnızca öğrencinin yüzünü gösterdiği gözlemlenerek video görüntülerinde hem öğrencinin hem öğretmenin hem de araştırmacının davranışlarının kayda alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmacının gelecek uygulamalarda bir kameranın öğrencinin yüzünü diğer bir kameranın tüm uygulamayı kaydedecek şekilde tripot kullanılarak dersliğe yerleştirilmesiyle iki kamera kullanarak yaptığı uygulamayı kaydetmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.

3.2.2.3.2. Tüm uygulamalar yapıldıktan sonra toplanan Geçerlik ve Güvenlik Komitesi toplantısı sonuçları

12 Kasım 2019 tarihli üçüncü geçerlik ve güvenirlik komitesi toplantısı sonuçları

Geçerlik ve Güvenlik Komitesi araştırma uygulamasının yedi haftalık süreci tamamlandıktan sonra toplanarak beşinci, altıncı ve yedinci hafta uygulamalarının video kayıtlarını araştırmacı ile birlikte izlemişlerdir. Komite, araştırmacıya aşağıda belirtilen gözlem ve önerilerini belirtmişlerdir.

- Araştırmacı, öğretmen ve öğrenci arasında rahat bir ilişki olduğu ve öğrencinin kendisinden istenilen etkinlikleri kolayca ve kaygı düzeyi azalmış olarak uyguladığı gözlemlenmiştir.
- Öğrenme stratejileri uygulamalarının eylem planı dahilinde yapılmış olanların öğrenciye katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Videoların gözlemleri sürecinde komiteye dahil olan piyano dersinin öğretmeni uygulanan bir etkinliği başka bir öğrencide denediğini ve başarılı sonuçlar aldığını belirterek öğrenme stratejisi etkinliklerinin başarısı konusunda fikrini belirtmiştir.
- Her uygulamadan önce daha önce önerilmiş olan kaygı giderici duyuşsal stratejilerin öğrenci üzerinde olumlu etkiler yaptığı ve bu tür duyuşsal stratejilerin araştırmacı tarafından uygulanmaya devam edilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.
- Uygulama ders planlarında belirtilen öğrenme strateji uygulamalarının etkinliğin hangi aşamasında uygulandığının belirlenebilmesi için video kayıtları izlenirken uygulanan her öğrenme stratejisinin artı veya eksi ile işaretlenebileceği bir kontrol listesinin hazırlanmasının uygulama açısından sağlıklı olacağı belirtilmiştir.
- Araştırmacıya uygulanan öğrenme strateji eğitiminde anlamayı izleme stratejisinin henüz uygulanmadığı belirtilerek bu öğrenme stratejisinin etkinlikler arasında kullanılması gerektiği uyarısında bulunmuşlardır.

3.2.2.3.3. Eylem araştırması uygulamasında ilk 7 hafta

Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce, yapacağı tüm uygulamalar konusunda programını belirterek hem Anadolu Üniversitesi etik kurulundan hem de Devlet Konservatuvarı yönetiminden ve de Piyano Anasanat Dalı Başkanlığından gerekli izinleri almış ve uygulamaya katılan öğrencinin velisi ile görüşerek yazılı olarak ders uygulaması, video çekimleri ve toplanan verilerin kullanımı konusunda açıklama yaparak gerekli sözlü ve yazılı izinleri almıştır.

Bu etik adımlar atıldıktan sonra hazırlanmış olan program, uygulanmaya 25 Eylül 2019 tarihinde başlanmış ve 6 Kasım 2019 tarihleri arasında 7 haftalık ders gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk 7 haftalık bölümünün bitimi olan yani 6 Kasım 2019 tarihinde öğrencinin ebeveynleri kendi imzaladıkları formları inkâr ederek velisi oldukları öğrencinin araştırmaya katılımını sonlandırmış ve toplanan hiçbir verinin kullanılmasına izin vermediklerini belirtmişlerdir.

Herhangi bir araştırmaya katılan katılımcıların araştırmadan istedikleri zaman ayrılabilecekleri etik kuralı çerçevesinde öğrenci velisinin almış olduğu bu karar tezin gelişiminde ciddi uygulama sıkıntıları çıkartacağı bilincinde olarak kabul edilmiş ve ilk yarı zamanlı öğrenci ile yapılan 7 haftalık çalışma tez sürecinde yok sayılmak zorunda kalınmıştır. Bu durum hem emek hem de zaman kaybına neden olarak araştırma sürecini oldukça olumsuz bir biçimde etkilemiştir. Yaşanan bu olumsuz durumdan dolayı izin formları örneklerine ve uygulama süreci hakkında detaylı bilgiye yer verilmemiştir.

Ancak bununla birlikte, 8 Ekim 2019 -12 Kasım 2019 tarihleri arasında dört tane geçerlik ve güvenirlik toplantısı gerçekteştirilmiştir. Her ne kadar bu uygulama sonlandırılmak zorunda kalırsa da ilgili toplantılarda ortaya çıkan özellikle eylem planlarını uygulanma sürecine yönelik önerilerin önemli olduğu ve diğerk uygulamada da yol gösterici olması düşüncesi ile gerçekteştirilen geçerlik- güvenirlik toplantıları ve alınan kararların komitenin de izninin olması nedeniyle paylaşılması gerektiği düşünölmektedir.

3.2.2.3.4. Eylem araştırması uygulama sürecindeki son 7 hafta

Uygulama sürecinde oluşan bu gelişme sonucu Geçerlik – Güvenirlik Komitesi acil bir toplantı yaparak yeniden veri toplama konusunda neler yapılabileceğini ve zaman kaybının nasıl telafi edilebileceği konusu görüşölmüştür. Geçerlik- Güvenirlik Komitesi önerisi doğrultusunda yeni bir yarı zamanlı öğrenci ile çalışılmaya başlanmasına karar verilmiş ve çalışma yeniden başlatılmıştır. Ancak, zaman kısıtlaması göz önüne alınarak 14 haftalık ders programı son 7 haftada her derste iki ders programı uygulaması olarak gerçekteştirilmiştir. Bu durum tezin sınırlılıkları arasında belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinin de onayı ve önerileri doğrultusunda eylem planı çerçevesinde hazırlanan 4 haftalık ders programı 02.12.2019- 21.12.2019 tarihleri arasında her haftalık uygulama programları için eşit süreler ayrılarak her hafta tek derste uygulanmış ve son derste sahne uygulamasına yer verilmiştir. Uygulama sürecine ait haftalık dağılım ve uygulanan programlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Birinci Hafta Uygulama Programı 2. Aralık. 2019

Dağ Sopa Oyunu	(Oriijinal planda 1. hafta için planlanmıştır.)
Besteciler hakkında bilgi	(Oriijinal planda 3. Hafta için planlanmıştır.)
Deşifre Oyunu	(Oriijinal planda 4. Hafta için planlanmıştır.)

İkinci Hafta Uygulama Programı 9. Aralık. 2019

Deşifre Oyunu (tekrar)	(Oriijinal planda 4. Hafta için planlanmıştır.)
Ölçü Oyunu	(Oriijinal planda 8. Hafta için planlanmıştır.)
Gruplayarak Çalma	(Oriijinal planda 9. Hafta için planlanmıştır.)
Dinleme Çalma Oyunu	(Oriijinal planda 12. Hafta için planlanmıştır.)

Üçüncü Hafta Uygulama Programı 16. Aralık. 2019

Ritim Çalışması	(Oriijinal planda 5. Hafta için planlanmıştır.)
Video Analiz	(Oriijinal planda 7. Hafta için planlanmıştır.)
Hızlandırma Oyunu	(Oriijinal planda 11. Hafta için planlanmıştır.)

Dördüncü Hafta Uygulama Programı 21. Aralık. 2019

Sahne çalışması	(Oriijinal planda 13. Hafta için planlanmıştır.)
-----------------	--

Eylem araştırmasında sistematik olarak veri toplamanın önemi göz önüne alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama programı verilerin hangi sıklıkta ve nasıl toplanacağı ilgili ders hocasına, öğrencinin ailesine ve dersi yürüten öğretim elemanına belirtilmiştir. Bu bilgiler aşağıda belirtilen şekilde paylaşılmıştır.

- Öğrenciye strateji öğretiminde hangi haftalarda hangi stratejilerin öğretilmeye çalışılacağı haftalık ders programı olarak hazırlanarak belirlenmiştir.
- Uygulama her hafta gerçekleşen piyano derslerinin ilk 10 dakikasında yapılmıştır.
- Yapılan uygulama video kayıtları ile saptanmıştır.
- Araştırmacı bu video görüntülerine dayanarak gözlemlerini belirlemeye çalışmıştır.
- Derste yapılan uygulamalar oluşturulan geçerlik güvenirlik komitesi ile paylaşılarak onlardan alınan dönütlerle ders programlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bu planlama sürecinde gerekli etik kurul izinleri (EK-2), öğretmen (EK-3, EK-4) ve öğrencilerden katılım onay formlarının doldurulması istenmiştir. Katılımcı öğrenci reşit yaşta olmadığı için gözlem, video kayıt ve ses kayıt izinleri öğrencinin velisinden alınmıştır (EK-5). Uygulama sürecinde yer alan eylem planlarının haftalık uygulama sürecine yönelik nasıl planlandığı ve nasıl yürütüldüğü Tablo 3.1’de açıklanmıştır.

Tablo 3.1.Uygulama Süreci İçin Planlanan Çalışmalar

UYGULAMA		ÖĞRENCİ TEPKİSİ	GÖZLEM
Dağ Sopa Oyunu	Piyanoda doğru yanlış ve/veya doğru oturma pozisyonu çalışması yapılır.	Öğrenci kendi duruşunu değerlendirmiş ve düzeltmiştir.	Öğrencinin zorlanmadan ve sert uyarılarla uyarılmadan piyanoda doğru duruşunu bulması sağlanmıştır.
Renk Çalışması*	Uygulaması Sol ve Fa anahtarlarını renklerle kodlayarak ayırım yapmasını ve öğrenmesini sağlar.	UYGULANAMAMIŞTIR Öğrencinin üst düzeyde olması	-
Nota Vuruş Oyunu*	Oyunla beraber her notayı tekrarlaması sağlanacaktır.	UYGULANAMAMIŞTIR Öğrencinin üst düzeyde olması	-
Besteciler/Yorumcular Çalışması	Çaldığı parçanın bestecisi hakkında öğrenciye bilgi aktarılır. Çalıştığı parçayı farklı yorumculardan dinleyerek tekrar etmesi sağlanır.	Öğrencinin çalıştığı parçanın bestecisi Czerny hakkında bilgi verilmiştir. Farklı yorumculardan dinletilen parçası öğrenciyi şaşırtmış olduğu ve uygulamayı yapmasının zorluğu anlaşıldıktan sonra bu etkinlik farklı bir parça ile tekrarlanmıştır.	Öğrenci kendisine zor gelen bir parçayı çıkartmaya çalıştığı bu etkinliğin ikinci everesi yapılamamıştır.
Deşifre Tekniği Oyunu	Öğrenci parçasını çalmadan parçasında zor kendisine zor gelen yerleri işaretler.	Kendisine zor gelen işaretlediği yerleri ellerle çalarak tekrar etme.	Bu etkinliği başarı ile tamamlamıştır. Elleriyle çalarken öğretmenini der tekrarlarına katarak uyguladığı etkinlikten keyif almıştır.
Ritim Uygulamaları	Çalıştığı parçayı öğrenci farklı ritimlerde ve kendi yarattığı ritimlerde sık sık ritmi değiştirerek çalar.	Çalınan parçada notalar sabit kaldığı için öğrenci farklı ritimler kullanırken parçasını tekrar etmiştir. Ayrıca farklı ritimleri de tekrar etmiştir.	Notalarını tekrarlarında başarılı olmuştur.

Tablo 3.1. (Devam) Uygulama Süreci İçin Planlanan Çalışmalar

İki el çalışması*	Piyano çalışmasında sağ ve sol el birlikte çalmak durumundadır. Öğrencinin dominant olmayan elinin- genellikle sol el-çalışmasını iyileştirmeye yönelik bir etkinliktir. Bu amaca yönelik olarak öğrenciden her iki eli ile aynı anda resim çizmesi istenir.	Tekrarlarla dominant olmayan elin iyileştirilmesi sağlanır	Zaman kısıtlaması nedeniyle bu etkinlik UYGULANAMAMIŞTIR.
Video analiz Çalışması	Öğrenci parçasını çalarken videoya çekilir. Kendisini izler ve daha sonra kendisini izlerken parçasını çalar.	Etkinlik çalışılan parçanın işitsel olarak tekrarını içerirken aynı zamanda öğrencinin de parçasını tekrarlamasını sağlayarak parçanın pekiştirilmesini sağlamıştır.	Öğrenci bu tekrarlardan faydalanmıştır.
Ölçü Oyunu	Öğrenci çalıştığı parçasında kendisine zor gelen yerlerle ilgili öyküler yaratır. Bu şekilde zorlandığı yerler daha kolay kılınabilir.	Öğrenci kendisine zor gelen yerleri tekrarladığı için parçasını betimlemesi kolaylaşmıştır.	Öğrenci zor yerlerin tekrarında başarılı olmuştur.
Gruplayarak Çalma	Öğrenci sağ eli ile çalarken sol el partisini seslendirir; sol el ile çalarken de ağ el partisini seslendirir. Çapraz seslendirme ile notaları gruplandırmayı başarır.	Öğrencinin çaldığı parçayı pek çok kereler tekrar etmiştir.	Öğrenci etkinliğin tekrarlama aşamasında başarılı olmuştur.
Grup Önünde Çalma	Akran öğrenimini sağlayan bu etkinlik öğrencinin parçasını özümseyip özümsemediğini, küçük gruplar önünde çalarken kaygı düzeyi ile başa çıkabilme özelliklerini saptamayı amaçlar.	Etkinliğin uygulanması zaman kısıtlılığı nedeniyle YAPILAMAMIŞTIR.	
Hızlandırma Oyunu	Öğrenci kendi hızını saptayarak 5 kez tekrarlar. Daha sonra da kendi hızını saniyelerle tahmin etmeye çalışır.	Parçasını 5 kez tekrarlaması tekrarlama uygulamasıdır.	Bu aşamada öğrenci başarılı olmuştur.
Dinleme Çalma Oyunu	Uygulamada video eşliğinde parçasını tekrar etmesi sağlanır.	Zorlanmasına rağmen tekrar etmeye devam etmiştir.	Parçayı ezberlemesi sağlanmıştır
Sahne Çalışması	Konser sahnesinde konser parçasının her ölçüsünde piyanosunu terk ederek piyanosu etrafında koşar. Ayrıca sahnenin farklı köşelerine elini dokundurarak sahnenin boyutları hakkında fikir edinir.	Bu etkinlik sürecinde öğrenci konser parçasını tekrar etmiştir.	Konser parçasını başarı ile tekrar etmiştir.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, ondört hafta boyunca uygulanan program ve isimlerine, öğrenci tepkisi ve gözlemlere yer verilmiştir. Uygulama sürecinde geçerlik-güvenirlik komitesinin önerileri doğrultusunda Renk Uygulaması Çalışması, Nota Vuruş Oyunu ve İki El Çalışması uygulanmamıştır. Diğer onbir etkinliğe uygulamada yer verilmiştir.

3 Aralık 2019 tarihli dördüncü geçerlik ve güvenirlik komitesi toplantısı sonuçları

İlk hafta uygulama dersinden hemen sonra Geçerlik -Güvenirlik Komitesi 3.12.2019 tarihinde toplanmış ve araştırmacının ilk uygulamalarına ait video kayıtlarını izlemiş, gözlem raporunu dinlemiş ve araştırmacıya ileriye dönük uygulamaları için görüş ve önerilerde bulunmuştur. Komite video kayıtlarını izledikten sonra ortaya konulan görüşler şu biçimdedir.

- Dağ ve sopa oyununun verimli bir uygulama olduğu
- Öğrencinin odaklanmasında herhangi bir sorun olmadığı
- Araştırmacı ile öğrenci arasında bir sıkıntı olmadığı
- Araştırmacı ile öğretmen arasında bir sıkıntı olmadığı
- Öğrencinin kendisini sorgulayabildiği
- Yapılan uygulamaların normal ders akışını bozmadığı ve ders zamanından eksiltmediği
- Öğrencinin uygulamalarda kaygı yaşamadığı
- Uygulanan öğrenme stratejilerinin üst düzey stratejiler olduğu ve duyuşsal stratejilere de yakın olduğu
- Ritim çalışmasında da görüldüğü gibi öğrencinin odaklanmasını bozmamasının iyi bir sonuç olarak yorumlanabileceği
- Öğrencinin uygulamalar sürecinde vazgeçmemesinin uygulama ve öğrenci açısından olumlu olduğu
- Öğretmeni ile uyumlu çalışabildiği ve
- Uygulanan öğrenme stratejileri çalışmalarının somut olarak komite tarafından gözlemlenebildiği doğrultusunda olumlu görüşlerini belirtmişlerdir.

Ancak, Geçerlik – Güvenirlik Komitesi 3. Hafta Programı uygulaması konusunda aşağıda belirtilen kaygıları da ifade etmişlerdir.

- Czerny Etüd parçasının uygulanmak istenen strateji için uygun olmadığı

- Öğrencinin zor bir parça çalmak zorunda iken farklı yorumculardan farklı yorumları dinlediği zaman kaygıya kapıldığı ve
- Özellikle hızlı yorumda panik hissine kapılarak güven kaybına uğradığı gözlemleri sonunda öğrenciye bu stratejiyi zor ve yeni bir parça bağlamında uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle aynı stratejinin farklı bir parça ile, tercihen öğrencinin seviyesinin de altında olan bir parça ile uygulanmasının daha doğru olacağını araştırmacıya bildirmişler ve uygulamanın yeni ve kolay bir parça ile tekrarını istemişlerdir.

24 Aralık 2019 tarihli beşinci geçerlik güvenirlik komitesi toplantısı sonuçları

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi 24.12.2019 tarihinde toplanarak araştırmacının ikinci, üçüncü ve dördüncü uygulamalarına ait video kayıtlarını izlemiş, gözlem raporunu dinlemiş ve araştırmacıya görüşlerini bildirmişlerdir. Komite video kayıtlarını izledikten sonra ortaya çıkan görüşler şu biçimdedir:

- Araştırmacıya tam uygulanamayan 3. Hafta programını tekrar edip edilmediğini sorgulamışlar ve olumlu yanıt almışlardır.
- Araştırmacının her uygulama sonunda öğrenciye sorduğu soruları beğenen komite üyeleri öğrencinin uygulanan stratejileri anlamlandırmasını olumlu bulmuşlardır.
- Öğrencinin öğrenme stratejileri uygulamalarından keyif alması da komite üyeleri de olumlu karşılanmış ve öğrencinin kendisinden istendiği gibi bir sonraki haftaya hazır olarak gelmesini de takdir etmişlerdir.
- Konservatuar öğretim elemanı olan bir komite üyesi uygulanan öğrenme stratejilerini kendisinin de yavaş yavaş kendi öğrencilerine uygulamayı düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca, konservatuar çalgı öğrencilerine uygulanacak bu tür öğrenme stratejilerinin onların sınavlarda daha başarılı olmalarını sağlayacaklarını da eklemiştir.
- Komite üyeleri araştırmacının strateji uygulamalarını olumlu bulmuşlar ve özellikle duyuşsal stratejilerin çok iyi uygulandığı görüşünü belirtmişlerdir.

Tüm bu aşamalar gerçekleştirdikten ve 24.12.2019 tarihli son kez gerçekleştirilen geçerlik komitesinin olumlu görüşleri de ortaya çıktıktan sonra araştırma sürecinde uygulamanın tamamlanmasına karar verilmiştir. Böylelikle araştırmada düşünülen tüm amaçlara ulaşılmış ve eylem planları başarılı bir biçimde uygulama sonlandırılmıştır.

3.2.3. Veri analizi süreci

Eylem araştırması sürecinde elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Eylem araştırması sürecinin açıklanabilmesi için video kayıtları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Video kayıtları araştırmacıya uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler yapabilmesine ve geçerlik-güvenirlik komitesinin görüşlerini alabilmesine olanak sağlamıştır. Uygulama sürecinde her etkinliğin bitiminde video kayıtlarının genel bir dökümü yapılarak makro analizleri yapılmıştır. Uygulamanın bitiminde ise video kayıtlarının tüm süreçlerinin dökülmesi yoluyla mikro analizler yapılmıştır. Mikro analiz bağlamında elde edilen veriler araştırmanın diğer verileriyle bir arada ele alınarak analiz edilmiştir. Eylem araştırması sonucunda öğrencide gözlemlenen gelişimin ortaya çıkarılabilmesi için ise video kayıtları, gözlem notları, öğrenci ve öğretmen günlükleri ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda içerik analizi yapılırken öncelikle veriler kodlanmış, ardından kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek alt temalara, daha sonra ise ana temalara ulaşılmıştır.

İlerleyen bölümlerde araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri açıklanacaktır.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde araştırmanın farklı aşamalarında hangi katılımcıların yer aldığı bilgisine yer verilmiştir.

3.3.1. Araştırmanın hazırlık sürecindeki katılımcıları

Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano eğitim programı tasarlayıp uygulamayı amaçlayan bu araştırma kapsamında ele alınan ilk alt amaç çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejileri kullanma durumlarını ortaya çıkarmak ve çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış anket formu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarında çalgı eğitimi veren 15 öğretim elemanına uygulanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde *kolay ulaşılabilir örnekleme* yöntemi işe koşulmuş ve gönüllülük esası aranmıştır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır (Baltacı, 2018). Ankete katılan öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine yönelik dağılım frekansları Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	9	60
	Erkek	6	40
	Toplam	15	100
Yaş	27-30	3	20
	31 ve üstü	12	80
	Toplam	15	100
Bireysel Çalgı Türleri	Piyano	11	73,3
	Keman	2	13,3
	Viyola	1	6,7
	Kontrbas	1	6,7
	Toplam	15	100
Çalgı Çalma Süresi	15-20 yıl	6	40
	21-30 yıl	8	53,3
	31 yıl ve üstü	1	6,6
	Toplam	15	100
Çalgı Eğitimi Verme Süresi	0-5 yıl	2	13,3
	6-10 yıl	5	33,3
	11-15 yıl	6	40
	16 yıl ve üstü	2	13,3
	Toplam	15	100
Mezun Olunan Kurum / Kurumlar	*AFK-AFK	3	20
	AÜDK-AÜDK	3	20
	AÜDK-TR	1	6,7
	AÜDK-AFK	2	13,3
	AÜDK-MS	1	6,7
	BRZ-RSY	1	6,7
	TRKYA-TR	4	26,7
	Toplam	15	100
Çalışmakta Olunan Kurumlar	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	33,3
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	33,3
	Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	33,3
	Toplam	15	100

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, katılımcıların %60'ı kadın kalan %40'ı ise erkektir ve katılımcıların %80'i 30 yaşından büyüktür. Katılımcıların hangi çalgıları çaldıkları, bu çalgıları kaç senedir çaldıkları ve kaç senedir çalgı eğitimi verdiklerine ilişkin bilgiler incelendiğinde ise katılımcılar arasında %73,3 ile piyano çalan öğretim elemanlarının sayısı daha fazladır. Piyano çalan öğretim elemanlarını %13,3 ile keman ve %6,7 ile Viyola ve Kontrbas çalanlar takip etmektedir. Ankete yanıt veren katılımcıların tümünün en az 15 yıldır bireysel çalgılarını çalmakta oldukları ve %50'sinden fazlasının 11 yıldan daha uzun süredir çalgı eğitimi verdikleri görülmektedir. Ankete katkıda bulunan çalgı eğitimcilerinin eğitimleri geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Üç öğretim elemanının Afyon

Kocatepe Üniversitesinde (AFK) lisans ve lisansüstü eğitimlerini tamamladıkları görülmektedir. Dört katılımcının Anadolu Üniversitesi (AÜDK) lisans mezunu olmakla birlikte üç katılımcının yine aynı üniversitede lisansüstü eğitimlerini tamamlamış veya tamamlamak üzere oldukları belirlenmiştir. Diğer Anadolu Üniversitesi lisans mezunları ise sırasıyla Trakya (TR), Afyon Kocatepe (AFK) ve Mimar Sinan (MS) Üniversitelerinde lisansüstü eğitimlerini tamamlamış veya tamamlama sürecindedirler. Dört katılımcı ise Trakya Üniversitesi'nde lisans ve lisansüstü eğitimi almışlardır. Katılımcılar arasında yabancı uyruklu olan bir öğretim elemanı Brezilya ve Rusya Konservatuvarlarında lisans ve lisans eğitim almıştır. Ankete yanıt veren katılımcıların çalıştıkları kurumlar üç devlet konservatuvarı arasında eşit bir şekilde dağılım göstermiştir. Katılımcılardan demografik bilgiler elde edilmeye çalışılırken katılımcılara müzik eğitimi veya çalgı eğitimi konusunda herhangi bir öğrenme veya öğretme eğitimi alıp almadıkları sorulmuştur. Bu soru kapsamında, katılımcıların yalnızca birisinin bu konuda eğitim aldığı, diğer 14 katılımcının ise herhangi bir pedagojik eğitim almadıkları saptanmıştır. Yalnızca bir katılımcı müzik eğitiminde öğrenme ve öğretme üzerine eğitim almış ve bu eğitimini Rusya'da tamamlamış olduğunu belirtmiştir.

3.3.2. Araştırmanın uygulama sürecindeki katılımcıları

Araştırmanın pilot uygulaması, eylem araştırmasında yer almayacak olan yarı zamanlı piyano eğitimi gören 10 yaşında 4. Sınıfta eğitim görmekte olan bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin süresi 15 dakika ile sınırlandırılmış olup, öğrencinin normal ders saati sonunda uygulanmıştır. Uygulama süresinde video çekimleri yalnızca yapılan uygulamayı kayıt etmiş olup uygulama süreci ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma başlangıç düzeyinde piyano eğitimi olan ilk kademe öğrencilerini göz bulundurduğu için bu özelliklere sahip öğrenciler arasından gerek pilot gerekse asıl uygulama için öğrenci seçilmiştir. Bu seçimler de piyano eğitimi ve öğretim elemanın onayı da alınmıştır.

Eylem araştırmasının yürütüldüğü uygulama sürecinde Devlet Konservatuvarı Müzik ve Bale İlköğretim Bölümünde 4.sınıf düzeyinde okumakta olan 10 yaşındaki bir kız öğrenci ve onun piyano öğretmenini gönüllü katılımcı olmuşlardır. Araştırmada katılımcı olabilmeleri için öncelikle kurumun yöneticilerine süreç açıklanmış ve gerekli etik izinler alınmıştır. Ardından öğretmen, öğrenci ve öğrencinin velileri bilgilendirilerek onların da yazılı izinleri alınmıştır. Katılımcıların seçilmesinde *ölçüt örnekleme*

yönteminden yararlanılmış ve gönüllülük şartı aranmıştır. Araştırmaya katılma ölçütü ise ilköğretim 4.sınıf düzeyinde okuyor olma olarak belirlenmiştir.

Araştırmacının uygulama süreci normal ders akışının düzenini bozmaması için 10 dakika ile sınırlandırılmıştır. Araştırma 14 haftalık bir döneme yayılacak şekilde desenlenmiştir. Araştırma uygulamasında ilk 7 hafta bir piyano öğrenci ile sürdürülmüş ancak öğrencinin velisi 7. hafta sonunda nedensizce araştırmadan çekilmek istediğini beyan etmiştir. Bu nedenle ilk 7 haftada elde edilen veriler araştırma sürecinde kullanılamamış ve uygulama süreci başka bir öğrenciyle baştan yapılmak durumunda kalınmıştır.

Eylem araştırmasının ikinci 7. haftasında yarı zamanlı piyano eğitimi gören 10 yaşında 5. sınıf öğrencisi farklı bir kız öğrenci ile araştırmaya devam edilmiştir. Öğrenme stratejileri öğretme amacıyla hazırlanan ders programlarının 14 haftalık uygulamasının yapılabilmesi için ders programları uygun bir biçimde gruplanarak 7 haftada uygulanabilecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Zaman kısıtlaması nedeniyle etkinliklerin uygulama süresi 20 dakika olarak belirlenmiştir. Etkinlikler öğrenci piyano dersine başladıktan sonra ders sürecinin ortasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresinde video çekimleri yalnız yapılan uygulamayı kayıt etmiş olup uygulama süreci ile sınırlı tutulmuştur.

Eylem araştırmasına katılmayı kabul eden piyano dersi öğretmeni gerek pilot uygulama sürecinde gerekse öğrenme stratejilerini öğretme amacı ile hazırlanan planların uygulandığı her iki aşamada da aynı kalmıştır. Piyano dersinin öğretmeni de eylem araştırmasının bazı uygulamalarında katılımcı olarak yer almıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın verilerinin toplanmasında işe koşulan veri toplama araçları tanıtılacaktır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bu form, çalgı eğitimcilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Formda yaş, cinsiyet, çalgı çalma süresi, çalgı eğitimi verme süresi gibi bilgilere ulaşmaya yönelik olarak 8 soru yer almaktadır. Formun geçerliliğini sağlama amacıyla 4 uzmandan görüş alınmış ve uzmanların dönütleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

Çalgı Eğitimcilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Anket: Alanyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bu anket iki bölümden

oluşmaktadır. Birinci bölümde çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının belirlenmesi amacıyla 60 soru bulunmaktadır. Bu sorular, tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere 5 strateji sınıfına yönelik soruları kapsamaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise çalgı eğitimcilerinin çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik görüşlerini almak amacıyla 12 açık uçlu soru bulunmaktadır. Formun kapsam geçerliliğinin olup olmadığını belirlemek için eğitim programları ve öğretim alanında çalışan uzman üç öğretim üyesi ile ölçme -değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesi olmak üzere dört uzmandan görüş alınmış ve elde edilen dönütler doğrultusunda anket formuna son hali verilmiştir. Araştırma verileri arasında kullanılan Anket Formu 18.04.2018- 19.05.2018 tarihleri arasında 4 hafta sürecinde toplanmıştır. Anket formunun güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Video kayıtları: Araştırma bir çalgı öğretimine yönelik olması nedeniyle öğrencinin sözel olmayan davranışları da önem kazanmaktadır. Öğrencinin piyano önünde oturması, el hareketleri ve ayak çalışmalarının incelenebilmesi için uygulama sürecinde video kayıtları yapılmıştır. Ayrıca, video kayıtları öğrencinin piyanosunda yaratabileceği müzikalitenin de incelenmesine yardımcı olmuştur.

Ders gözlem formu: Eylem araştırmasının uygulanma sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki uzman görüşü sonrasında düzenlenen bir ders gözlem formu düzenlenmiştir. Gözlem formunun oluşturulmasında ders planlarında öngörülen öğrenme stratejileri öğretimde esas alınan stratejiler temel alınmıştır. Oluşturulan 20 maddelik formda öğrencinin uygulamaya gösterdiği tepkileri saptamaya yönelik derse katılım, anlatılan etkinlikleri anlama, strateji oyunlarını uygulama, etkinlikleri öğrencinin bağımsız olarak uygulayabilmesi, farklı parçalarda kullanabilmesi ve strateji uygulamalarına karşı tutumu gibi öğrenci davranışlarına yönelik özelliklere yer verilmiştir. Oluşturulan gözlem formu eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki alan uzmanının görüşleri alınarak alınan dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve eylem araştırması sürecinde kullanılmıştır. Gözlem formu örneğine aşağıda yer verilmiştir.

16.12.2019

DERS GÖZLEM FORMU

Öğrencin Adı-Soyadı: _____ Hocanın Adı-Soyadı: _____

Öğrencinin Yaşı ve Sınıfı: 5. sınıf Öğrencinin Çaldığı Çalgı: _____

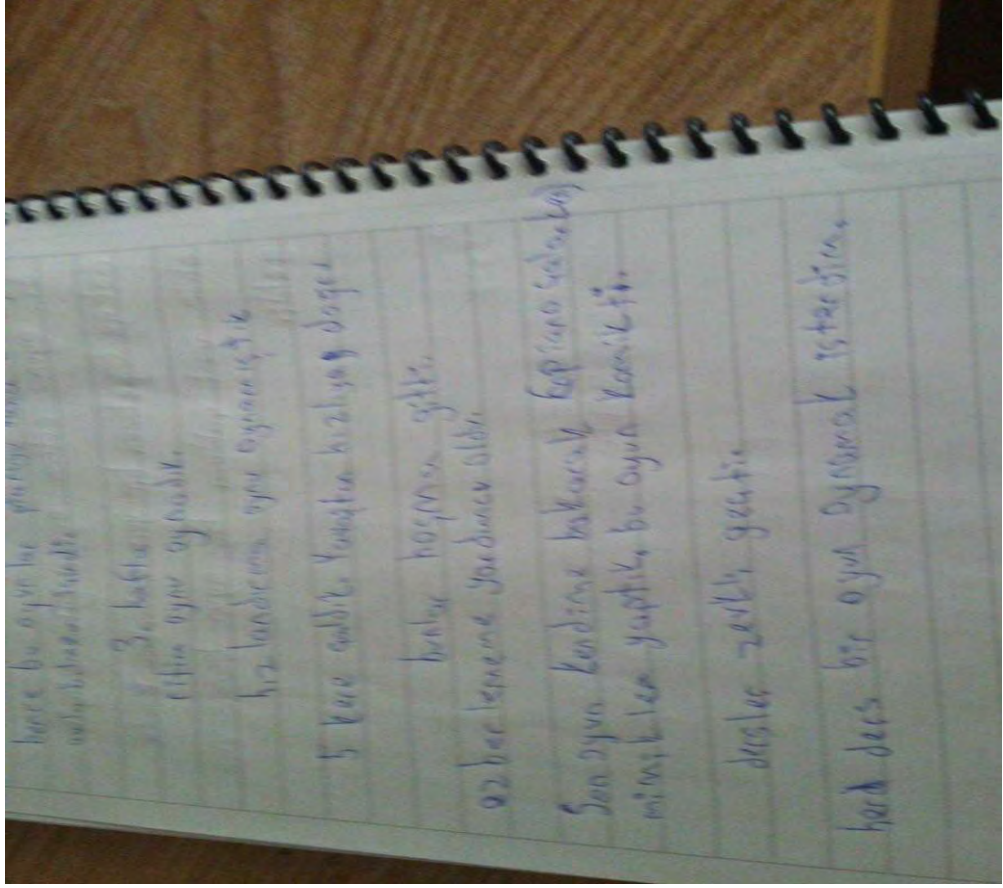
Gözlem Dönemi: 2019 Güz Dönemi Okul Adı: _____

Dersin Adı: PİYANO Öğrencinin Bulunduğu Program: _____

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Derse hazır geliyor	X		
2. İki el kullanımını biliyor	X		
3. Sağ-sol el çalışmalarını yapıyor	X		
4. Anlatılan oyunları hemen kavriyor	X		
5. Derse tam katılım sağlıyor	X		
6. Müzik Notalarını biliyor	X		
7. Strateji oyunlarını ders içinde anlayabiliyor	X		
8. Hocası ile iletişimi iyi		X	
9. Strateji oyunlarını çaldığı parçalarda kullanabiliyor	X		
10. Önce öğretilen strateji oyunları ile yeni öğrendiği oyunları birleştiriyor	X		
11. Strateji oyunları ile birlikte öğrenmesi hızlanıyor	X		
12. Derslerde yeni oyunlara hızlıca uyum sağlıyor	X		
13. Strateji oyunları ile derslerde eğlenerek öğreniyor	X		
14. Kendi öğrenme durumunu analiz ediyor	X		
15. Kendi oyun stratejilerini tasarlayabiliyor	X		
16. Öğrencinin zorlandığı parçalarda strateji oyunlarına öğrencinin pozitif bakmasını sağlıyor	X		
17. Öğrenci strateji oyunlarını oymaya hevesli	X		
18. Öğrenci yeni strateji oyunlarını öğrenmeye hevesli	X		
19. Öğretilen strateji oyunlarını öğretmen kendisine de uyarlıyor	X		
20. Öğrenci öğretilen stratejileri kendisine göre uyarlıyor	X		

Görsel 3.1. Ders Gözlem Formu

Araştırmacı günlüğü: Araştırmacının uygulama sürecini betimleyebilmesi için günlük tutmuştur. Günlüğüne gözlemlerini, analizlerini ve görüşlerini yazmıştır. Bu kısa notlar veri analiz sürecine katkıda bulunmuştur. Araştırmacının tuttuğu günlüklerden bir örnek aşağıda yer almaktadır.



Görsel 3.3. Öğrenci Günlüğü

Geçerlilik Güvenilirlik Komitesi Toplantı Tutanakları: Araştırmanın gerek eğitim gerekse müzik alanında değerlendirilebilmesi için kurulan 8 Ekim 2019- 24 Aralık 2019 tarihleri arasında toplanarak uygulama ve gelişmeler hakkında değerlendirilmeler yapılmıştır. Komite üyelerinin görüşleri dikkate alınarak uygulama planında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Toplantılarda ses kaydı alınmış, sonrasında analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmacı not tutmuştur. Her toplantının başında bir önceki toplantı kararları hatırlatılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına yönelik veriler nicel veri niteliğindedir. Nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır. Çalgı eğitimcilerinin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ise nitel veri niteliğinde olduğu için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuş ve ortaya çıkan alt temaların gösteriminde frekans değerlerine yer verilmiştir.

Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Eylem araştırması sürecinin açıklanabilmesi için video kayıtları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Eylem araştırması sonucunda öğrencide gözlemlenen gelişimin ortaya çıkarılabilmesi için ise video kayıtları, gözlem notları, öğrenci ve öğretmen günlükleri ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda içerik analizi yapılırken öncelikle veriler kodlanmış, ardından kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek alt temalara, daha sonra ise ana temalara ulaşılmıştır. Analizin güvenilirliğinin sağlandığından emin olmak için veri setinin belirli bir bölümü nitel analiz yöntemleri konusunda uzman bir araştırmacı ile paylaşılmıştır. Uzman, veri setini yeniden analiz etmiş ve araştırmacı ile uzmanın görüşleri karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) uygulandığında ise araştırmacı ve uzman arasındaki görüş birliğinin %92 olduğu; başka bir deyişle yapılan analizin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.6. Eylem Araştırmasında Oluşturulan Geçerlik- Güvenirlik Komitesi

Araştırmada eylem araştırması sürecinde yapılan uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve sürecin tartışılması amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ile Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı çalgı eğitimi öğretim elamanlarından oluşmuştur. Bu uzmanların isimleri şu biçimdedir:

- Doç. Lilian Maria Tonella Tüzün (Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı)
- Öğretici Aysel Gökçe Çağlar (Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı)
- Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Suzan Çardak (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi)
- Prof. Dr. Meral Güven (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

Bu biçimde uzman öğretim elemanlarından oluşan geçerlik- güvenilirlik komitesi uygulamanın değişik aşamalarında bir araya gelerek, uygulama konusunda bilgilendirilerek yapılması gereken veya değiştirilmesi gerekenler tartışılmıştır. Bu geçerlik- güvenilirlik komitesi ile yapılan tartışma ve görüşmeler kayda alınmıştır.

Araştırma sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için oluşturulan bu geçerlik- güvenilirlik komitesi ile asıl uygulama sürecinde (her iki katılımcıya yönelik uygulamalarda) toplam 5 defa toplanılmış, tüm toplantılarda alınan kararlar yukarıda açıklanmıştır. Bununla birlikte, geçerlik- güvenilirlik komitesi eylem kararların geçerliliği sürecinde ve video kayıtlarının makro analizlerinin gerçekleştirilerek güvenilirlik analizlerinin yapılması sürecinde önemli bir görev üstlenmiştir. Bu şekilde her hafta yürütülen uygulamanın

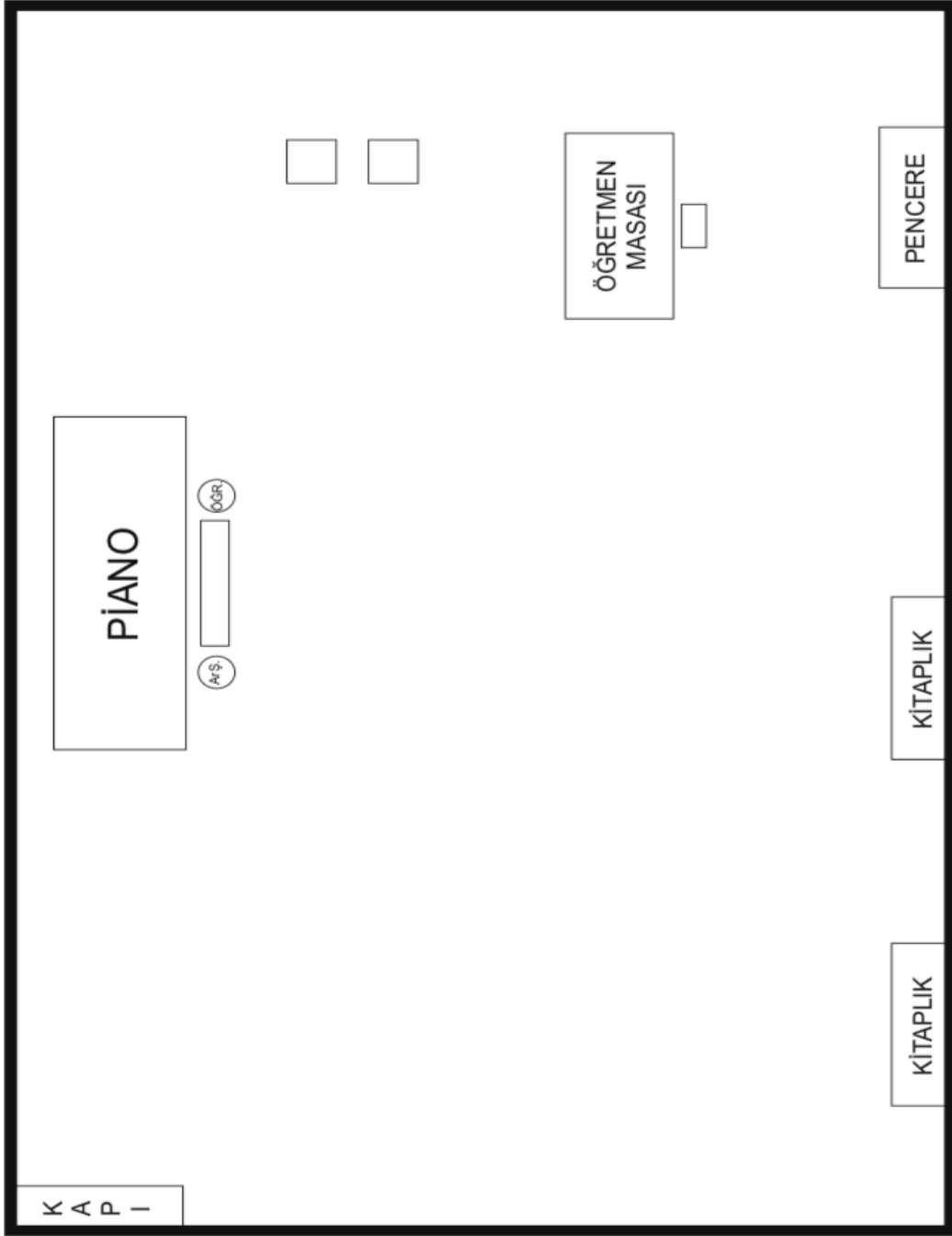
kontrolü yapılmıştır. Araştırma sürecinde karşılaşılan katılımcı sorunu da bu komitenin önerileri ve görüşleri doğrultusunda kontrol edilerek eylem araştırmasının sağlıklı bir süreçte tamamlanması sağlanmıştır.

3.7. Eylem Araştırmasında Araştırmacının Rolü

Bir eylem araştırmasında araştırmacı araştırmayı uygulayan, gözlemleyen ve değerlendiren kişi konumundadır. Ancak, bu süreçte kendi deneyimlerini, gözlemlerini ve sistemde gözlemlediği eksiklikleri uygulamaları sonucunda gidermeye çalışan biri olarak aynı zamanda katılımcı da durumundadır. Araştırmacının uzun yıllardır bir piyona eğitici olarak derslerde özellikle küçük çocukların bire bir uygulamada yaşadığı sorunları gözlemlemesi araştırma probleminin hissedilmesine ve sınırlandırılmasına katkıda bulunmuştur. Araştırma sürecinde öncesinde kaynak taraması yaparak bireysel gözlemlerinin doğruluk veya hata derecelerini geniş bir kaynak taraması yaparak alt alan bilgisini genişleterek en aza indirmeye çalışmıştır. Ayrıca çalgı eğitimi veren öğretim elemanlarına verilen anket formu ile gereksinim belirlemesi sürecini gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte araştırmacının, doktora eğitimi sırasında eylem araştırmalarının nasıl yürütüleceği konusunda bilgi sahibi olması, yıllarca sürdürdüğü eğitici deneyimi olması nedenleri ile eylem araştırmasının araştırmacı tarafından yürütülebileceğine de karar verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte eylem planlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını gerçekleştirdiği için süreçte araştırmacı-uygulayıcı rolünde olup, aynı zamanda sorun olarak hissedilen fenomeni araştırmıştır.

3.8. Eylem Araştırmasının Ortamı

Eylem araştırmasının yapıldığı ortamın ve bu ortamın özellikleri uygulama sürecinin bir parçası olması nedeniyle araştırma sürecinde açıklanması gereken bir olgudur. Araştırma Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat Dalı ilköğretim bölümünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma çalgı eğitiminin özelliği olan bire bir eğitim verilen bir öğretmen/öğrenci sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama ortamı sınıf özelliği gösteren öğrencinin ve öğretmenin araştırmacının varlığından rahatsız olmayacağı şekilde düzenlenmiştir. Odada ses kayıt ve video kayıt yapılmasını sağlayacak teknik özellikler de hazır bulundurulmuştur. Odanın krokisine ait görsel aşağıda yer almaktadır.



Görsel 3.4. *Sınıf Krokisi*

3.9. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla birtakım yollardan yararlanılmaktadır. Bunlar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.265). Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmada bu yolların nasıl kullanıldığına ilişkin bilgiye aşağıda yer verilmiştir:

İnandırıcılık araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, sonuçların benzer ortamdaki geçerliğine, süreçlerin birbiriyle tutarlı olmasına, verilerin toplanması ve sonuçların ortaya konmasında nesnel olunmasına bağlıdır. Araştırmanın inandırıcılık boyutu aşağıdaki çalışmalarla sağlanmaya çalışılmıştır:

- Araştırma verileri 2 Aralık 2019- 21 Aralık 2019 tarihleri arasında olmak üzere toplam 11 eylem planının uygulanması ile toplanmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizleri düzenli olarak yapılmıştır. Böylece, her hafta toplanan verilerin kontrolü yapılmış birbirleriyle olan ilişkileri kapsamında irdelenerek olası çözüm önerileri oluşturulmuştur.
- Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında gerek alan bilgisi gerekse nitel araştırma konularında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin analizleri yine uzman kişilerin görüş birliğine dayanarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar uzmanlarla paylaşarak onların görüş ve önerilerinin alınması yoluna gidilmiştir.
- Araştırma verileri eylem araştırmasının farklı veri toplama araçlarına dayandırılarak toplanmış ve birbirleriyle ilişkileri göz önünde tutulmuştur.

Aktarılabilirlik araştırma sonuçlarının okuyan bireyler tarafından benzer anlamlarla anlaşılmasını gerektirir. Bu nedenle, araştırma sürecine ilişkin aktarımların kolay anlaşılır bir biçimde betimlenmesi ve okuyanların zihinlerinde ortamı ve süreci canlandırabilmeleri sağlanacak biçimde ve detayda yazılmasına özen gösterilmiştir.

Tutarlık araştırma sürecinin değişkenlerinin tutarlı bir biçimde ele alınmasına yöneliktir. Araştırmada tutarlığın sağlanabilmesi için anlam ve kavramlar ortak bir biçimde ele alınmaya çalışılmış ve uzman görüşlerine başvurulurken aynı uzmanlara danışılmıştır. Aynı zamanda değişik veri kaynakları kullanılmıştır.

Onaylanabilirlik ise araştırmada varılan sonuçların veriler ile sürekli olarak birbirini destekleyecek biçimde onaylanmasını sağlamaktır. Bu araştırmanın sonuçları elde edilen verilere dayandırılarak sunulmaya çalışılmıştır.

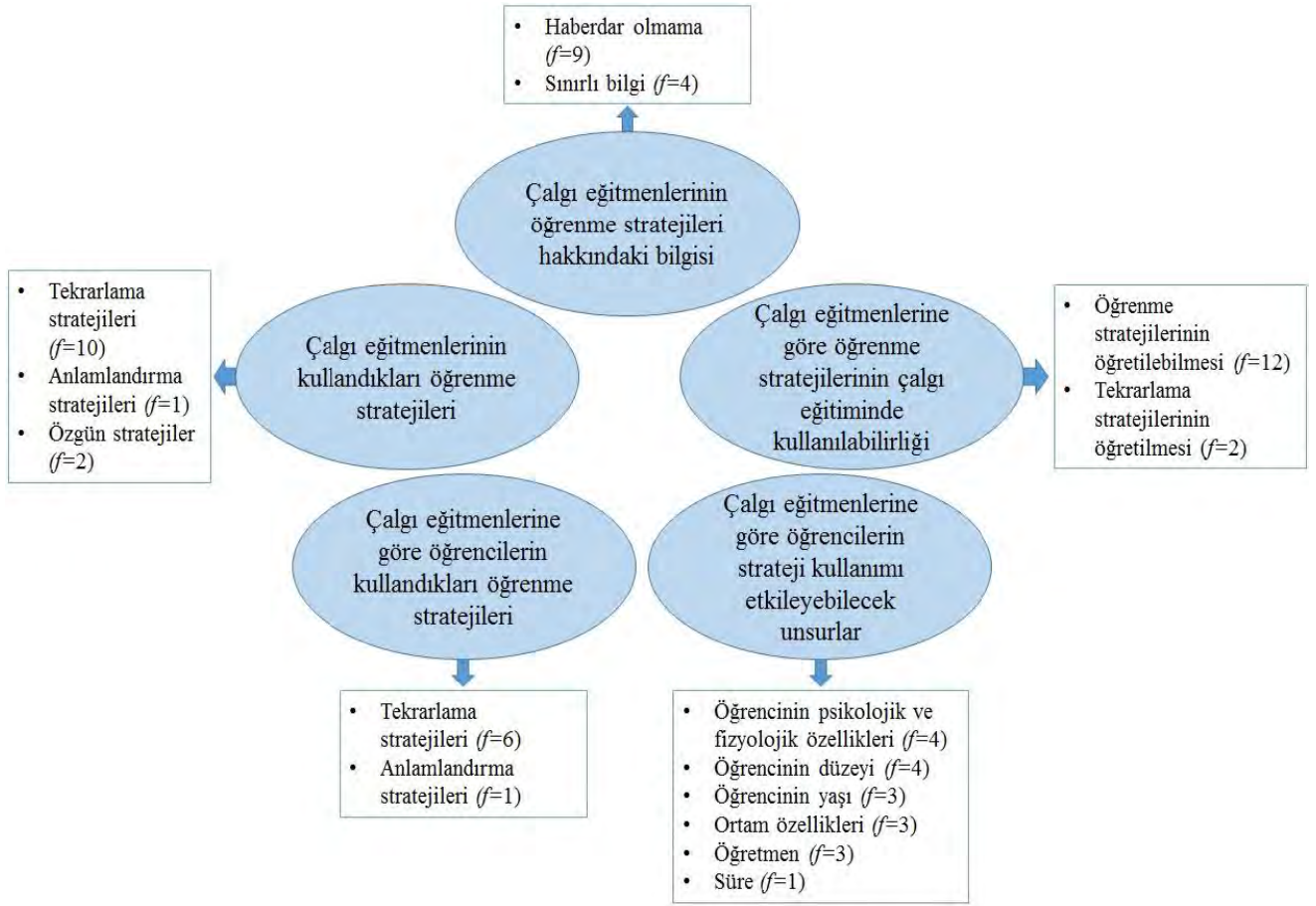
Eylem araştırmasının sistematik bir süreç olması yapılan uygulamaların sürekli olarak denetim altında tutulmasını gerektirir. Araştırma için geçerlik çalışmasına yönelik olarak alan uzmanlarından oluşan bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik komitesi dört uzmandan oluşmaktadır. Her hafta uygulamaların ardından düzenli olarak toplanan geçerlik komitesi, araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamalara yönelik olarak görüş ve önerilerde bulunması amacıyla oluşturulmuştur. Haftalık olarak toplanan geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı, o haftanın uygulamalarını gösteren video kayıtlarının ilgili bölümlerini komite üyelerine izletmiştir. Komite üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda araştırmacı eylem planlarını gözden geçirerek gerekli görülen noktalarda değişiklikler yapmıştır. Geçerlik komitesindeki tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Toplantının ses kayıtlarının her hafta düzenli olarak dökümü yapılmış ve eylem planlarında yapılması gereken değişiklik ya da düzeltmeler geçerlik komitesinin görüşlerine dayandırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularını cevaplamak amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular sunularak yorumlanacaktır.

4.1. Çalgı Eğiticilerinin Öğrenme Stratejilerine Yönelik Eğitim Gereksinimi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan ilk soru piyano eğitimi dersine yönelik (öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş öğretim programına ilişkin) eğitim gereksinimleri olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Devlet Konservatuarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerinde çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri neler olduğu ve Devlet Konservatuarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerinde çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları araştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış anket sorularına verilen yanıtların içerik analizine tabi tutulması sonucunda ortaya 6 ana tema çıkmıştır. Bu temalar çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejileri hakkında bilgisi, çalgı eğitimcilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri, çalgı eğitimcilerine göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, çalgı eğitimcilerine göre öğrencilerin strateji kullanımını etkileyebilecek unsurlar ve çalgı eğitimcilerine göre öğrenme stratejilerinin çalgı eğitiminde kullanılabilirliği olarak ortaya çıkmıştır. Şekil 4.1.'de bu ana temalar elips şekilleri ile gösterilmiş, her bir temanın altında yer alan alt temalar ise dikdörtgenler yardımı ile ifade edilmiş olup her bir alt temanın frekansı belirtilmiştir.



Şekil 4.1. Çalgı Eğitimcilerinin Öğrenme Stratejilerine Yönelik Görüşleri

Şekil 4.1.'de görüldüğü gibi, ilk ana tema olan *çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisi* teması altında 9 katılımcının konuyla ilgili herhangi bir bilgisi olmadığı belirlenmiştir. 4 katılımcı ise bu konudaki bilgisinin çok sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

İkinci ana tema ise *çalgı eğitimcilerinin kullandıkları öğrenme stratejileridir*. Çalgı eğitimcileri yoğun olarak Tekrar stratejilerini (f=10) kullanmaktadırlar. Buna yönelik olarak katılımcılar, metronom ile çalma, ezberleme, çeşitli ritim kalıpları kullanma, sağ el-sol el kullanımı gibi çeşitli Tekrar stratejileri kullanma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Katılımcı 1 “*Parçaları ezberlerken de tekrarlıyorum.*” diyerek kendi çalışmalarında ezberin önemini vurgulamıştır. Tekrar stratejilerinin katılımcılar tarafından yoğun olarak kullanılmasına karşın, anlamlandırma stratejilerinin ise sadece bir katılımcı tarafından belirtildiği, ancak katılımcının anlamlandırma stratejilerinden hangisini kullandığını açıklamadığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak iki katılımcı ise kendilerine özgü öğrenme stratejileri kullandıklarını

ifade etmiş ancak bu stratejilerin neler olduğu ya da ne gibi özellikleri olduğuna değinmemişlerdir.

Araştırmaya katılan çalgı eğiticileri, çalgı öğrencilerinin öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını belirtmişler, bu stratejilerin ise ağırlıklı olarak Tekrar stratejilerinden ($f=6$) oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, çalgı eğiticileri öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin birtakım unsurlardan etkilendiğini belirtmişlerdir. Çalgı eğiticilerine göre öğrencilerin strateji kullanımını etkileyen en önemli etkenlerden birisi, öğrencilerin kendi psikolojik ve fizyolojik özellikleridir. Katılımcı 2 buna yönelik olarak *“öğrencinin fiziksel, duygusal, ruhsal, aile ve çevre durumu etkili olabilir”* diyerek strateji kullanımının öğrencinin bireysel farklılıklarından etkilenebileceğini ifade etmiştir. Çalgı eğiticileri, öğrencilerin strateji kullanımının çalgı çalabilme düzeyinden, yaşlarından, ortamın özelliklerinden, süreden ve öğretmen unsurundan da etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Katılımcı 3 *“yaş olarak küçük öğrencilerin dikkatinin çabuk dağılması anlamlandırmada başarılı olamaması sorun yaratabilir”* diyerek strateji kullanımında yaş unsurunun etkisine dikkat çekmiştir. Katılımcı 4 ise *“öğretmenin stratejilerinden yola çıkarak kendilerininkini üretiyorlar”* diyerek öğrencilerin strateji kullanımının öğretmenlerinden etkilendiğini ve öğrencilerin öğretmenlerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini model alabildiğine değinmiştir.

Çalgı eğiticileri aynı zamanda öğrenme stratejilerinin çalgı eğitimi sürecinde işe koşulabileceğini ($f=12$) belirtmişlerdir. Katılımcılar, stratejilerin ders esnasında öğretilmesi ($f=3$) ve evde de tekrarlanmasının sağlanmasının önemli olabileceğini belirtmiş; bunun için de öğretmenlerin öğrenme stratejileri konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini ($f=2$) vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde öğrencinin yaşı ve düzeyine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hangi öğrenme stratejilerinin öğretilbileceği konusunda ise metronom çalışması ve tekrar yaparak pekiştirme gibi Tekrar stratejilerinin ($f=2$) öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların kendi çalgı eğitimlerinde yoğunlukla Tekrar stratejilerini kullanmaları, öğrencilerine de Tekrar stratejilerinin öğretilmesine ilişkin görüşlerinin altında yatan önemli bir etken olarak düşünülebilir.

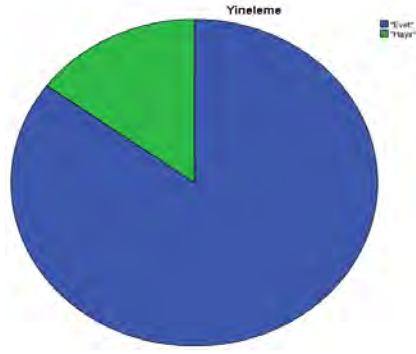
Çalgı eğiticilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının belirlenmesi amacıyla aynı zamanda 60 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Anket maddeleri “evet/hayır” şeklinde iki seçenekli bir biçimde hazırlanmıştır. Anketten elde edilen verilerin betimsel

analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Tablo 4.1’de çalgı eğitimcilerinin tekrarlama stratejilerini işe koşma durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Çalgı Eğitimcilerinin Tekrarlama Stratejilerini İşe Koşma Durumu*

Madde no	Tekrarlama stratejilerine yönelik anket maddeleri	Evet yanıtı veren katılımcıların yüzdesi
1	Öğrencilerin el parmak duruşları istenilen biçimde oluncaya kadar prova yaptırırım.	%100
2	Öğrencime parmak alıştırmalarını doğru olarak yapmalarını tekrar tekrar anlatarak sağlarım.	%100
3	Öğrencilerime başparmak geçişleri alıştırmalarını tekrar tekrar yaptırırım.	%80
4	Öğrencilerime ısınma alıştırmaları tekrarlarla yaptırırım.	%60
5	Öğrencilerim yanlış notalara bastıkları zaman onlara doğru notaları gösteririm.	%93,3
6	Çalışması gereken bölümleri renkli kalemlerle işaretlerim.	%100
7	Yeni bir parçayı öğrencime tekrar tekrar çalarak gösteririm.	%80
8	Yeni parçanın zor ölçülerini yavaşlayarak tekrar tekrar çalmalarını sağlarım.	%100
9	Yeni parçayı zihninde sık sık tekrarlamasını sağlarım.	%80
10	Yeni parçayı ritim kalıplarını değiştirerek tekrar tekrar çalmasını sağlarım.	%86,7
11	Yeni parçanın zor ölçülerini tek tek notalar halinde tekrar tekrar çaldırırım.	%93,3
12	Yeni bir parçayı çalışırken veya tekrarlar sırasında öğrencimin parmak numaralarını doğru olarak tekrar tekrar çaldığından emin olurum.	%93,3
13	Sadece solfej tekrarı yaptırırım.	%40

Tablo 4.1. incelendiğinde, çalgı eğitimcilerinin tekrarlama stratejilerini çalgı eğitimi verirken sıklıkla işe koştukları görülmektedir. Çalgı eğitimcilerinin tümü, öğrencilerinin el parmak duruşları istenilen biçimde oluncaya dek prova yaptırmakta, parmak alıştırmalarını doğru olarak yapmaları için tekrar tekrar anlatmakta, öğrencilerin çalışmaları gereken bölümleri işaretlemekte ve yeni bir parçanın zor bölümlerini yavaşlayarak tekrar tekrar çalmalarını sağlamaktadırlar. Bununla birlikte, çalgı eğitimcilerinin sadece %60’ı ısınma alıştırmalarını tekrarlarla yaptırmakta ve %40’ı da solfej tekrarlarından yararlanmaktadırlar.



Şekil 4.2. Tekrarlama Stratejilerinin Kullanım Oranı

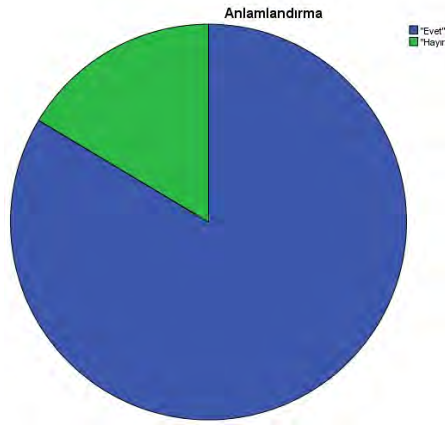
Şekil 4.2. incelendiğinde, tekrarlama stratejilerinin ortalama kullanım oranının %85,1 olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’de çalgı eğiticilerinin anlamlandırma stratejilerini işe koşma durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Çalgı Eğiticilerinin Anlamlandırma Stratejilerini İşe Koşma Durumu

Madde no	Anlamlandırma stratejilerine yönelik anket maddeleri	Evet yanıtı veren katılımcıların yüzdesi
14	Parçayı öğrenmeye yönelik olarak metin kenarına notlar almasını sağlarım.	%80
15	Parçayı zihinlerinde canlandırmalarını sağlamaya çalışırım.	%66,7
16	Öğrencimin çaldığı parçasının melodisini zihninde duymaya çalışarak işitmesini sağlarım.	%73,3
17	Öğrencilerime öğrenmeye yönelik olarak derste gösterdiklerimi evde nasıl çalışacaklarını gösteririm.	%100
18	Yeni öğrendiği parça ile daha önce çalmış olduğu parçalar arasında bağlantı kurmasını sağlarım.	%93,3
19	Yeni öğrendiği bilgileri eski bilgileri ile bağlamasını ve anlamlandırmasını sağlarım.	%100
20	Çalmış olduğu parçalar arasında benzerlik ve farklılıkları görmesini sağlarım.	%100
21	Yeni öğrendiği teknik bilgileri teorik olarak açıklarım.	%100
22	Zihninde canlandığı müziği somut olarak piyanoya yansıtmasına yardımcı olurum.	%66,7
23	Arpejli yapıyı akordlu yapıya, akordlu yapıyı arpejli yapıya dönüştürerek çalmasını sağlarım.	%60
24	Eserin temposu, armoni ve form gibi özelliklerini analiz etmesine yardımcı olurum.	%86,7
25	Zor eserlerde benzer ritmik özelliğe sahip farklı bir parça vererek vuruşları hissetmesini sağlarım.	%66,7
26	Yeni parçanın zor olan kısımlarını açıklarım.	%93,3

Tablo 4.2. incelendiğinde, çalgı eğiticilerinin anlamlandırma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları, bununla birlikte anlamlandırma stratejilerine tekrar stratejileri kadar yer vermedikleri görülmektedir. Katılımcı çalgı eğiticilerinin tümü öğrencilerine

derste öğretilenlerin evde nasıl çalışılması gerektiğini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tüm katılımcılar, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgiler ile eski bilgileri arasında bağlantı kurmalarını ve çaldıkları parçalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmelerini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Parçayı zihinlerinde canlandırmalarını sağlamaya çalışan, öğrencinin zihninde canlandığı müziği somut olarak piyanoya yansıtmasına yardımcı olan ve zor eserlerde benzer ritmik özelliğe sahip farklı bir parça vererek vuruşları hissetmesini sağlayan çalgı eğitimcilerinin oranının ise %66,7 olduğu görülmektedir. Öğrencinin arpejli yapıyı akordlu yapıya, akordlu yapıyı arpejli yapıya dönüştürerek çalmasını sağlayan çalgı eğitimcilerinin oranı ise sadece %60'tır.



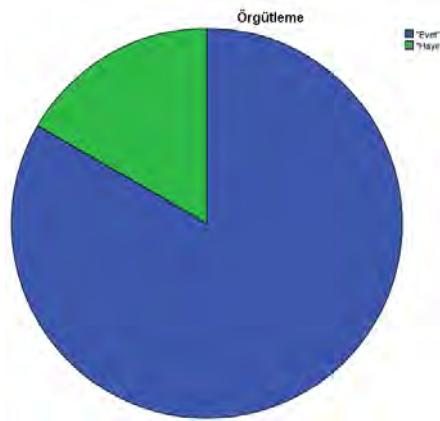
Şekil 4.3. Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanım Oranı

Anlamlandırma stratejisine ait sorular birlikte ele alındığında katılımcıların ortalama olarak %83,5'i söz konusu stratejiye ait yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Tablo 4.3'te çalgı eğitimcilerinin örgütlenme stratejilerini işe koşma durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Çalgı Eğiticilerinin Örgütlenme Stratejilerini İşe Koşma Durumu

Madde no	Örgütlenme stratejilerine yönelik anket maddeleri	Evet yanıtı veren katılımcıların yüzdesi
27	Eserin sağ ve sol el partilerini ayrı ayrı çalmasını sağlarım.	%100
28	Eserdeki farklı temaları ayrı ayrı çalışmasını sağlarım.	%100
29	Eseri ritmik katmanlarına ayırılarak çalınmasını sağlarım.	%100
30	Eserdeki armonik yapıları inceleyerek basitten karmaşığa doğru çalışmasını sağlarım.	%53,3
31	Parçasını gruplandırarak çalmasını sağlarım.	%80
32	Eserdeki anlatımların birbirleri ile müzikal bir örgütlenme oluşturmasını anlamasını ve çalmasını sağlarım.	%66,7
33	Eseri kısa ve uzun parçalara bölerek çalmasını sağlarım.	%100
34	Eseri özetleyerek basite indirgemmesini sağlarım.	%66,7

Tablo 4.3. incelendiğinde, çalgı eğiticilerinin bazı örgütlenme stratejilerinden tümüyle yararlandıkları, bazı örgütlenme stratejilerinin ise katılımcıların sadece bir bölümü tarafından işe koşulduğu görülmektedir. Katılımcı çalgı eğiticilerinin tümü öğrencilerin eserin sağ ve sol partilerini ayrı ayrı çalmasını, eserdeki farklı temaları ayrı ayrı çalmasını, eseri ritmik katmanlara ayırarak çalmasını ve eseri parçalara bölerek çalmasını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu stratejilerinin ortak yönünün ise analiz olduğu, diğer bir deyişle eserin farklı ölçütlere göre analiz edilerek ve parçalara bölünerek çalınmasını içerdiği görülmektedir. Ancak senteze dayalı örgütlenme stratejilerinin ise daha az işe koşulduğu belirlenmiştir. Katılımcı çalgı eğiticilerinin sadece %66,7'si eseri özetleme ve eserdeki anlatımları örgütlenme gibi senteze dayalı stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eserdeki armonik yapıları inceleyerek basitten karmaşığa doğru çalışmasını sağlayan, yani öğrencinin öğrenilecek parçayı hiyerarşik bir biçimde ele almasını sağlayan çalgı eğiticilerinin oranı ise %53,3 olarak belirlenmiştir.



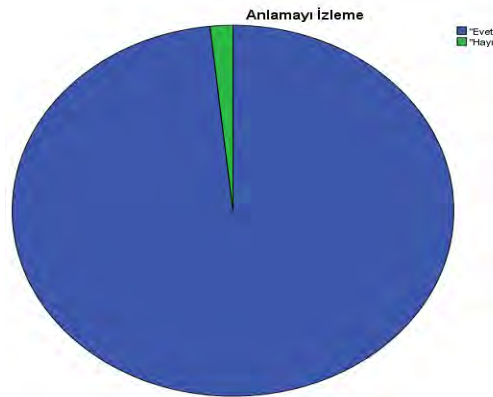
Şekil 4.4. Örgütlenme Stratejilerinin Kullanım Oranı

Örgütlenme stratejilerine ait sorular birlikte ele alındığında katılımcıların ortalama olarak %83,3'ü söz konusu stratejiye ait yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Tablo 4.4'te çalgı eğiticilerinin anlamayı izleme stratejilerini işe koşma durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Çalgı Eğiticilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerini İşe Koşma Durumu

Madde no	Anlamayı izleme stratejilerine yönelik anket maddeleri	Evet yanıtı veren katılımcıların yüzdesi
35	Çalıştığı eseri farklı yorumculardan dinleyerek kendisini değerlendirmesini sağlarım.	%93,3
36	Kendisini videoya çekmesini veya kayıt etmesini söyleyerek kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.	%100
37	Kendisi için eserde nelerin kolay nelerin zor olduğunu saptayabilmesi için ona yardımcı olurum.	%93,3
38	Öğrencimin çalgısına uyan tekniğini bağımsız olarak gerçekleştirdiğinden emin olurum.	%100
39	Kendisi açısından nasıl çalışabilirim sorusuna yanıt bulması için onu düşünmeye teşvik ederim.	%100
40	Çalışma sürecinde zamanını nasıl verimli kullanabileceği sorusuna yanıt bulması için ona yardımcı olurum.	%100
41	Sorunlarının nasıl üstesinden geleceğini sorgulamasını sağlarım.	%100
42	Kendi çalışma programını organize etmesi konusunda tavsiyelerde bulunurum.	%100

Tablo 4.4 incelendiğinde, anlamayı izleme stratejilerinin Tekrar stratejileri ile birlikte çalgı eğiticileri tarafından en fazla işe koşulan strateji grubu olduğu görülmektedir. Çalgı eğiticilerinin neredeyse tümü, öğrencinin öğrenmesini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi için öğrencilerine yol gösterdiklerini belirtmişlerdir.



Şekil 4.5. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanım Oranı

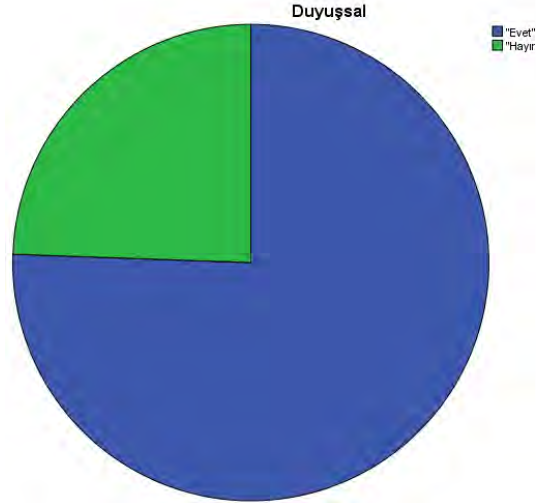
Anlamayı izleme stratejisine ait sorular birlikte ele alındığında katılımcıların ortalama olarak %98,3'ü söz konusu stratejiye ait yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Tablo 4.5'te çalgı eğitimcilerinin duyuşsal stratejileri işe koşma durumları düzenlenmiştir.

Tablo 4.5. Çalgı Eğitimcilerinin Duyuşsal Stratejileri İşe Koşma Durumu

Madde no	Duyuşsal stratejilere yönelik anket maddeleri	Evet yanıtı veren katılımcıların yüzdesi
43	Eseri çalarken veya çalışırken başka şeyler düşünmemesini sağlamaya çalışırım.	%60
44	Eseri çalışırken zorlansa bile vazgeçmemeyi öğretmeye çalışırım.	%93,3
45	Öğrencilerimin kol ağırlıklarına dikkat etmelerini sağlarım.	%80
46	Her zaman öğrencimin çalabileceği düzeyde eserleri vermeye çalışırım.	%86,7
47	Armoni yoğunluğunun veya müziksel işaretlerdeki artışın (bemol ve diyez artışı gibi) eserin ritmik karmaşasının, eserin zor olduğu düşüncesiyle cesaretini kırmasına izin vermemesini anlatmaya çalışırım.	%86,7
48	Bir parçayı çıkartmakta zorlandığı zamanlarda acele etmem.	%73,3
49	Eser veya bestecisi ile ilgili önyargıları varsa onları ortadan kaldırma konusunda gayret gösteririm.	%100
50	Kendisini ve performansına güvenmesini sağlamak için sağlam temelli pratik yapma yollarını gösteririm.	%100
51	Çalıştığı eserine iyi hazırlanmasını sağlarım.	%93,3
52	Kendisini cesaretlendirmesi ve gerektiğinde ödüllendirmesi için onu yüreklendiririm.	%80
53	Sınav kaygısı ile baş edebilmesi için teknikler önermeye çalışırım.	%80
54	Arkadaşları ile beraber çalışmasını sağlarım.	%53,3
55	Eserin çalışılması sürecinde bir başka öğrencinin de eseri dinlemesini hatta çalışmaya katılarak empati kurmalarını sağlarım.	%60
56	Ders sürecinde benimle iletişim içerisinde olmasını sağlarım.	%80
57	Sorun çözmede sıkıntıda olan arkadaşlarına yardımcı olarak kendi bilgisine güvenmesini anlatırım.	%60
58	Öğrencilerimle grup dersi yaparım.	%26,7
59	Öğrencilerimin ders sonunda tamamen katılımını sağladığımdan emin olurum.	%73,3
60	Ders sonunda öğrencilerin tam katılımlarını sağlayarak onları güdülemeye çalışırım.	%73,3

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çalgı eğitimcilerinin duyuşsal stratejilerden yeterince yararlanmadıkları görülmektedir. Katılımcıların tümü, eser veya besteci ile ilgili önyargıları ortadan kaldırmak için çalıştıklarını ve öğrencinin kendisine güvenmesi için çeşitli yollar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, öğrenciler ile grup dersi yapmak (%26,7), öğrencilerin arkadaşları ile beraber çalışmasını sağlamak (%53,3), eseri çalarken öğrencinin dikkatini toplamasını sağlamak (%60), öğrencilerin başkalarına

yardım ederek kendilerine güvenlerini artırmak (%60) gibi duyuşsal stratejilerin çalgı eğitimcileri tarafından yeterince kullanılmadığı söylenebilir.



Şekil 4.6: Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranı

Duyuşsal stratejilere ilişkin sorular birlikte ele alındığında katılımcıların ortalama olarak %75,5'i söz konusu stratejiye ait yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Tüm bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda çalgı eğitimcilerinin Tekrar stratejilerinden duyuşsal stratejilere kadar geniş bir yelpazede öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Ancak açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda ise çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejileri kavramı ile ilişkili yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bu konuda da herhangi bir eğitim almadıkları için çalgı öğretiminde öğrenme stratejilerini yeterince işe koşamadıkları söylenebilir.

4.2. Öğrenme Stratejileri ile Bütünleştirilmiş Piyano Eğitimi Öğretim Programı Tasarısına Yönelik Bulgular

Araştırmada yanıt aranan ikinci soru gereksinim belirleme çalışmasından sonra öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano eğitime yönelik bir öğretim programı tasarısı nasıl olmalıdır biçimindedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda ortaya çıkan öğretim programı tasarısı şu biçimdedir.

Özellikle çok genç çalgı öğrencilerinin birinci yılında eğitimlerinde özenli olmak ve onlara daha önce açıklanan teknik ve teorik bilgileri aktarmak gerekmektedir. Ancak, bu eğitim sürecinde öğrenciye kendi kendine yetebilecek çalışma alışkanlıkları kazandırmak kadar ders sürecinde de onun kendisini ifade edebileceği ve öğrenme

sürecini kolaylaştırılacağı bir ortam sağlamak gerekir. İlk sene özellikle hem öğrenciler için hem de öğretmenler için zorlayıcı bir senedir. Zor dönemi, ilk sınıfta özellikle değişik iletişim ve oyun teknik ve yöntemleri ile daha kolay atlatmak mümkündür.

Öğretmenlerin amacı çalgı öğretmekle birlikte, öğrencisi ile iyi iletişim kurmak, öğrencisine özgüven aşılamak, birlikte eğlenmek ve tüm sorumluluklarını öğrenebilmesini sağlamak olmalıdır.

Bu kapsamda öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano eğitimi öğretim programı tasarısının genel amaçları şu biçimdedir:

- Piyanoda iyi çalma becerisi kazanabilme
- Müziğin teknik özelliklerini-ritim, tempo tını gibi- tanıma ve uygulayabilme
- Temel bazı müzik teorileri hakkında bilgi sahibi olabilme
- Notaları anlama ve deşifre edebilme
- İyi alıştırma teknikleri geliştirebilme
- Öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilme
- Repertuvar parçalarını dinleyiciler önünde icra edilme
- Duygusal olarak hazırlıklı olabilme

Bu öğretim programı tasarısı hazırlanırken öğrencilerin kuramsal ve uygulamalı olarak süreçte etkin olmasını sağlayacak ve özellikle beş farklı tür öğrenme stratejisi ile desteklenmiş bir program olmasına hizmet edecek bir yapı dikkate alınmıştır. Ders programı toplam 14 eylem planına dayalı olarak düzenlenmiştir. Eylem planları ders planı biçiminde hazırlanmış ve herbiri aşağıda açıklanmıştır.

1. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 1.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Tanışma Zamanı
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Öğrencinin derste rahat edebilmesi, Öğrencinin doğru oturuş pozisyonunu öğrenebilmesi,
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Dağ- Sopa Oyunu
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej ve deşifre dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Yineleme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi

Derslerin işlenişi

İlk dersler hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça önemli kabul edilmektedir. İlk ders sürecinde öğretmen öğrencisini yakından tanımak için girişimlerde bulunmalıdır. İletişime geçilmeden işlenen her ders verim açısından beklentinin altında sonuçlar vermektedir. Ayrıca, piyano başına oturtup parçaları çalmak yerine her dersin ilk 5 dakikası mutlaka sohbet ile geçmelidir.

Öğretmen öğrencisinin rahat olduğundan emin olduktan sonra piyano ile ilgili giriş bilgilerini verir. Piyanonun tarihçesi, donanımları ve piyano ile ilgili teknik bilgileri verir.

Daha sonra öğretmen öğrencinin piyano başına oturmasını söyler. Doğru oturuş pozisyonunu gösterir ve ‘‘Dağ-Sopa’’ oyununu oynar. Dağ-Sopa oyunu: öğrencinin tam dik oturuşu Sopa, kambur oturuşu Dağ’ı temsil eder. Öğretmen dağ dedikçe öğrenci kamburlaşır, sopa dedikçe oturuşu dikleşir. **(Tekrar Stratejisi-Anlamlandırma Stratejileri)**

Oyun ile bilgiler pekişir ve öğrenci doğru oturuş biçimini oyun ile öğrenmiş olur. Piyanoda oturma pozisyonu doğru öğretildikten sonra sıra ellerin doğru biçimde konulmasına gelir. Öğretmen öğrencisinin oturuş ile birlikte ellerini nasıl kullanacağını, nasıl hareket ettirmesi gerektiğini açıkça söyledikten sonra uygulama çalışmalarına geçer.

Uygulama çalışmaları: İki elin ayrı ayrı düz notalar ile kullanılması, iki elin birlikte düz notalar ile kullanılması şeklinde gerçekleşir. **(Tekrar Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi)**

Uygulama çalışmalarında öğretmen renk desteği alabilir. İki ayrı ele iki ayrı renk vererek öğrencisine öğrenmede yardımcı olabilir.

Düz nota: Notaların herhangi bir değiştirici almamasıdır. Siyah tuşlar yerine beyaz tuşların kullanılmasıdır.

İlk hafta öğretmen öğrencisine piyano hakkında detaylı bilgi verir. Öğrencilerin çaldıkları çalgıları tanıması büyük önem taşır. Çalgı ile ilgili bilgilendirmeden sonra doğru oturuş pozisyonu ve doğru el pozisyonu mutlaka öğrenciye öğretilmelidir.

Nota öğretimi ve notaların piyano üstüne gösterimi bu hafta gerçekleşmelidir.

Sonraki haftalar için öğrencinin seviyesine uygun parça seçimi haftanın sonunda yapılmaktadır.

2. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 2.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Nota Vuruşları
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Öğrencinin doğru nota vuruşlarını öğrenebilmesi, Öğrencinin doğru çalma pozisyonunu öğrenebilmesi, Öğrencinin doğru oturuş pozisyonunu öğrenebilmesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Nota Vuruş Çalışmaları
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Yineleme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi – Örgütlenme Stratejisi

Ders İşlenişi

Öğretmen geçen haftanın tekrarını yaptıktan sonra öğrencinin durumuna göre eksiklerini tamamlar. Nota öğretimi tamamlandıktan sonra nota değerleri öğretimine başlanmalıdır. (Nota değerleri: Nota vuruşları)

Öğretmen nota değerlerini öğrencinin anlayabileceği bir oyun ile öğretmeyi seçebilir. Düz anlatımdan çok oyun ile öğrenme öğrenciler için daha açık ve daha akıcı öğrenme sağlamaktadır. Nota değerleri oyunu ile öğrencinin nota vuruşlarını öğrenmesi kolaylaştırır.

Nota değerleri oyunu: Nota vuruş değerlerine göre öğrenciden küçükten büyüğe 4 tane hayvan seçmesi söylenir. Seçtiği hayvanlara göre 1 vuruş, 2 vuruş, 3 vuruş ve 4 vuruş'a uygun notalar seçilir. Nota çalımını ile öğrenciden hayvanların isimlerini ve sayılarını söylemesi istenir. **(Tekrar Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi)**

Böylece öğrenci hem vuruşları hem de nota değerlerini öğrenmiş olur. Oyun veya anlatımdan sonra geçen hafta verilen parça ayrı ellerle dinlenir.

Öğrenci parçasını çalarken öğretmen öğrencinin hem oturuş pozisyonunu hem de ellerinin pozisyonunu kontrol etmelidir. Öğrencinin eksiklerinin ilk haftalarda fark edilmesi ve düzeltilmesi ilerleyen süreç için büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin eksikleri kalıcı olmadan öğretmen öğrencisini uyarmalı ve doğruları öğrencisinin anlayabileceği şekilde sade ve açık bir dille belirtmelidir.

3. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 3.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama-Video İzleme-Kitap İnceleme
Tema	Besteciler
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Besteciler hakkında genel bilgi edinme Çaldığı parçadan keyif alma
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Video-Kitap-Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Besteciler Hakkında Genel Bilgi
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi Anlamlandırma Stratejisi

Ders İşlenişi

Parçaların ayrı ayrı ve birlikte iki el ile çalışılmasından ve tekrar edilmesinden sonra dersin sonunda besteci ve besteler hakkında video gösterimi yapılır.

Müzik dönemlerine göre öğretmen öğrencisine besteciler ile ilgili değişik kaynaklardan yararlanarak bilgi verebilir. Öğrencinin besteciler ile ilgili olarak ne bildikleri sorulup ona göre besteciler ve dönemler hakkında kitap, dergi ve video desteği ile öğrenme gerçekleştirilir. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi)**

Öğrencinin sadece çalarak öğrenmesinin yanı sıra diğer tüm kaynaklar doğru bir biçimde kullanılmalıdır. Değişik öğrenme yöntem ve teknikler kullanarak öğrencinin öğrenme hızını artırmak için çaba harcanmalıdır. Nota değerleri ile ilgili oyun bu hafta da tekrar edilebilir.

Mutlaka her derste öğretmen öğrencisine kendisi de çalarak bilgisini paylaşır. Eski veya yeni parça fark etmeden öğretmen sabırla öğrencisine eksiklerini gösterir ve anlatır.

Öğrenci ile iyi iletişim her derste sağlanmalıdır. Öğrencinin hem fiziksel hem de psikolojik gelişmesi açısından çalgı öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple öğretmenler öğrencileri ile sadece piyano ile iletişime geçmemeli, her ders yüz yüze sohbet etmelidir.

Sohbet ile birlikte yardımcı kaynaklar her ders olmasa bile ara derslerde mutlaka kullanılmalıdır. Oturuş ve el pozisyonları ile ilgili öğretmen öğrencisine örnek piyanistlerin videolarını görsel bir şekilde izletebilir. Öğrenci sadece çalarak değil böylece görerek te öğrenmiş olur.

4. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 4.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Deşifre Tekniği- Ritim Kalıpları
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Deşifre tekniği hakkında bilgi edinme Ritim kalıplarını öğrenme Doğru çalma pozisyonunu sağlama Çaldığı parçaları iyi öğrenme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Besteciler Hakkında Genel Bilgi
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi- Anlamayı İzleme Stratejisi

Ders İşlenişi

Eğitim programının öngördüğü besteler arasından öğrenciye ait olanlar için seçimler bu hafta yapılmalıdır. Programa göre seçilen 5 parçanın ilk parçası bu hafta çalışılır. İlk önce öğretmen parçayı çalar. Sonra öğretmen eşliğinde öğrenci notayı deşifre eder. Öğretmen deşifre öncesinde ve esnasında değişik ritim kalıplarını öğrenciye gösterir ve öğretir.

Deşifre etme piyano eğitimde büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin görevi deşifre sistemini en ince ayrıntısına kadar öğrencisine aktarmak olmalıdır. Deşifreyi doğru yöntemlerle öğrenmek öğrenciye hem zaman hem de efor açısından önemli kazançlar sağlar.

Bir parçayı ilk dakikalarından itibaren doğru öğrenmek hem öğrenci açısından hem öğretmen açısından hem de öğrenme süreci açısından büyük önem taşır. Zamanı doğru kullanmak her öğrenmede olduğu gibi çalgı eğitiminde de çok önemlidir. Sınav için hazırlanmış müfredatta bulunan parçaları yetiştirmek zamanı ve öğrenme stratejilerini kullanmak ile mümkündür.

Öğretmen deşifre oyunu oynayarak öğrencisinde deşifre kavramının sürekliliğini sağlayabilir. Öğrencisine deşifre ile ilgili kaygılarını ve önyargılarını oyun ile kırabilir ve değiştirebilir.

Deşifre oyunu: Not ilk defa öğrencinin önüne konularak öğrenciden nota ile ilgili ilk izlenimleri sorulur. Sonra notanın üstünde kendisine zor gelen yerleri daha çalmadan işaretlenmesi istenir. Öğretmen işaretlenmiş bölgeleri inceler ve ona uygun beden ritim hareketlerini öğrencisine gösterir. Öğrencisinden aynı hareketleri beden perküsyonu olarak yapmasını ister. Böylelikle öğrenci endişe ettiği bölümleri hem zihin ile hem de beden hareketleri ile yenmiş olur. **(Tekrar Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamayı İzleme Stratejisi)**

Son olarak programa göre seçilen ilk sınav parçası ile ilgili öğretmen hem parça ile hem de bestecisi ile ilgili öğrenciye bilgi vermelidir. Öğrencinin sınavda neler çalması gerektiği, hangi seviye de parçalara ihtiyaç duyduğu, neden sınavın gerekli olduğu ve sınavda nasıl davranması gerektiği öğrenciye ara derslerde mutlaka anlatılmalıdır. Böylece öğrencinin sınav endişesi en aza düşürülmeye çalışılmalıdır.

5. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 5.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	İkinci Sınav Parçası Seçimi- Ritim Çalışmaları
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Ritim kalıplarını öğrenme Doğru çalma pozisyonunu sağlama Çaldığı parçayı iyi öğrenme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Nota Anahtarlarına Göre Ritim Çalışmaları
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi- Anlamayı İzleme Stratejisi

Ders İşlenişi

Öğretmen öğrencinin ilk sınav parçasını ayrı ayrı tek el ve birlikte iki el olarak dinleyerek eksiklerini tanımlar. Öğrencisinin eksiklerine göre çalışma yöntemlerini mutlaka öğrencisine öğretir ve gösterir. Dahası yapılan ölçüler işaretlenir ve yanlarına öğretmen tarafından notlar alınır. **(Anlamlandırma Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi)**

Öğretmen parçanın icrasında gördüğü zayıf yönleri işaretledikten sonra aynı şekilde öğrencisine de parçanın ona zor gelen kısımlarını sorgular. Böylece öğrencinin düşünce sistemini öğretmen anlamaya çalışmış olur.

Bazı durumlarda öğrenciler öğretmenlerden farklı düşünebilirler. Böyle süreçlerde öğretmen mutlaka öğrencisinin de fikrini almalı ve ona göre yol haritası çıkarmalıdır. Öğrencinin çalışma disiplini alması için öğretmen öğrencisinin düşünce sistemini öğrenmeli, analiz etmeli ve ona göre çalışma takvimi geliştirmelidir.

Doğru yöntem, teknik ve strateji, kullanımı her zaman hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumlu etki anlamına gelir.

Duruş ve oturuş pozisyonları her derste öğretmen tarafından takip edilmelidir. İki el ayrı çalışmalarda öğretmen notanın anahtarlarına göre (fa ve sol) ritim çalışmaları yapılmalıdır. **(Tekrar Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi)**

Ritim çalışmaları: Öğretmen öğrencinin sorun yaşadığı ölçü, pasaj ve geçişlerde düz ritim, noktalı ritim kümeleri kullanabilir. **(Tekrar Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi)**

Programda bulunan 2. Sınav parçası öğretmen tarafından bu hafta seçilir. Seçildikten sonra ilk parça gibi ilk önce öğretmen parçayı öğrencisine çalar ve gösterir. Daha sonra öğretmen eşliğinde ikinci sınav parçası öğrenci tarafından deşifre edilir. Deşifre oyunun bu hafta da öğretmen tarafından tekrar edilebilir.

6. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PIYANO
Sınıf	1.Sınıf 6.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Üçüncü Sınav Parçası Seçimi
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	İki el çalışmalarını doğru öğrenme Doğru çalma pozisyonunu sağlama Çaldığı parçaları iyi öğrenme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Üçüncü sınav parçası belirleme İki El Çalışmaları
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi- Anlamayı İzleme Stratejisi

Ders İşlenişi

Öğretmen ilk ve ikinci sınav parçasını öğrencinin tekrar etmesini ister. Öğrenci parçaları çalarken icrasındaki zayıf noktalar öğretmen tarafından belirlenir. Bu zayıf yönlerle uygun ve zayıflıkları giderici çalışmaları öğrencisine hem çalarak hem de çaldırarak gösterir.

Programı yetiştirme kaygısının yaşanmaması için öğretmen her dersi en verimli şekilde geçirmeye çalışır. Parçaları sadece baştan sona çalmak, öğrenci ile iletişime geçmemek ve farklı yöntemler kullanmamak öğrencinin psikolojisi için iyi sonuçlar vermeyecektir.

İlk iki sınav parçasının tekrarı yapıldıktan sonra üçüncü parça seçimi bu hafta yapılır. Diğer iki parça için uygulanmış aynı yöntemler üçüncü parça içinde geçerli olacaktır. Doğru deşifre ve parçanın doğru öğrenimi her yeni parça için oldukça önemlidir. Öğrencinin baştan doğru öğrenmesi ileride oluşması beklenen sorunların yarısını düzeltmesi demektir.

Bu hafta öğretmen öğrencisine sol el ve sağ el çalışması yaptırır. Öğrencinin dominant olmayan tarafı için öğrenciden bir resim yapması veya yazı yazması istenir. Öğrenci ilk etapta bu çalışmaya sıcak bakmayabilir ama zamanla ara derslerde bu çalışma yapılırsa öğretmen öğrencisinin dominant olmayan tarafını resim yapıp, yazı yazarak nasıl geliştiğini eski çalışmalarını saklayarak gösterebilir. Öğrenci gelişimini kendi gördüğü için zamanla daha hevesle bu çalışmayı yapmaya başlar. **(Anlamlandırma Stratejisi- Örgütlenme Stratejisi- Anlamayı İzleme Stratejisi)**

İki el, on parmak birlikte kullanımı sadece piyanoda gerçekleşmektedir. Bu nedenle piyano ana çalgı olarak kabul edilir. İki elin dengeli güç dağılımı bu çalgı açısından önemlidir. Bir elin diğer elden kuvvet bakımından farklı olması öğrencinin öğrenme hızını düşürebilir. Kendisini kötü hissetmesine ve çalışma isteğinin gerilemesine yol açabilir. İki elin aynı anda kullanıldığı çalışmalar yapmak öğrencinin öğrenme verimliliğini arttırır. İki eli aynı güç ve dengede kullanılacağı çalışmalar yapılmalıdır. Derslerde sadece piyano çalmak, çalarak öğrenmek yerine başka oyun ve farklı teknik çalışmalar da kullanılır.

7. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 7.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Video İzleme- Analiz Etme
Tema	Dördüncü Sınav Parçası Seçimi- Video Çalışması
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Kendi zayıf yönlerini video ile izleyip, analiz etme Doğru çalma pozisyonunu sağlama Çaldığı parçaları iyi öğrenme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano- Video
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Video Çalışma- Analiz
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi- Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Sınav parçaları çoğaldıkça ders süresini verimli kullanmak daha da önem kazanmaya başlar. Olan zamanı en verimli geçirmek için öğretmen öğrencisinden sınav parçalarının ilk üçünü ara vermeden tekrar etmesini ister. Zayıf ve eksik yönler tartışılır ve öğretmen öğrencisine nasıl çalışması gerektiğini her hafta olduğu gibi bu hafta da söyler. Ayrıca çalarak gösterir.

Dördüncü sınav parçasının seçilmesi ve deşifre edilmesinden sonra öğretmen öğrencisinden evde tek başına iken nasıl çalıştığını anlatmasını ister. Hangi yöntemleri ve çalışmalarını yaptığını öğrenmek için öğretmen öğrenciden video kaydını ister. Öğrenci bir sonraki derse kadar evde alıştırma yapma sürecini videoya kendisi çeker ve haftanın ikinci dersinde öğretmen ve öğrenci videoyu izleyerek analiz yaparlar. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

Bu yöntem hem öğretmen de hem öğrencide farkındalık yaratmak içindir. Bu çalışma ile öğrenci kendisini izleyerek hangi konularda yanlış yaptığını veya eksik kaldığını görebilir. Bu gözlem öğretmen için de geçerlidir. Haftanın iki günü 45 dakika ders yapmak bazı durumlar açısından yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden böyle bir çalışma hem öğrenci hem de öğretmen açısından verimli olacaktır.

8. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 8.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Son Sınav Parçası Seçimi
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Doğru çalma pozisyonunu sağlayabilmesi Kaygı duymaması için kendini dinlemesini sağlama Öğrencinin çaldığı parçaları iyi öğrenebilmesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Sınav Parçalarının Bestecileri ile ilgili
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Bu hafta son sınav parçasının seçilmesi, deşifre edilmesi ve diğer sınav parçalarının tekrar edilmesi ile gerçekleşir. Tüm sınav parçaları bu hafta belirlendiğine göre öğretmen sınav parçalarının bestecilerini ve seçilen parçalar ile ilgili bilgileri öğrencisine aktarır. Fakat bazı bilgileri öğrencinin kendisinin araştırması için eksik bırakır. Bir sonraki hafta derse geldiği zaman eksik bilgileri tamamlamaya çalışmasını ister.

Öğretmen her derste olduğu gibi öğrencisi ile konuşarak öğrencinin psikolojik durumunu değerlendirir. Bu haftalarda, sınav yaklaştıkça ve parçalar çoğaldıkça öğrencilerde kaygı durumları baş göstermeye başlar.

Bu hafta ile birlikte sınav programını tamamlayan öğrenci için öğretmen diğer haftalarda neler yapacaklarını anlatır. Daha önce çalışılan parçaların tekrarı düzenli bir şekilde yapılır ve icrada zayıf noktalar öğrenci ile analiz edilir. Eğer öğrenci her parçada her hafta aynı yerde hata yapıyor ise bu duruma uygun çalışmalar tekrar gösterilir ve öğrenciden de tekrar etmesi istenir.

Ölçü Oyunu: Öğrenci sürekli hata yaptığı ölçüleri işaretler, işaretledikten sonra bu ölçülerde kaygı duymaması için öğretmen öğrencisine ölçüde ki notalarına ve ritimlerine uygun küçük bir hikâye anlatır. Öğretmen hikayeleştirilen ölçüyü öğrencisinin tekrar çalmasını ister. Hata yapılan ölçüler bu şekilde çalışıldıktan sonra öğretmen öğrencisinden kendisini analiz etmesini ister. Önce çaldığı ve sonra çaldığı arasında ki farkı kendi bulmasını ve yorum yapmasını ister. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

Ölçü oyunları özellikle kaygı durumları için oynanmalıdır. Öğrenci sürekli aynı ölçüde hata yapıyor ise öğrencinin endişe ve kaygı durumları gözlenmelidir. Endişe, panik, kaygı, aşırı stres öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür oyunlar öğrencilerin rahatlamaları ve öz güven gelişimleri açısından derslerde uygulanmalıdır.

Ayrı el çalışmaları, ölçü çalışmaları, beden hareketleri, tekrar çalışmaları, ritim değiştirme çalışmaları öğretmen tarafından tekrar tekrar gösterilir.

9. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 9.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Sınav Parçalarının Tekrarı
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Doğru çalma pozisyonunu sağlayabilmesi Kaygı duymaması için kendini dinlemesini sağlama Tüm sınav parçalarını notalara bakarak çalma Çaldığı parçaları iyi öğrenme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Parçaları bütün olarak çalışma
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Tüm sınav programı tamamlandıktan sonra ezber çalışmaları başlamalıdır. Ezber çalışmaları tekrar çalışmaları ile mümkündür. Fakat öğrenciye tekrar yaptırırken farklı yöntemler bu haftalarda uygulanır. Öğrencinin parçalarına daha fazla hâkim olabilmesi için farklı çalışmalar yapmak öğrenme ve ezber sürecini hızlandıracaktır.

Gruplama çalışması bu haftada yapılırsa öğrencinin parçalarını bir bütün olarak değil parçalayarak çalışması daha iyi olacaktır.

Gruplama çalışması: Her parçayı ayrı ellerle çalarken diğer anahtar öğrencinin sözlü olarak söylemesi anlamına gelir. Eğer Sol anahtar sağ elde çalınıyor ise Fa anahtarındaki notaları sözlü bir şekilde seslendirmesi ile gerçekleşir. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler)**

Bu çalışma hem partileri daha iyi öğrenmesine hem odaklanmasını güçlendirmeye hem de parçalarının bölümleri ile bilmesine yardımcı olmaktadır. İlk başlarda öğrenci bu çalışma tekniğinde zorlanabilir. Öğretmenin desteği böyle çalışmalar çok önemlidir.

Bu çalışma yapıldıktan sonra öğrencinin parçayı olduğu gibi iki el birlikte söylemeden çalması istenir. Öğrencinin bu çalışmadan sonra kendi parçalarını çok daha rahat çaldığını kendi tecrübeleri ile öğrenmesi beklenir ve istenir.

Böyle çalışmalar yaparak öğrencinin özgüveninin gelişmesi asıl amaç olarak görülmelidir. Sınavlar sahnede gerçekleştiği için sahneye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenci her çalışmada hem eğlenerek öğrenmenin tadına varacak hem de öğrenmekten keyif aldığı için ders zamanları çok daha verimli hale gelecektir.

10. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 10.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama-Grup Önünde Çalma
Tema	Sınav Parçalarının Tekrarı- Grup Önünde Çalma
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Doğru çalma pozisyonunu sağlayabilmesi Kaygı duymaması için kendini dinlemesini sağlama Tüm sınav parçalarını notalara bakarak çalma Diğer öğrenciler önünde parçalarını çalma
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Parçaları grup önünde çalma
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Tüm sınav programı tamamlandıktan ve öğrenci parçalarını belli bir seviye üstünde çalmaya alıştıktan sonra sınav kaygısı için öğretmen bu ve izleyen haftalarda öğrencisine değişik çalışmalar yapmalıdır.

Parçaların ayrı ayrı ve iki el birlikte akıcı bir şekilde çalınması ve tekrar edilmesinden sonra öğretmen öğrencisinin konserde veya sınavda daha rahat etmesi ve daha rahat çalıp kendine güveninin gelişmesi için grup derslerini başlatabilir.

Grup derslerinde öğretmenin diğer öğrencileri de derse katılır ve birlikte sınavdaymış gibi birbirlerini dinleyebilirler. Böylece hem akran öğrenimi gerçekleşir hem de öğrencinin farklı topluluklarda çalarken kendini rahat hissetmesi sağlanmış olur. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

İlk sınıfta yaş aralığı göz önünde bulundurarak öğretmen büyük öğrencilerinden yorum yaparken mutlaka yapıcı olmaları konusunda uyarmalıdır. Grup çalışmalarının iyi tarafları olduğu gibi kötü tarafları da bulunmaktadır. Öğretmen grup çalışmalarında anahtar görevi üstlenmektedir. Öğretmen öğrencilerini grup çalışmalarının ve yorumlarının ne kadar önemli olduğunu çalışma başlamadan açıkça belirtmelidir. Mükemmellik anlayışı içinde yorumlar yapılmamalıdır. Ancak böyle olursa öğrenciler açısından grup çalışması sağlıklı bir şekilde sonuçlanır.

Öğretmen ders başında öğrencilerine sınavlarda nasıl çalınması ve nasıl davranılması gerektiğini söylemeli ve göstermelidir. Daha sonra grup sayısına ve seviyelerine göre öğrencilerini sıralamalı ve grup çalışmasına ona göre başlatmalıdır.

Grup çalışmasının sonunda tüm öğrenciler öğretmen gözetiminde birbirini değerlendirmeli ve yorumlar yapmalıdır. Bu sayede öğrenciler farklı gruplar karşısında hem çalmayı hem de yorumlanıp eleştirilmeyi (pozitif anlamda) öğrenmiş olurlar. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

11. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 11.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Sınav Parçalarının Tekrarı
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Doğru çalma pozisyonunu sağlama Çaldığı parçaları iyi öğrenme Parçaları hızlı bir şekilde çalmasını öğrenme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Sınav parçalarının tekrarı
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Grup çalışmasından sonra öğretmen bu hafta öğrencisine farklı yöntemler kullanıp öğrencisini sınava hazırlamaya devam etmelidir. Bu hafta öğrenci parçalarını iyice öğrenmiş ve ezberleme yolunda aşamalar kaydetmiş olur. Öğrencinin öğrenme seviyesine göre bu hafta hızlandırma oyunu oynanabilir.

Hızlandırma Oyunu: Öğretmen öğrencisinden her sınav parçasını 5 defa çalmasını ister. İlk parça ile başlayan oyunda öğretmen öğrencisinin her çalışmada kronometre ile zaman tutar. Kural öğrenci parçasını her çaldığında bir önceki çalışmadan hızlı çalmak zorundadır. Bu oyun sayesinde öğrenci hem kendini kontrol etmeyi hem de parçasını hızlandırmayı oyun yolu ile öğrenmiş olur. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

Dersleri eğlence ve keyif ile geçirmek çalgı eğitimi için vazgeçilmez olmalıdır. Öğretmen öğrencisine çalarken keyif almayı ve sadece sınav için çalışmaması gerektiğini her ders vurgulamalıdır. Özellikle sınavı yaklaşan öğrenci endişeli ve gergin olmaktadır. Öğretmen bu tür oyunlar ile öğrencesini yatıştırmalı ve güven vermelidir.

Öğrenci bu tür oyunlar ile hem sınav parçalarını birçok defa tekrar etmiş, tekrar ederken hatalarını görmüş ve hız ile gelen heyecan ve stresi kontrol etmeyi öğrenmiş olur.

12. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 12.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Sınav Parçalarının Tekrarı- Dinleme Çalma Oyunu
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Doğru çalma pozisyonunu sağlama Çaldığı parçaları iyi öğrenme Parçaları hızlı bir şekilde çalmasını öğrenme Hem dinleyip hem çalarak parçalarını kontrol edebilme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Dinleme Çalma Oyunu
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Son haftalar hem öğretmen hem de öğrenci için gergin geçebilir. Sınavda öğrencilerin programının eksiksiz ve doğru çalınması büyük önem taşımaktadır. Fakat öğretmenler öğrencilerinin ilk defa sınava girecekleri unutmamalıdır. Son derslerini yaş aralığına uygun yöntemler kullanarak, stressiz, sakin ve gergin olmayan bir ortamda ders işlemeye özen göstermelidirler.

Bu hafta öğretmen öğrencisinden dinleme-çalma oyununu oynamasını isteyebilir. Bu oyunun amacı hem öğrenciyi sınava hazırlamak hem de dış seslere karşı konsantrasyonunu geliştirmektir. Öğretmen öğrencisinin sınav müfredatında bulunan parçalarının aynısı ilk önce ünlü piyanistlerden ve yorumculardan dinletir. Sonra öğretmen öğrencisinden aynı zamanda hem çalmasını hem de dinlemesini ister. Öğrenci piyano 'da parçasını çalmaya başladığı an öğretmende bilgisayarından video kaydını sesi açık bir şekilde başlatır. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

Öğrenci ilk başlarda şaşırarak hata yapabilir. Çünkü aynı anda hem çalmak hem dinlemek zor bir süreçtir. Fakat hafta boyunca öğretmen bu oyunu oynamaya devam ederse öğrenci hem dinleyip hem çalmaya zamanla alışacaktır. Hatta keyif bile alacaktır.

Bu oyun sayesinde öğrenci kendi parçasını başka yorumculardan dinlemiş olur hem de parçasının tempoları ve yorumları hakkında bilgi sahibi olur. Bu oyun ile öğrenci sınavda başına gelebilecek gürültü ortamlara alışmayı ve ne olursa olsun çalmaya devam etmeyi öğrenmiş olur. Konsantrasyon oyunları hem öğrencinin sınav kaygısında hem de normal ortam çalışmalarında önemli yer almaktadır. Odaklanma sorunu yaşanan öğrenciler için bu tür oyunları oynamak hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından derslerin ve öğrenmenin keyifli geçmesini sağlar.

13. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 13.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Sınav Parçalarının Tekrarı- Sahne Oyunu
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Doğru çalma pozisyonunu sağlama Sahnede rahat olma Sahnede parçalarını doğru çalma
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Sahne Oyunu
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Sınavdan önceki son iki hafta öğretmen öğrencisiyle sınav stresi ile ilgili konuşmalı ve öğrencisinin düşüncesini mutlaka bilmeli ve öğrenmelidir. İlk sınıflarda öğretmenler öğrencilerine stres ve kaygı ile nasıl başa çıkılması gerektiğini öğretmelidir. Öğretmen öğrencilerinin sınav ve konser korkusu taşımamaları için arada sahnede ders işlemeye veya küçük konserlerde öğrencilerinin parçalarını çalmalarına özen göstermelidir.

Bu hafta öğretmen sahnenin durumuna göre öğrencisi ile sahnede ders yapabilir. Sahnede öğrenci ne kadar fazla kalır ve ne kadar fazla çalarsa o kadar sahne korkusunu yenmiş olur. Fakat sadece sahnede baştan sona parçaları çalmak öğrenmeye yetmeyecektir. Öğretmen öğrencisinin kendisini sahnede rahat hissetmesi için sahne oyunu oynayabilir. Sahne oyunları ile öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve daha rahat çalması hedeflenmiş olur.

Sahne oyunu: Öğretmen öğrencisinden tüm sınav programını çalmasını ister. Ancak her parça bitiminde sahnede kuyruklu piyanonun etrafında 2 tur koşmasını ve 2 tur tamamlandıktan sonra koşarak piyano başına geçip sonraki parçasına başlamasını ister. Bu koşturma oyunu 5 parça bitinceye kadar devam eder. Bu oyunun amacı öğrenciye sahneden korkmaması gerektiğini öğretmektir. Kuyruklu piyano ‘da çalmak küçük yaştaki öğrenciler için korkutucu olabilir.

Piyanonun boyutlarından korkmak ve çekinmek yerine kaygısını oyuna çeviren öğrenci bu şekilde hem sahnede hem de piyanoda çalarken kendini rahat hissedecektir. Kalbinin hızını arttıran oyunlarda öğrenci kendi özgüvenini geliştirmeyi ve kendini kontrol altına alma alışkanlığını elde etmiş olur. **(Tekrar stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi- Duyuşsal Stratejiler)**

Bu tür oyunlar oynamak öğrencinin ileriki sınıflarda yaşayacağı endişe ve kaygılı durumları daha aza indirgemiş olur. Küçük yaşta stresle başa çıkmayı öğrenen öğrenci sahne korkusunu da küçük yaşta yenmiş olur.

14. Hafta Piyano Dersi Ders Planı

BÖLÜM I	
Dersin Adı	PİYANO
Sınıf	1.Sınıf 14.Ders
Öğrenme Alanı	Dinleme-Çalma-Oyun Oynama
Tema	Tekrar Ders
Önerilen Süre	45 Dakika
BÖLÜM II	
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	Sınava endişe duymadan girme Stresini kontrol etme Kendini güvende hissetme
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru/cevap, Oyunlaştırma, Gösterip yaptırma,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Piyano
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati Çekme Güdüleme Gözden Geçirme Derse Geçiş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Tüm Dönemin Tekrarı
BÖLÜM III	
Ölçme-Değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Ders kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, gözlem ölçekleri.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Solfej, Armoni Dersleri
BÖLÜM IV	
Derste kullanılan öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejisi-Örgütlenme Stratejisi-Anlamlandırma Stratejisi-Anlamayı İzleme Stratejisi-Duyuşsal Stratejiler

Ders İşlenişi

Sınavdan önceki hafta öğretmen öğrencisi ile tüm dönemin tekrarını yapmalıdır. Dönem içinde öğrencinin hangi dersten, neden keyif aldığı, hangi oyunların nasıl işle yaradığı, hangi konularda zorlandığı hangi derslerde keyif almadığı analiz edilip yorumlanmalıdır. Açık ve dürüst iletişim öğretmen ve öğrenci arasında en önemli anahtardır. Çoğu öğrenci öğretmenin kızacağı korkusu yüzünden kendi duygu ve düşüncelerini açık açık ifade edememektedir. Derslerde korku hissi yerine sevgi hissi olmalıdır. Ancak sevgi ve saygı ile sorunlar çözülebilir.

Ayrıca öğrencisinden aldığı geri dönüşler ile öğretmen kendi öz eleştirisini her dönem sonunda ayrıca yapmalıdır. Öğretmenler de öğrencileri için sürekli kendini geliştirmeli ve yetiştirmelidir. Mutlaka derslerde yeni yöntemler, teknikler, strateji ve oyunlar bulunmalı ve kullanılmalıdır. Öğretmenler öğrencilerine güven vermeli ve öğrencilerine sınavda veya konserde ne olursa olsun arkalarında olduklarını ne olursa olsun gurur duyduklarını söylemelidir. Böylece öğrenci öğretmenine güvenecek ve saygı duyacaktır.

Son ders öğrenmek yerine tekrar dersidir. Program içeriğini tekrar etmek ve son iyileştirmeleri yapmak için bu haftada gerçekleşir. Fakat sadece tekrar yapmak, sadece piyanoda parçaları çalmak öğrenciyi daha da stresli bir hale sokabilir. Bu hafta öğretmen önceki haftalarda kullanılan oyunlardan birini veya birkaçını öğrencinin durumuna göre seçip kullanabilir.

Son derslerde öğrencinin kendini güvende ve rahat hissetmesi sınavına da aynı orantıda yansiyacaktır. Öğrenci ne kadar kaygılı sınava girerse sınavı o kadar kötü geçecektir, sınava ne kadar rahat girerse o kadar keyif alacaktır.

Bu yüzden öğrenciyi sınava hazırlarken tüm dönem dersleri öğrenciye yardım edecek şekilde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Burada önemli olan öğrencinin iyi eğitim almasının yanında öğretmeni ile sağlıklı bir şekilde iletişimde olması ve ileriki senelerde zorluk çekmemesi için çalgı eğitiminin ilk ve en önemli ayağını oluşturan altyapısını doğru bir şekilde öğrenmesi olacaktır.

4.3. Öğrenme Stratejileri ile Zenginleştirilmiş Piyano Eğitimi Programının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Çalgı eğitimcilerinden alınan görüşler doğrultusunda öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde öğrenme sürecini daha kolay ve etkili hale getirmek için kullanılabileceği

sonucuna ulaşılmış, bu doğrultuda, öğrenme stratejileri ile bezenmiş bir piyano öğretim programı tasarısı hazırlanmış ve uzman görüşlerine dayalı olarak düzenlendikten sonra 5. Sınıf düzeyindeki bir piyano öğrencisi ve öğretmeniyile birlikte uygulamaya konulmuştur.

Bu bölümde araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru olan Devlet Konservatuarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerine yönelik öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş piyano dersi öğretim programı tasarısının uygulama süreci nasıldır sorusu kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Birinci eylem planı ve uygulanması

Birinci eylem planında dağ sopa oyunu ve renk uygulama etkinliği Tekrar ve anlamlandırma stratejilerini öğretmek için işe koşulması planlanmıştır. Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi toplantısı sonucunda renk uygulama etkinliğini öğrencinin düzeyinin ileri düzey olması nedeniyle uygulamaya gerek görülmemiştir (Birinci Geçerlik Güvenlik Komisyonu, 3.12.2019). Bu nedenle sadece birinci eylem planında dağ sopa etkinliğine yer verilmiştir. Birinci eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.6 aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6. *Birinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları*

		Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
1. Eylem planı	Dağ-sopa oyunu	Tekrar stratejileri	Piyanoda doğru yanlış ve/veya doğru oturma pozisyonu çalışması yapılır.	Öğrenci kendi duruşunu değerlendirmiş ve düzeltmiştir. Öğrencinin zorlanmadan ve sert uyarılarla uyarılmadan piyanoda doğru duruşunu bulması sağlanmıştır. Öğrenci, sonraki uygulamalarda öğretmen söylediğinde veya kendi kendine oturuşunu dağ-sopa analogisi kullanarak düzeltmiştir.
		Anlamlandırma stratejileri	Dağ ve sopa kavramları ile piyanoda oturma biçimleri arasında analogi kurularak anlamlandırma sağlanır.	

Araştırmacı ile öğrenci arasında iletişim sağlanması amacıyla araştırmacı öğrenci ile kısa bir sohbet gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciye her hafta farklı etkinlikler ve oyunlar oynayarak onun piyano çalmasına ve çalışmasına yardımcı olunacağı anlatılmıştır. Öğrencinin rahatladığından emin olunduktan sonra piyano ile çalışılmaya başlanmıştır.

Öğrenciye araştırmacı ile bir oyun oynayacakları anlatıldıktan sonra “Dağ-sopa” oyunu oynanmıştır. Bu oyun öğrencinin piyanodaki doğru duruşunu pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu oyun Tekrar/Tekrar stratejileri kullanarak öğrencinin piyano önündeki doğru duruşunu sağlayan bir alıştırmadır.

Araştırmacı oyunu gerçekleştirirken önce öğrenciye piyano çalmadan sandalye başında hangi hareketlerin yapılacağını anlatmıştır. Dağ sözcüğü kambur duruşu, sopa sözcüğü ise dik duruşu çağrıştıran koşullama sözcükleridir. Öğrenci dağ sözcüğü duyunca kambur, sopa sözcüğünü duyunca dik duracağını iyice kavradıktan sonra bu oyun, piyano başında yeniden gerçekleştirilmiştir. Dağ sözcüğü öğrencinin piyano üzerine eğilerek iyice kambur olması, sopa sözcüğü ise öğrencinin piyano çalarken sırtını dik tutması anlamına gelmektedir. Her iki pozisyonda da öğrencinin elleri ile piyanosu arasında 90 derecelik açıyı sağlaması gerekmektedir. Öğrenci daha önce öğretmeni ile planlandığı parçasını çalarken araştırmacının komutu ile dağ dendiğinde kambur, sopa dendiğinde dik durarak piyanosunu çalmaya devam etmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencinin duruşuna göre dağ ve sopa sözcüklerini seçici olarak kullanmıştır. Oyunun uygulama sürecinden kısa bir kesit şu alıntı ile verilebilir:

Araştırmacı: Şimdi Dağ olunca eğileceğiz sopa deyince dimdik duracağız. (Araştırmacı Öğrenci ile birlikte eğilme ve dik durma çalışması yapar.) Peki bunu çalarken yapabilir miyiz? Deneyelim mi?

Öğrenci: Tamam

Araştırmacı: Şimdi kendini çok rahat hissettiğin bir parçayı açmanı istiyorum. Çok emin olduğun bir parçayı almanı istiyorum çünkü rahat çalman önemli.

Öğrenci: Bunu çalabilirim ama arada sırada hata yapabilirim.

Araştırmacı: Tamam hiç önemli değil. Zaten sadece dağ ve sopa diyeceğiz. Rahat ol yanlış yapabilirsin.

Öğretmen: Önemli olan devam etmek.

(Öğrenci piyano çalmak için sandalyeye oturur.)

Araştırmacı: Ne yaparsan yap devam et.

(Öğrenci parçayı piyanoda çalmaya başladı.)

Öğretmen: Sol ele dikkat edelim. Sol el Do majör. Kontrol et.

(Öğretmen ve araştırmacı öğrenciye yardımcı olmak için piyanonun yanına gelir. Öğrenci bir süre sonra parçayı çalmaya başlar. Araştırmacı öğrencinin yanında eğilerek göz hizasında durur.)

Araştırmacı: Çalarken ben sana dağ diyeceğim gidebildiğin yere kadar gideceksin ama çalmaya devam edeceksin. Dağ değince eğiliyoruz sopa deyince dik duruyoruz. Bitirdiğinde tekrar baştan başlayalım. Bu satırı kaç defa çalalım.

Öğrenci: Bilmem.

Araştırmacı: Üç yapalım mı?

Öğrenci: Tamam.

Araştırmacı: Ona göre o etkinlikleri yapalım da sende ona göre biraz gül tamam mı? Evet başlıyoruz.

(Öğrenci parçayı çalmaya başladı.)

Araştırmacı: Dağ (Öğrencinin sırtına dokunarak eğilmesine yardımcı olur. **Öğrenci eğilerek çalmaya devam eder.**)

Araştırmacı: Sopa. (Öğrenci dik durarak çalmaya devam eder.)

Araştırmacı: Dağ. (Öğrenci eğilerek çalmaya devam eder.) Ne kadar zor değil mi böyle çalmak? Onun için ne yapıyoruz piyanoda hep dik oturuyoruz. **(Öğrencini sırtına dokunarak piyano çalma pozisyonunu düzeltti. Öğrenci çalmaya devam eder.)** Dağ ol daha da eğil. Görmekte zorluk çekiyorsun değil mi? Sopa. **(Öğrenci dik durdu.)** Dağ. **(Öğrenci eğildi.)** Sopa **(Öğrenci dik durarak çalmaya devam etti.)** Şimdi sence niye yaptık böyle bir oyunu?

Öğrenci: Piyano çalarken daha fazla dik durmak için.

Araştırmacı: Evet. Peki daha rahat ettin mi?

Öğrenci: Evet.

Araştırmacı: Eğilerek ne kadar zor değil mi? Piyano çalarken hep duruşuna dikkat et olur mu?

Öğrenci: Tamam.

Gözlem verilerinin analizi sonucunda öğrencinin uygulamanın hem ilk olması hem de daha önce bu tür bir etkinlikte bulunmamış olması nedeniyle başlangıçta tereddüt ettiği ve şaşırdığı görülmüştür. Özellikle kambur denildiği zaman notaları okumakta zorluk çektiği gibi ellerini de 90 derecelik açıda tutamamıştır. Ancak, birkaç tekrardan sonra öğrenci ne yapması gerektiğini daha iyi kavrayarak alıştırmanın sonunda başarılı bir şekilde dağ ve sopa komutlarına yanıt vermiştir.

Bu Tekrar/tekrarlama stratejisi kullanmayı amaçlayan oyunda öğrenciye doğru duruşun ne kadar önemli olduğu fikri aşılanmıştır. Öğrenci kambur oturduğu zaman notaları göremediğinin ve ellerini doğru pozisyonunda tutamadığının farkına varmış ve araştırmacının kendisine anlatmak istediği doğru duruşun önemini kavramıştır. Aşağıdaki fotoğrafta ilk hafta uygulaması görülmektedir.



Görsel 4.1. *Birinci Uygulama Sürecinde Araştırmacı ve Öğrenci*

Araştırmacı ile yürütülen bu alıştırmanın sonucunda video kayıtlarında da görüldüğü gibi öğrenciye böyle bir alıştırmanın neden yapıldığı sorulmuştur. Bu sorgudaki amaç öğrencinin yaptığı eylemi anlamlandırmasıdır. Öğrenci doğru oturma şeklinin ne kadar önemli olduğu yanıtını vererek yaptığı eylemin kendisi için olan anlamını dile getirmiştir.

Tekrar stratejisinin öğretilmeye çalışıldığı bu ilk haftada öğrenciye piyano önündeki duruşunu pekiştirecek ve düzeltmesini sağlayacak bir alıştırma yaptırılmıştır.

Öğrenci bu alıştırma sonucunda kendi duruşunu düzeltirken hem eğlenmiş hem de daha rahatlayarak kendi duruşu hakkında yorumda bulunmuştur. Neden bu tür bir alıştırma yapıldığı sorusuna verdiği yanıt öğrencinin gerçekleştirdiği davranışı anlamlı hale getirdiğini göstermiştir.

Bu etkinliğin öğretmen açısından yararlı bir etkinlik olduğu kendisinin günlüğüne yazdıklarında da anlaşılmaktadır.

İlk dersimizde piyano çalarken çok önemli olan duruş ve pozisyon üzerine bir oyun oynadık. Belin dik olması hem kişinin bütün klavyeye hâkim olmasını hem de kol ve parmak kaslarının rahatlığını sağlar. Bazı çocuklar sandalyeye otururken kambur durma eğiliminde oldukları için onları sürekli ikaz etmek gerekmektedir. Bu oyun sayesinde çocuk dik oturmasının piyano çalmayı rahatlattığını anladı. Çok fazla dik olma ve kambur durmanın çalmasını zorlaştırdığını fark etti ve dersin geri kalanı boyunca hep dik oturdu. (Öğretmen günlüğü, 9.12.2019)

Öğrenci küçük yaşta olmasına rağmen yapılan etkinliğin kendisi için anlamlı olduğunu günlüğündeki şu cümlelerle aktarmıştır. *Sopa oyunu fena değildi bence piyano çalarken dik oturmamız için...* (Öğrenci günlüğü, 9.12.2019)

Öğrencinin yaşı da düşünülecek olursa Tekrar ve anlamlandırma stratejileri kullanılarak oynanan bu oyun, onu zorlamadan veya sert uyarılarda bulunmadan piyanoda doğru duruşunu öğrenmesini her piyanoya oturduğunda oyunu hatırlayarak duruşunu düzeltmesini sağlamıştır.

Öğretmen açısından değerlendirildiği zaman bu oyunda komutu veren öğretmen öğrencisinin piyano çalarken parçasının hangi bölümlerinde duruşunu kaybettiğini daha kolay fark edecektir. O durumlarda öğrencisine gerekli komutu vererek ona farkında olmadan duruşunu düzeltme imkânı tanımış olacaktır. Bu tür gözlemler öğretmenin öğrencisini daha yakından tanımasına da yardımcı olacaktır. Doğal olarak hangi öğrencisinin piyano çalarken daha dik hangi öğrencisinin daha kambur durduğu bilincinde olarak öğrencisine göre oyunun akışını düzenleme şansına sahip olacaktır.

Sonuç olarak, öğretmen ve öğrenci günlüğü ile gözlem yoluyla elde edilen verilerin tümü öğrencinin bu oyun sayesinde piyano eğitiminde büyük önemi olan doğru oturuş pozisyonunu sağlamada yol kat ettiğini göstermektedir.

4.3.2. İkinci eylem planı ve uygulanması

İkinci eylem planındaki amaç öğrencinin dikkatini çekmek, onu güdülemek ve kendi piyano becerilerini ve yetisini değerlendirmesini sağlamaktır. Bu amaçla Tekrar, örgütleme ve özellikle anlamlandırma stratejileri kullanılmaya çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğrenciye çalışmakta olduğu parçanın başka yorumcular tarafından nasıl çalındığını göstermek amacı ile dinleti yapılmıştır. İkinci eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. İkinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları

	Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
2. Eylem planı	Besteciler/Yorumcular Çalışması	Tekrar stratejileri	Öğrencinin çalıştığı parçanın bestecisi Czerny hakkında bilgi verilir.	
		Anlamlandırma stratejileri	Farklı yorumculardan çalıştığı parça dinletilebilir.	Öğrenci kendisi için zor olan bir parçanın başka yorumcularca nasıl çalınabildiğini gözlemlemiş ve kendisinin de bu parçayı yavaş da olsa çalabileceğine inanmıştır. Etüd sözcüğünün çok çalışmak olduğu bilinciyle daha çok çalışması gerektiğini anlamıştır. Ancak, öğrenci kendi çalışını daha ileriye götürebileceği bilincine varmış ve çalışmasını nasıl örgütleyebileceği konusunda anlayış kazanmıştır.
		Örgütleme Stratejileri	Farklı yorumculardan dinlediği çalışma parçasının performansı ile kendi çalışması arasındaki bağlantıyı kurması istenir. Farklı yorumculardan dinlediği parçasını kendi çalışı ile bağdaştırması istenir.	

Dersin başlangıcında öğrenci, sınav parçası olarak seçilen Czerny Etüd'ü piyanoda çalmaya çalışmıştır. Ancak video kayıtları araştırmacı ve Geçerlik Güvenirlik Komitesi tarafından analiz edildiğinde, parçanın incelenmesine yeni başlandığı için öğrencinin parçaya tam olarak hâkim olmadığı görülmüştür. Bu aşamada araştırmacı yalnızca gözlem yapmıştır.

Bu ilk aşamadan sonra araştırmacı öğrenciye çalmakta olduğu Czerny Etüd parçasını iki farklı yorumcudan Youtube kanalıyla dinletmiştir. Bu uygulamadaki amaç öğrencinin kendi parçasının başkaları tarafından nasıl çalınabileceğini duymasıdır. Ritim, tempo ve yorum gibi özelliklerin başka yorumcular tarafından nasıl uygulandığını duymak ona parçasını daha iyi tanımasını sağlamıştır. Öğrenciye dinletilen parçalardan birisi hızlı diğeri ise daha yavaş bir tempoda çalınmıştır. Öğrencinin bu farklı yorumlardan faydalanarak kendi yorumunu anlamlandırmaya çalışması düşünülmüştür.

Uygulamanın sonunda Etüd kavramının piyano çalışmalarında ne anlama geldiği hem öğretmeni hem de araştırmacı tarafından öğrenciye anlatılmıştır. Etüd sözcüğünün Tekrar ve çalışma olduğunu öğrenci kavramış ve aynı parçanın neden bazen hızlı bazen de yavaş çalındığını kavramıştır. İlerideki çalışmalarında kendisinin de bu tür farklı yorumlar yapması gerekebileceği bilincine varmıştır.

Öğrenci açısından bakıldığında başlangıçta videoda dinlediği parçasını çok hızlı bulmuştur. Uygulamanın sürecini gösteren bölüm aşağıdaki video kayıtlarından alınan bir kesit ile görülebilir.

Araştırmacı: Evet sence, peki bu videoyu neden izlettim.

Öğrenci: Bilmiyorum.

Araştırmacı: Çünkü aynı parçayı çalışıyorsunuz. Sende nasıl bir izlenim bıraktı peki bunu izlemek.

Öğrenci: Bilmiyorum.

Araştırmacı: Sence?

Öğrenci: daha hızlı çalabileceğime

Araştırmacı: Yapabileceğine. Gerçek temposunun peki bu olduğuna inanıyor musun?

Araştırmacı: Peki beğendin mi böyle çaldığın parçayı videoda izlemek.

Öğrenci: Yani, evet.

Araştırmacı: Nasıl olması gerektiğini öğrendin mi sende? Bir fikir oluştu mu en azından aklında? Gerçek temposuyla ilgili. Peki bunu izlemeseydik bu kadar hızlı olduğunu düşünüyor muydun?

Öğrenci: Hayır.

Öğrenci bu etkinliğin ardından günlüğüne yazdıklarında da videoda görülen gözlemlerini anlatmışsa da etüd parçasını daha hızlı çalması gerektiğine olan inancını

tekrar etmiştir: “*video izledik parça bana hızlı geldi. Yavaş çaldığımı düşündüm.* (Öğrenci günlüğü, 9.12.2019)

Öğretmen açısından değerlendirildiği zaman bu etkinliğin bilgi verme ve bilinç uyandırma açısından faydalı olduğu belirtilmiştir. Öğretmen günlüğünde bu fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Eseri ilk defa gördüğü ve daha tam çalamadığı için öğrencinin eserin kaydını dinlemesi müziği anlamasına çok yardımcı oldu. Ritim ve melodinin nasıl çalınması gerektiğini, tempo ve dinamiklerin nasıl olması gerektiğini video sayesinde daha iyi algıladı. Bence bu oyun bir derslik değil eseri çalıştığı süreç boyunca başvurması gereken bir uygulama olmalıydı. Bu yüzden ödev olarak video izlemesini, eseri hem çalışarak hem de dinleyerek iyice tanımasını istedim. (Öğretmen günlüğü, 9.12.2019)

Tekrar/Tekrar, örgütleme ve özellikle anlamlandırma stratejilerinin benimsetilmesine çalışılan bu haftalık program uygulaması dersin işleniş bölümündeki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi beklenen verimde geçmiştir. Öğrenci parçası, bestekârı ve nasıl çalması gerektiği konusunda bilinçlenmiş ve ne kadar çok çalışması gerektiğini anlamıştır

4.3.3. Üçüncü eylem planı ve uygulaması

Üçüncü eylem planının amacı, öğrenciye çalması istenen parçayı deşifre etmeyi öğretmektir. Müzik eğitiminde deşifre sözcüğü çalınmak istenilen parçayı notalarını tanıyarak, okuyarak ve aynı zamanda çalarak betimleme olarak tanımlanabilir. Notaları ilk bakışta anlayabilmek ve okuyabilmek çalınan parçanın kısa zamanda doğru olarak betimlenmesini sağlar. Bu nedenle müzik eğitiminde deşifre yapmayı öğrenmenin önemi çok büyüktür. Bu yetenek zaman içerisinde ve tekrarlar yapılarak gelişir ve hangi çalgı olursa olsun icracısına büyük katkılar sağlar. Deşifre işlemi bir parçadaki notların bütüncül olarak görülmesi anlamına gelir. Bir başka deyişle parçayı oluşturan bütün müzik bilgilerini-notalar, süslemeler, ritim gibi tüm özellikleri görebilmesidir. Müzik literatüründe deşifre kâğıtta yazılı olan müzik notasyonlarının tuşlara aktarılması anlamına gelir. Çalgı dersinde öğretmenin görevi deşifre sistemini en ince ayrıntısına kadar öğrencisine aktarmaktır. Deşifreyi doğru yöntemlerle öğrenmek öğrenciye hem zaman hem de efor açısından önemli kazançlar sağlar.

Bu derste öğretmen öğrencisine deşifre yapmayı anlatmayı planlamaktadır. Bu nedenle sınav için seçilmiş olan parçalardan birisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırmacı bu

ders sürecinde öğrenciye korkutmadan, kaygılandırmadan ve eğlenerek öğrenmesini sağlayan teknikler ve oyunlar kullanarak onun deşifre yetisini geliştirmeye çalışmıştır. Ders içerisinde kullanılan stratejiler Tekrar, Anlamlandırma, Örgütleme ve Anlamayı İzleme stratejileri olarak sayılabilir. Üçüncü eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Üçüncü Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları

	Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
3. Eylem planı	Deşifre Oyunu			
		Tekrar stratejileri	Öğrenci parçasını çalmadan parçasında zor kendisine zor gelen yerleri işaretler. İşaretleri yerleri tekrarlaması sağlanır.	
		Anlamlandırma stratejileri	Öğrenci parçasını çalmadan parçasında kendisine zor gelen yerleri işaretler ve zorluklarını kendi ölçülerine göre anlamlandırır.	Öğrenci etkinliğin uygulamasını beklentilerin üzerinde bir biçimde başarıyla tamamlamıştır. Öğrenci bu etkinliğin uygulaması sırasında çok keyif almıştır. Öğretmeni ve araştırmacı ile uyum içerisinde çalışmıştır.
		Örgütlenme stratejileri	Öğrenci kendisine zor gelen yerleri kendi ve öğretmenin el temposu ile örgütler.	
		Anlamayı izleme stratejileri	Tempo çalışması sırasında öğrenci öğretmenin ve araştırmacının onu şaşırtmaya çalışmasına rağmen kendi temposundan ödün vermeden devam ederek kendisine zor gelen yerlerde anlamayı izleme stratejisini uygular.	

Öğrencinin çalmaya ve deşifre etmeye çalıştığı parça öğrenci için yeni bir parça olup daha önce kendi öğretmeni ile deşifre çalışması yapmadığı bir parçadır. Öğrenci parçasına tam olarak hâkim olmayıp tam olarak da deşifre etmemiş bulunmaktadır.

Araştırmacı uygulamaya başlarken, piyano çaldırmadan öğrenciye parçasında kendisine zor yerleri işaretlemesi istemiştir. Bu eylem sırasında öğrenci araştırmacıya parçada zorlandığı yerlerde neden zorlandığını ve neden o notaları işaretlediğini anlatmıştır. Bu eylemle öğrenci hem örgütlenme hem de anlamlandırma stratejileri kullanmaya yönlendirmiştir. Dersin başlangıcındaki süreç video kayıtlarına şu şekilde yansımıştır.

Araştırmacı: Senden istediğim daha çalmadan nereleri sana zor geliyor?

Öğrenci: En başı....

Araştırmacı: Şöyle diyeyim sana. Çiz ilk önce... yuvarlak içine al sana zor gelen yerleri, hiç açıklama yapmadan bir gözüne nereleri zor geldi, hangi parçayı yapıyorsunuz.

Öğrenci: En baştan... normalde en baştan öyle başladığı için bu parmaklar bunları şey

(Öğrenci notadan zorlandığı yerleri gösteriyor.) bu parmakla bunları şey böyle oluyor. Bulamadım. (Parçanın parmak numaralarını kastediyor.)

Araştırmacı: Peki başka nereleri zor geliyor sence parçada? Gözüne zor gelen yerleri işaretle bakalım.

Öğrenci: Sanırım her yeri.

Bu ilk aşamadan sonra araştırmacı öğrenciye ellerini çırparak zorlandığı notalardaki ritimlerin aynılarını simüle etmesine yardımcı olmuştur. Daha sonra çalınan parçada bulunan Sol ve Fa anahtarlarına göre öğretmen ve öğrenci birlikte el çırparak ritim çalışması yapmışlardır. İlk önce öğrencinin tercihinine göre öğrenci Fa anahtarındaki ritmi simüle ederken öğretmeni de Sol anahtarındaki ritmi simüle etmiştir. Bir başka deyişle öğrenci ve öğrenmen Fa ve Sol anahtarlarını eş zamanlı olarak kullanarak ritim çalışması yapmışlardır. Sonra öğrenci ve öğretmen Fa ve Sol anahtarlarını değiştirerek aynı ritim çalışmasını tekrar etmişlerdir. Bu çalışma sırasında öğrenci ritimleri doğru yaparak başarılı olmuştur. Burada amaç öğrencinin anlamış ve betimlemiş olduğu ritimden ayrılıp ayrılmayacağını görebilmektir. Öğrenci araştırmacının bu şaşırtma çabalarını boşa çıkartarak parçası ile ilgili olan ritmi elleri ile yapmaya devam etmiştir. Video kayıtları bu sürecin akışını aşağıdaki kesitle örneklendirmektedir.

Öğrenci: Baştan mı?

Öğretmen: Aynı yerden.

(Öğretmen yine sayıyor bir ve iki ve üç ve dört ve elle ritim tutuluyor. Öğrenci öğretmen birlikte elle ritim tutuyorlar)

Araştırmacı: Giriyorum

(Öğretmen yine sayıyor bir ve iki ve üç ve dört ve elle ritim tutuluyor. Öğrenci öğretmen birlikte elle ritim tutuyorlar.)

Araştırmacı da farklı bir ritim düzeni ile onlara dahil oluyor.)

Herkes gülüyor

Öğretmen: Arada böyle bir şeyler oldu. Bravo. Yine de konsantrasyonunu korudun.

Bravo.

Öğretmen: Çünkü zor bir ritim bu.

Bu alıştırmaların son aşamasında araştırmacı öğrenciye kendisinin işaretlediği yerlerin ritimlerini piyanoda çalmadan elleriyle ritim tutarak canlandırmasını sağlamıştır. Bu şekilde öğrenci anlamayı izleme stratejisi zihninde canlandırmayı başarmıştır.

Dersin öğretmeni bu etkinliği günlüğünde (Öğretmen günlüğü, 9.12.2019),

“deşifre oyunu benim çok beğendiğim bir oyun oldu. Öğrencinin problem yaşayacağı yerleri kendi seçmesi onu daha iyi anlamamı sağladı. Müzikte en önemli öğelerden biri olan ritmi iyice anlayıp çalmaya başlamak öğrencinindeşifreyi daha rahat yapmasını sağladı. Bu çalışmayı sadecedeşifrede değil zorlanan ritmik kalıpları öğrenirken de işe yarayacağını düşünüyorum.”

Ifadeleriyle değerlendirmiştir. Yapılan etkinlik dersin öğretmeninde de ileriye dönüt olarak benzer şekilde kendisinin de uygulayabileceği alıştırmalar konusunda fikir vermiştir.

Bu uygulama sırasında öğrencinin yaptığı alıştırmadan keyif aldığı ve bilinçlendiği gözlemlenmiştir. Öğrenci bu etkinliğin kendisi için zor olduğunu günlüğünde belirtmekle birlikte eğlendiğini de yazmıştır. *“Ritim oyunu eğlenceliydi. Öğretmenim bir yeri çalarken bende öbür yeri çaldım. Bu oyun bana zor geldi.”* Ayrıca ders sürecinin sonunda araştırmacı öğrenciye bu etkinliğin neden yapıldığını sorduğunda etkinliğin kendisi için parçayı çalması daha kolay kılacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Araştırmacı: Peki sence bunu niye yaptık?

Piyano çalmadık. Farkındaysan ellerimizle yaptık. Sence niye öyle yaptık?

Öğrenci: Bilmiyorum daha kolay olsun diye.

Araştırmacı: Evet senin işini daha da kolaylaştırsın diye.

Şimdi piyanoda da aynı şeyi yapacağız. Bakalım kolaylaşmış mı kolaylaşmamış mı? Bana daha sonra söylersin. Tabii birkaç hafta bunu çalıştıktan sonra söylenmesi gerekiyor. Her ders her ders sorarım ben sana yine olur mu?

Sana zor gelen ritimler olduğu zaman işaretleyeceğiz ve hemen ellerimizle (ritim sesi) yapacağız. (Öğrenci günlüğü, 9.12.2019)

Bu strateji çalışmasında öğrenci dikkatini toplayarak, yaptıklarını anlamlandırarak ve örgütleyerekdeşifre yapmanın eğlenceli bir yönünü keşfetmiştir. Özünde stres faktörü yüksek olandeşifre çalışmalarında kaygıyı aza indirmek ve bilinci arttırmak önemlidir. Öğrenci uygulama süresinde şaşırmadan ve kendi yaptıklarını anlamlandırarak ritim çalışmasına devam etmiştir. Bu tür bir çalışma öğrenciyi yeni bir teknikle tanıştırmış ve

ona kolaylık sağlayacak bir yöntem olduğunun bilincine varmıştır. Bu tür ritim ve deşifre çalışmalarının tek dersle sınırlanmayıp deşifre yapılan her ortamda uygulanması öğrenciyi strateji uygulama konusunda daha da bilinçli kılacaktır.

4.3.4. Dördüncü eylem planı ve uygulaması

Araştırma uygulamasının bu aşamasında ders programlarının uygulama sırasında değişiklikler yapılmak zorunda kalınmıştır. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi önerisi doğrultusunda öğrenciye strateji öğretilen parça değiştirilmiştir. Bu değişiklik uygulamada yeni düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Öğrencinin uygulamada kullanılan parçası Czerny Etüd yerine Bak Postacı Geliyor çocuk şarkısı ile değiştirilmiştir. Dördüncü eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Dördüncü Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları

	Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
4. Eylem planı	Ölçü Oyunu			
		Tekrar stratejileri	Öğrenci çalıştığı parçasında kendisine zor gelen yerlerle ilgili öyküler yaratır. Zor gelen yerleri tekrarladığı için parçasını betimlemesi kolaylaşır.	
		Anlamlandırma stratejileri	Öğrenci kendisine zor gelen yerlerle ilgili olarak öyküler yarattığı sürece kendisi için zor olan parçasını da anlamlandırır.	
		Örgütlenme stratejileri	Öğrenci öyküleme sürecinde işaretlediği yerlerle ilgili öyküleri örgütler.	Öğrencinin çaldığı parça öyküsü olan bir parça olması nedeniyle öğrencinin öyküleştirmesi gerçekleşmemiştir. Ancak, farklı biçimlerde parçasının şarkısını seslendirmiş ve mırıldanmıştır.
		Anlamayı izleme stratejileri	Öğrenci ritimlerle kendi öyküsünü yaratınca zor yerlerle ilgili olarak kaygılarının boyutlarını ortaya çıkartarak kendi kaygılarının bilincine varır.	
		Duyuşsal stratejiler	Öğrenci normal koşullarda kendisine zor gelen yerleri öyküleştirerek onlarla ilgili kaygılarını azaltma şansını elde eder.	

Öğrenciye çaldığı parçada kendisine zor gelen yerleri işaretlemesini ve öyküler yaratmasını öngören bu etkinlik tam olarak uygulanamamıştır. Bak Postacı Geliyor çocuk şarkısı kendi öyküsünü anlattığı için öğrenciden öykülemesi istenememiştir. Öğrenci bu parçayı daha önce çalmış olduğu için parçada ona zor gelen yerlerde bulunmamıştır. Ancak, bu alıştırma sürecinde öğrenciden şarkıyı piyanoda çalarken seslendirmesi ve mırıldanması istenmiştir. Farklı stratejileri bütünsel olarak öğretmeyi ve uygulamayı içeren bu etkinlik öğrencinin etüd parçasının değiştirilmesi nedeniyle istenilen düzeyde gerçekleşememiştir. Aşağıdaki fotoğraf bu çalışmayı yansıtan görüntülerden birisidir.



Görsel 4.2. Dördüncü Uygulama Sürecinde Ders Öğretmeni ve Öğrenci

Planlanan uygulama istenilen düzeyde gerçekleşmediği için ders süresinde ek bir etkinlik yapılmasının öğrenciye faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu ek etkinlik tekrar ve duyuşsal stratejileri içeren bir alıştırma. Öğrenci Bak Postacı Geliyor parçasını çalarken araştırmacı onun dikkati dağıtmak amacı ile önce çeşitli sesler çıkartmıştır. Müzik ile ilgisi olmayan gürültü denebilecek bu el şaklamaları öğrenciye şaşırtmamıştır. Etkinliğin bir sonraki aşamasında araştırmacı öğrencinin yanına oturarak onu bedensel hareketlerle şaşırtmayı ve odaklanmasını bozmayı denemiştir. Öğrenci araştırmacının yanında sallanmasından veya onu bedensel olarak sallamasından veya gıdıklamasından rahatsız olmayıp parçasını tekrara devam etmiştir.

Dersin video kayıtları bu şaşırtmacaları göstermektedir:

Öğrenci çalıyor. Araştırmacı miyaw miyaw diyerek onu şaşırtmaya çalışıyor. Aynı zamanda da araştırmacı öğrenci ile birlikte hafif hafif sağa sola sallanıyor. Öğrenci sürekli gülümsüyor.

Araştırmacı: Kolaydı değil mi? Ne diyorsun?

Öğrenci: Evet

Araştırmacı: Peki hoşlandın mı benim böyle miyaw miyaw

Öğrenci: Evet.

Araştırmacı: Gerçekten mi?

Öğrenci: Komik...

Araştırmacı: Komik değil mi? Şimdi birazcık daha dozunu arttıracam.

Öğrenci: Tamam

Araştırmacı: Seni biraz gıcıklayabilir miyim? Yani şuradan. Çünkü biliyorsun ki oturma pozisyonumuz çok önemli bizim. Buradan da gıcıklandığımı düşünüyorum, herkes gibi.

Araştırmacı: Şimdi gıcıklayacağım. Hazır mısın? Evet buyurun.

Öğrenci çalıyor ve gülüyor.

Araştırmacı: Gülebilirsin?

Öğrenci doğru çalıyor.

Araştırmacı: Bitirdin parçayı. Evet.

Bu ek etkinlik öğrencinin parçasını tekrar tekrar çalmasını sağlamıştır. Etkinlik, araştırmacının çıkardığı sesler, yapmış olduğu bedensel rahatsızlık ve kaygı yaratma çabalarına rağmen öğrencinin tüm bu kaygılarla baş etmesi ile ona duyuşsal olarak dış etkenlere karşı kendisini kontrol edebileceği duygusunu aşıladığı söylenebilir.

4.3.5. Beşinci eylem planı ve uygulaması

Beşinci eylem haftasında da yine Bak Postacı Geliyor çocuk parçası kullanılmıştır. Hazırlanan etkinlik Tekrar, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler bütüncül olarak öğretilmeye çalışılmıştır. Beşinci eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Beşinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları

	Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
5. Eylem planı	Gruplayarak Çalma	Tekrar stratejileri Anlamlandırma stratejileri Örgütlenme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Duyuşsal stratejiler	Öğrenci sağ eli ile çalarken sol el partisini seslendirir; sol el ile çalarken de sağ el partisini seslendirir. Bu şekilde parçasını pek çok kere tekrar eder. Öğrenci sağ ve sol el partilerini çalarak ve çapraz notları söylemeye çalışarak anlamlandırma stratejisi uygulamaya çalışır. Öğrenci parçasını gerek çalarken gerekse seslendirirken iki farklı düzlemde parçasını örgütlemiş olur. Öğrenci kendi piyano çalış davranışlarını izlerken kendi davranışlarını değerlendirerek beğenmeyip etkinliği tekrar etmek isteyerek anlamayı izleme stratejisini uygulamıştır Kamera karşısında olmak öğrencide ilk aşamada kaygı yaratmakla birlikte öz değerlendirmesini ve eleştirisini yaptıktan sonra herhangi bir kaygılı tepki göstermemiştir.	Bu çok zor olan etkinlikte öğrenci başarılı olmuştur. Öğrenci parçasını iyi özümlediği için örgütlemesini başarı ile yapabirmiştir. Öğrencinin zor olan bu etkinliği başarı ile gerçekleştirebilmesi onun özgüveninin artmasına neden olmuştur. Öğrencide kendisini daha üst düzey çabalar da yapabileceği hissini uyandırmıştır.

Bak Postacı Geliyor fazla karmaşık olmayan tek el çalışması içeren bir parçadır. Bu parçada yalnızca sol anahtarı kullanılmaktadır. Öğrenci bu parçayı bilmekte ancak daha önce piyanoda çalışmamış bulunmaktadır.

Öğrenci başlangıçta ilk gördüğü notaları sesli bir şekilde okumuştur. Sonra önce sağ eliyle parçayı çalmaya başlamıştır. Parçanın sadece Sol anahtarı ile yazılmış olması nedeniyle öğrenci sol eliyle çalarken Sol anahtarı ile çalması gereken notalarını Fa anahtarına kendiliğinden transpoze etmiştir. Bir başka anlatımla öğrenci hiç yardım almadan kendi gayreti ile Sol anahtarı ile çalması gereken parçayı Fa anahtarına uyarlayarak çalmıştır. Öğrenci her iki el için de gerekli çapraz kodlamayı yapmayı başararak parmak numaralarını kendisi saptamış ve parçayı iki el olarak çalabilecek duruma gelmiştir.

Bu etkinlikte öğrenci kendisini rahat hissetmiş ve sağ el, sol el tranpoze çalışmasında zorlanmadığını belirtmiştir. Bu etkinliği “Bak postacı geliyor parçası bana kolay geldi. Parçayı hem sağ el hem de sol elle çaldım. Oyun oynamayı sevdim.” İfadeleriyle günlüğüne yansıtmıştır (Öğrenci günlüğü, 16.12.2019).

Gruplama oyunundan sonra çalışması dersin öğretmeni tarafından da olumlu karşılanmıştır. Günlüğüne yazmış olduğu

“Bugün öğrencim için bilindik bir çocuk şarkısı seçtik. Çaldırmadan önce notalarını okuttuk. Bu şekilde hem nota okuma çalışması yaparak okumasını geliştirdik hem de deşifre etmeden önce genel yapıyı öğrenmesini sağladık. Daha sonra bu melodiyi sağ ve sol elde ayrı ayrı çalmasını istedik. Piyano da sağ ve sol el arasından hem anahtar hem de rejistir farklılıkları olduğu için bu oyun onun melodiyi daha iyi anlaması ve benimsemesini sağladı.” (Öğretmen günlüğü, 16.12.2019)

ifadesi onun düşüncelerini yansıtmaktadır. Dersin öğretmeni olarak yapılan etkinliği öğrencisi için faydalı bulmuştur.

Araştırmacının tutmuş olduğu günlüklerde strateji eğitimi çalışmalarında öğrencinin hevesli olduğunu saptamıştır. Bunda öğrencinin araştırmacıyı daha iyi tanımış olması ve yapılan etkinliklerin kendisinin yararına olduğu bilincine varması önemli rol oynamıştır. Öğrenci, kendisine aktarılan stratejiler daha yoğun ve daha üst düzey stratejiler olmasına rağmen bu stratejileri benimseyerek kendisine göre uyarlayabilmiştir. Araştırmacı öğrencinin derslerden keyif aldığını ve zorlansa da vaz geçmeden çalışmaya devam ettiğini günlüğünde belirtmiştir.

Hem sağ hem de sol el çalışmasını ngrerek desenlenen Bak Postacı Geliyor parçası öğrencinin bu parçayı daha kolay çalmasını sağlarken, öğretmenin iki farklı el çalışmasının öğrencisine bu abasinda yardımcı olduğunu dşşnmesi olumlu olarak değerlendirilebilir. Video kayıtlarından da izlenebileceği gibi öğretmenin öğrencisinin piyano başında otururken kambur oturmasını engellemek amacıyla daha önce bir uygulamada kullanılan dağ sopa oyununa gönderme yapması ve öğrencinin bunu hatırlayarak oturuşunu düzeltmesi öğretilmeye çalışılan stratejilerin kalıcı olabileceği izlenimini dşşndrmştr.

4.3.6. Altıncı eylem planı ve uygulaması

Bu eylem planında Tekrar, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler bütüncül olarak uygulanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin videodan çaldığı parçayı izlemesi ve kendi çalışı ile zleştirmeye çalışması beklenirken ona tüm stratejileri uygulama fırsatı tanınmıştır. Zor olsa da bu etkinlikten keyif alması da beklenen sonuçlardan birisidir. Altıncı eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Altıncı Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları*

	Etkinlik İsmi		Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
6. Eylem planı	Dinleme Oyunu	Çalma	Tekrar stratejileri	Öğrenci videodan çaldığı parçayı dinlerken ona eşlik etmeye çalışır. Parçasını Tekrarlaması sağlanır.	
			Anlamlandırma stratejileri	Öğrenci kendisini izlerken piyano çalış davranışlarına anlamlar yükler.	
			Örgütleme Stratejileri	Öğrenci videodaki ritmi ile kendi çalış ritmini örgütlemeye çalışır.	Öğrenci zorlanmasına rağmen videodaki eşdaş parçaya eşlik etmek için gayret göstermiştir. Öğrencinin kendi temposuna karar vererek video ile eşliğini sağlayarak zorlansa da uyum sağlamayı başarmıştır. Videoda çalan parçanın hızlı ile kendi çalış arasındaki hız farklını örgütlemeyi denemiştir. Kendi performansını değerlendirmiş ve neyi nasıl yaptığını anlayabilmiştir. Başlangıçta kendisine zor da gelse vazgeçmemesi onun duyuşsal olarak özgüven artışına neden olmuştur.
			Anlamayı izleme stratejileri	Öğrenci kendi piyano çalış davranışlarını izlerken kendi davranışlarını değerlendirerek beğenmeyip etkinliği tekrar etmek isteyerek anlamayı izleme stratejisini uygulamıştır.	
			Duyuşsal stratejiler	Öğrenci çapraz seslendirme ile notalarını çalışırken gerek bilişsel gerekse duyuşsal olarak zorlayıcı olan bu etkinlikte vazgeçmeden kaygıları ile baş etmeyi öğrenir.	

Etkinliğin başında öğrenciye Bak Postacı Geliyor parçası videodan izletilmiştir. Bu izlencedeki yorum oldukça hızlıdır. Öğrenciden parçayı dinlerken aynı hızda kendisinin de eşlik etmesi istenmiştir. Parçanın hızlı olması öğrencinin zorlanmasına neden olmuştur. Öğrenci gerektiği gibi hızlı parçaya eşlik edemese bile kendi çabalarından keyif almıştır.

Öğrencinin hızlı ritimde zorlanması sonucu kendisine dinletilen Bak Postacı Geliyor parçasının ritmi giderek azaltılmış ve onun parçaya eşlik edebileceği hıza getirilmiştir. Her seferinde öğrenci dinlediği parçaya eşlik etmek için gayret etmiş ve çabalarından vaz geçmemiştir. Dinlediği parça kendi çalış hızına eriştiği zaman da rahatlıkla ona eşlik edebilmiştir. Bütün bu çalışma süresinde öğrencide herhangi bir zorlanma veya panik yaşama gözlenmemiştir. Öğrencinin videodaki parçaya eşlik etme gayretleri, hızın yavaşlatılması ve hiç vazgeçmeden eşlik etmeye çalışma süreci dersin video kayıtları şu şekilde yansımıştır.

Öğrenci: Öğretmenim çok hızlı çalışıyor.

Öğretmen: Yavaş çal sen de.

Öğretmen: Dur dur. Yavaşlatalım biraz.

Müzik biraz yavaşlatılıyor.

Öğrenci: Aslında buradan çalabilir miyim? Buradan bakabilirim.

Tabii bakabilirsin.

Müziğin temposu iyice düşüyor. Yavaş bir tempoya dönüşüyor. Öğretmen müziğin hızını ayarlıyor.

Öğretmen: İyi mi?

Öğrenci: Evet

Müzik yavaş tempoyla çalmaya devam ediyor.

Hadi

Öğretmen: Hadi yavrum.

Öğrenci çalmıyor. Araştırmacı elini şaklatarak ritim vermeye çalışıyor.

Araştırmacı: Denemek serbest.

Müzik devam ediyor.

Öğrenci piyanoda eşlik etmeye başlıyor.

Araştırmacı: Süper.

Öğrenci eşlik etmeye devam ediyor. Daha güvenli

Araştırmacı: Bir daha

Öğrenci eşlik etmeye devam ediyor ama şarkı ile senkron çalamıyor.

Araştırmacı: Biraz daha yavaşlatalım mı? Olur mu?

Öğrenci: Evet

Öğrenci eşlik etmeye çalışıyor. Yine de senkron olmakta zorlanıyor.

Öğretmen: Evet.

Araştırmacı: Evet... Süpersin.

Öğretmen: Başa döndük.

Öğrenci daha eşlik ederek çalmaya başlıyor.

Araştırmacı: Son defa

Öğrenci daha eşlikli çalmaya başlıyor.

Öğretmen: Devam devam (Öğretmen de mırıldanıyor)

Öğrenci geç de olsa müziğe giriyor.
Öğretmen: Evet. Başa döndük. Hadi konsantre ol. Geliyor.
Öğrenci çok daha iyi eşlik etmeye başlıyor.
Öğretmen: Aynen. Süper.
Öğrenci çalmaya devam ediyor.
Devamında öğrenci daha çok şaşıyor. Sonra yakalıyor.
Araştırmacı: Aferin.
Öğrenci yine şaşıyor.
Öğretmen: Yakala hemen.
Öğrenci yakalamaya çalışıyor.
Öğretmen: Evet.

Öğrenci bu etkinlik boyunca zorlandığı bilincinde olmuştur. Araştırmacı ona kendisini neden bu kadar zorlamaya çalıştığını sorarak ondan bir yorum yapmasını istemiştir. Öğrenci kendisinin zora alıştırmak istendiğini anlayarak çalışmanın analizini yapmıştır. Günlüğüne düştüğü not “*Bu oyunda ritme uygun çalmaya çalıştım. Bu çalışma hoşuma gitmişti. Bence bu oyunlar piyanoyu daha kolay çalabilmem içindi.*” (Öğrenci günlüğü, 16.12.2019) şeklindedir.

Dersin öğretmeni bu çalışmadaki etkinliği öğrencisi için faydalı bulmuştur. Günlüğünde “*Müziğin videosunu izlettikten sonra ona eşlik etmesini istedik. Aynı anda hem duyup hem çalıp hem de temposuna ayak uydurmak zor geldi ama bir süre sonra ayak uydurdu.*” (Öğretmen günlüğü, 16.12.2019). İfadeleri bulunmaktadır. Ancak kendisi bu ifadelerin dışında başka bir yorum yapmamıştır.

Araştırmacı öğrencinin, sağ ve sol çalışmasının bildiğini; notalarına bilgisine sahip olduğunu, iki el çalabildiğini ve kendi öğrenme durumunu analiz edebildiğini gözlemlemiştir. Strateji öğretimi konusunda ise ilk haftalara oranla hevesli ve uygulama çabalarının artmış olduğu belirlenmiştir.

Öğrencinin etkinliklerde daha hevesli olması ve katkıda bulunma çabası araştırmacıyı daha iyi tanımış olması ve yapılan etkinliklerin kendisinin yararına olduğu bilincine varmasından kaynaklanmış olabilir. Öğrenci, kendisine aktarılan stratejilerin daha yoğun ve daha üst düzey stratejiler olmasına rağmen bu stratejileri benimseyerek kendisine göre uyarlayabilmiştir. Araştırmacı öğrencinin derslerden keyif aldığını ve zorlansa da vaz geçmeden çalışmaya devam ettiğini saptamıştır.

4.3.7. Yedinci eylem planı ve uygulaması

Bu eylem planında planlanan etkinlik öğrencinin ritim kalımları konusunda daha bilinçli olmasını sağlamanın yanı sıra kendi ritim kalıplarını seçmesini sağlamak ve bir

üst düzeye çıkarak kendi ritim kalıplarını da üretecek bilinç düzeyine erişerek anlamayı izleme stratejisini uygulamasını gerçekleştirmeye çalışmaktır. Yedinci eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Yedinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları*

	Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
7. Eylem planı	Ritim oyunu			
		Tekrar stratejileri	Çalıştığı parçayı öğrenci farklı ritim kalıplarında ve kendi yarattığı ritimlerde sık sık ritmi değiştirerek çalar. Çalınan parçada notalar sabit kaldığı için öğrenci farklı ritimler kullanırken parçasını tekrar etmiştir. Ayrıca farklı ritimleri de tekrar eder.	
		Anlamlandırma stratejileri	Öğrenci parçasını farklı ritim kalıplarında çalarak ve çalmak istediği ritim kalıplarını anlamlandırarak uygular.	Öğrenci etkinliğin uygulamasını beklentilerin üzerinde bir biçimde başarıyla tamamlamıştır. Öğrenci bu etkinliğin uygulaması sırasında çok keyif almıştır. Öğretmeni ve araştırmacı ile uyum içerisinde çalışmıştır.
		Örgütlenme stratejileri	Öğrenci kendi seçtiği ritim kalıplarını kendi istediği gibi örgütler ve çalar.	
		Anlamayı izleme stratejileri	Bu etkinliğin son basamağında öğrenci kendi ritim kalıbını yaratır. Öğrenci içselleştirdiği ritim kalıplarından yola çıkarak kendi ritim kalıplarını yaratır.	

Öğrenciden bir önceki derste işlenmiş olan ve kendisine ev ödevi olarak verilen Bak Postacı Geliyor parçasını baştan sona çalması istenmiştir. Öğrencinin parçasına dikkatli bir biçimde hazırlandığı görülmüştür. Parçasını hatasız çalmıştır ve kendisi için kolay olduğunu belirtmiştir. Uygulamanın fotoğrafına aşağıda yer verilmiştir.



Görsel 4.3. Yedinci Uygulama Sürecinde Araştırmacı ve Öğrenci

Parçasını kolayca çalabildiğini kanıtlayan öğrenciden düz ritmi olan bu parçayı aksak ritimde çalınması istenmiştir. Araştırmacı öğrenciye aksak ritmin nasıl olduğunu piyanoda çalarak göstermiş ve bu yeni kendisinin çalmasını istemiştir. Ritmi zorlaştırdığını öğrenciye anlatmıştır. Öğrenci yeni ritimde çalması istenen parçada ilk başlarda zorlanarak düz sekizlikleri noktalı sekizlik olarak çalmıştır. Çalışmanın devamında araştırmacı aksak ritim vuruşlarını daha da karmaşık hale getirerek daha da zorlaştırmıştır. Öğrenciden bu yeni ritmi çalması istenmemekle birlikte ona bir parçanın ritminde icracı olarak nasıl değişiklikler yapabileceği anlatılmıştır. Notaların aynı kaldığı ancak kendi yaratıcılığını kullanarak parçanın ritminde yapacağı değişikliklerle parçasını bambaşka bir yorumla çalabileceği gösterilmiştir. Öğrenci bu açıklamalardan sonra kendisi kendi yaratıcılığına göre piyanosunda yeni ritim yaratma uğraşına girişmiştir. Öğrenci karmaşık ritimleri denedikten sonra parçasını daha kolay çalabildiğinin farkına varmıştır. Öğrenciye çalışmakta olduğu parçanın ne kadar zor versiyonlarını denerse gerçekte çalmak zorunda olduğu parçanın kendisine o denli kolay gelebileceği açıklanmıştır. Dersin videosundan alınan kısa bir kesit öğrencinin çabalarını örnek olarak göstermektedir.

Öğrenci parçayı güzel çalışmış ve çalışıyor.

Araştırmacı: Güzel. Nasıldı?

Öğrenci: Kolay

Araştırmacı öğrencinin yanına sandalyeye oturuyor.

Araştırmacı aksak ritimleri göstererek çalışıyor.

Araştırmacı: Yani ritmini değiştirmeni yani zorlaştırmamı istiyorum. Bir deneyelim mi?

Öğrenci çalışıyor. Ritmik çalışmasını yerine getirmeye çalışıyor.

Öğretmen: Bütün sekizlikleri noktalı sekizlik gibi yapacaksın.

Öğretmen sesi ile örnek veriyor.

Öğrenci denemeye devam ediyor. Hafif zorlanıyor.

Araştırmacı: Güzel. Daha da zorlaştıralım mı?

Araştırmacı başka daha zor bir ritim gösteriyor çalarak.

Araştırmacı: Lütfen çeşitlendir. Okyanus kadar derin bir ritim anlayışımız var. İsteddiğini yap.

Öğrenci başka ritimler ile bak postacıyı çalmaya çalışıyor. Kendini özgü bir ritim buluyor. Öğretmenin daha önce göstermediği.

Araştırmacı: Son defa çalalım daha da çeşitlendirebilirsin. Hayal gücünü kullan.

Öğrenci rahatlıyor ve farklı ritimler ile parçayı çalmayı deniyor.

Araştırmacı: Beğendin mi bu çalışmayı? Güzel mi?

Öğrenci: Evet

Araştırmacı. Peki sen evde böyle devam eder misin bu çalışmaya?

Öğrenci: Evet

Araştırmacı: Sence kaç tane yapabilirsin?

Öğrenci: Bir sürü yaparım. Çok keyifli.

Öğrenci bu hızlandırma oyunundan keyif almıştır. Günlüğüne “*ritim oyunu oynadık. Hızlandırma oyunu oynamıştık. Beş kere çaldık. Yavaştan hızlıya doğru. Bunlar hoşuma gitti. Ezberlememe yardımcı oldu*” (Öğrenci günlüğü, 24.12.2019) ifadelerini yazmıştır. Etkinliğin kendisine olan katkısının farkında olması stratejileri uygulamada kendisini başarılı görmeye başladığının belirtisi olarak kabul edilebilir.

“Geçen hafta verdiğim ödev sayesinde bu hafta öğrenci parçasını çok daha iyi çalabiliyordu ve kendinden emindi. Bu sebeple onu zorlamak ve yaptığı bazı ritmik problemleri ele almak amacıyla Cemre hanımla bir oyun oynadık. Ritimleri her seferinde değiştirerek çalması ilk etapta aklının karışmasına sebep oldu. Ama alışınca çok hoşuna gitti. Hatta normal çal dediğim ilk anda yine ritmik çaldı. Komplike ritimlerden sonra orijinalinde olan basit ritimleri çalmak ona daha kolay geldi. Dolayısıyla bu oyun eseri daha da iyi ve rahat çalmasına sebep oldu. Böylece problemleri olan ritimler düzeltildi.” (Öğretmen günlüğü, 24.12.2019)

Dersin öğretmenin günlüğünden alınmıştır. Öğretmenin kendi görüşüyle uygulanan etkinliğin öğrencisine yararlı olduğunun bilincinde olduğu varsayılabilir.

4.3.8. Sekizinci eylem planı ve uygulaması

Sekizinci hafta eylem planında etkinliklerin daha karmaşık ve stratejilerin daha bütüncül olarak öğretime çalışılmaya devam edilmiştir. Bu derste uygulanmaya çalışılan etkinlikte öğrencinin kendi piyano çalış hızı hakkında bilinçlenmesi ve bir üst düzeyde kendi çalışını değerlenmesi beklenmektedir. Sekizinci hafta ile ilgili eylem planı, uygulama süreci genel değerlendirilmesi aşağıdaki Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. *Sekizinci Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları*

Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele		Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
	alınan öğrenme stratejileri			
8. Eylem planı	Hızlandırma oyunu	Tekrar stratejileri	Öğrenci kendini hızını saptayarak parçasını 5 kez tekrar eder.	
		Anlamlandırma stratejileri	Öğrenci kendisine uygun hızı tahmin ederek kendi performansını anlamlandırır.	Farklı hızlarda da olsa öğrenci parçasını tekrarlamış ve kendi hızını ayarlayarak performansını anlamlandırmıştır.
		Örgütlenme stratejileri	Öğrenci kendi çalış becerilerine göre çalış hızlarının tekrarını örgütlemiştir.	Farklı hızlarda piyano çalışın örgütlemeyi başarmıştır.
		Anlamayı izleme stratejileri	Öğrenci bu aşamada kendi hızını anlar. Öğrencinin çalış hızı kronometre ile ölçüldükten sonra kendi çalış hızını tahmin etmesi istenir. 3 tahmin hakkı olan öğrenciden kendi hızını doğru bir şekilde tahmin etmesi beklenir.	Kendi performansını değerlendirmesi ve kendi becerisi konusunda gerçekçi bir yaklaşımı olması onun farkındalık düzeyini gösterdiği söylenebilir. Kronometre ile yapılan çalışmada kendisini nesnel olarak doğru değerlendirmesi onun başarı hissini ve öz güvenini arttırmıştır.
		Duyuşsal stratejiler	Öğrencinin kendi hızını ayarlayabilme kapasitesini fark etmesi ve kendi hızını kronometreye kaşı doğru tahmin edebilmesi beklentisinin yarattığı kaygı ile baş etmesi beklenir.	

Bu uygulamada yine Bak Postacı Geliyor çocuk parçası uygulanmıştır. Bir önceki haftadan kendisine ödev olarak verilen bu parçayı öğrenci doğru ve eksiksiz çalabildiği için ondan piyanosu ile farklı bir uygulama yapması istenmiştir. Parçasını 5 kez artarda çalarak ve her seferinde çalış hızı bir öncekine göre daha hızlı hale gelecek şekilde çalması beklenmiştir. Öğrenci parçasını hızlanarak çalarken dersin öğretmeni de kronometre ile saniye saptaması yapmıştır. Öğrenciden her aşamada kaç saniyede çaldığını tahmin etmesi istenmiştir. Öğrenciye üç tahmin hakkı verilmiştir. İlk sefer haricinde öğrenci fazla tahmin hakkına ihtiyaç duymamıştır. Öğrenci ilk tahmininde saniye dakika gibi zaman kavramlarını kavrayamamaktan doğan bir yanılgıya düşmüştür. Ancak, devam eden ve parçasını hızlanarak çaldığı her çalıştan sonra yaptığı tahminler gerçek çalış süresi ile şaşırtıcı bir biçimde örtüşmüştür. Bu çabalar aşağıdaki video kesitinden yapılan alıntılardan anlaşılmaktadır.

Araştırmacı: Başlıyor muyuz? Dikkat 5 defa çalışıyorsun en yavaştan en hızlıya.

Hazır mısın?

Öğrenci: Evet

Öğrenci çalmaya başlıyor

Araştırmacı: Hiç korkmadan bas. Taktik uyguladın Bir dur bak bakalım.

Tahmin ediyoruz şimdi? Sence kaç saniye de çaldın?

Öğrenci. 2.32

Araştırmacı: 2.32. çok iddialı.

Öğretmen: Dakika mı?

Araştırmacı: Saniye

Öğretmen: Saniyede çalamaz

Araştırmacı: 2 dakika mı diyorsun?

Öğrenci: Evet

Araştırmacı: Dakika ise eğer 2 dakika da çok fazla.

Öğrenci: Bir buçuk

Araştırmacı öğretmene soruyor süreyi. Öğrenciye de 3 tahmin hakkı olduğu söylüyor.

Araştırmacı: Son hakkın

Öğrenci: 1,24

Öğretmen: 30 saniye

Araştırmacı: 30 saniye. Süper

Öğretmen: Diğerlerini ona göre daha hızlı çalman gerekiyor.

Araştırmacı: bir iki üç başla diyeyim çünkü öğretmenin ile senkronize gitmemiz gerekiyor. 30 saniyenin altına iniyoruz.

Öğrenci: Öğretmenim hem hızlı çalmam gerekiyor hem de yavaş çalmam gerekiyor.

Araştırmacı: Evet, o yüzden akıllıca kararlar vermemiz gerekiyor. Çünkü daha 4 defa daha çalacaksın. Hazır mıyız? 1,2,3başla

Öğrenci 2. Defa çalışır parçasını biraz daha hızlı.

Araştırmacı: Tahmin? Bak 30 saniyenin altına indik herhalde

Öğrenci: 15

Öğretmen: Doğru. Direkt doğru bildi

Herkes gülüyor.

Araştırmacı: ooo tam yarısına indirdik.

Şimdi 3 defa daha çalacaksın.

Araştırmacı çalarak öğrenci nasıl çalışması gerektiğini gösteriyor.

Araştırmacı: 15 saniyenin altına iniyoruz. Hazır mıyız? 1,2,3 başla

Öğrenci: **3. Defa çalmaya başlıyor. Daha hızlı.**

Araştırmacı: Evet kaç saniye?

Öğrenci 13 saniye?

Öğretmen: 13 saniye doğru

Araştırmacı: Süper evet hazır mısın? 1,2,3 başla

Öğrenci **4. Defa çalıyor. Daha da hızlı**

Öğrenci: Kaç öğretmenim?

Herkes gülüyor

Araştırmacı: Dur sen tahmin edeceksin 3 hakkın var. 13 saniyenin altına indik mi?

Öğrenci: 11

Öğretmen: Evet 11 saniye

Araştırmacı: oooo bu tahmin oyununda çok iyisin. Şimdi en hızlısı.

Öğrenci gülüyor.

Öğrenci: evet

Öğrenci en hızlısını çalıyor.

Araştırmacı: Çok iyi strateji uyguladın. Kutluyorum seni birde elini sıkamak istiyorum. Çok iyiydin.

Öğrenci: 8 saniye

Öğretmen: evet 8 saniye

Herkes gülüyor.

Araştırmacı: evet. Çok iyi seni kutluyorum.

Şaşkınlık sesleri...

Öğretmen: Sayıyor musun içinden?

Öğrenci: Hayır

Araştırmacı: Ben bu kadar iyi tahmin edemem şahsen.

Dersin öğretmeni bu çalışmayı özellikle öğrencisi parçasını hazır getirdikten sonra faydalı bulmuştur. Parçanın hızının oturması ve yerleşmesi için oynanan oyunu kendi açısından olumlu bulmuştur. Günlüğünde yer alan “*Tempo ile ilgili bir oyun oynattı. Öğrencim oyunun verdiği eğlence sayesinde farkında bile olmadan eserin hızını kademeli bir şekilde arttırmayı başardı.*” (Öğretmen günlüğü, 24.12.2019) ifadesi öğretmenin oyunlarla da öğrencisine öğretimde bulunabileceği bilincine vardığını düşündürmektedir.

Öğrenci keyif aldığı bu etkinliği beğendiği kadar yararlandığı kanısına varmıştır. “*Hızlandırma oyunu oynamıştık. Beş kere çaldık. Yavaştan hızlıya doğru. Bunlar hoşuma gitti. Ezberlememe yardımcı oldu.*” (Öğrenci günlüğü, 16.12.2019). Cümleleriyle günlüğüne yazdığı görüşlerinin de bu kanıyı desteklediğini düşünülebilir.

Öğrenci hızlı çalma çalışmasında Tekrar stratejilerinin farklı tekniklerini görerek kendisine faydalı olacaklarını düşünmektedir. Bu tekrar tekniklerini anlaması öğrencinin kendi öğrenme davranışlarını anladığını ve anlamlandırabildiğini göstermektedir. Ayrıca hızlandırma çalışmasında kendi nesnel tahminlerinin doğru çıkmasına şahit olması onun

kendisine karşı duyduğu güveni arttıran ve anlamlandıran bir çalışma olması nedeniyle duyuşsal açıdan da öğrenciye strateji uygulamaları konusunda fikir vermiştir.

4.3.9. Dokuzuncu eylem planı ve uygulaması

Dokuzuncu hafta eylem planına göre öğrenciden kendisini videoda izlerken piyanosunu çalması ve kendisine eşlik etmesi istenmiştir. Eşlik süresinde öğrenciden farklı şekillerde videosuna katılması istenerek farklı stratejileri bütüncül olarak kullanması beklenmiştir. Dokuzuncu hafta ile ilgili eylem planı, uygulama süreci genel değerlendirilmesi aşağıdaki Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Dokuzuncu Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları

	Etkinlik İsmi		Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
9. Eylem planı	Video Analiz Çalışması		Tekrar stratejileri	Öğrenci parçasını çalarken videoya çekilir. Kendisini izler ve daha sonra kendisini izlerken parçasını çalar.	Etkinlik çalışılan parçanın işitsel olarak tekrarını içermesi nedeniyle parçanın tekrarı sağlanmıştır.
			Anlamlandırma stratejileri	Öğrenci kendisini izlerken piyano çalış davranışlarına anlamlar yüklemiştir.	Öğrenci kendi davranışlarını değerlendirerek öz eleştiri yapabilmiş ve anlamlandırma stratejisi uygulamıştır.
			Örgütlenme stratejileri	Öğrenci videosunu izleyerek parçasını çalarken ikisi arasında örgütlenme yapmıştır.	Parçasını hem izlemek hem de çalmak onu iki farklı eylemi örgütlemeye beceri sahibi yapmıştır. Öğrenci kendi öz eleştirisini yaparak kendisini değerlendirebilmiştir.
			Anlamayı izleme stratejileri	Öğrenci kendi piyano çalış davranışlarını izlerken kendi davranışlarını değerlendirerek beğenmeyip etkinliği tekrar etmek isteyerek anlamayı izleme stratejisini uygulamıştır.	
			Duyuşsal stratejiler	Öğrenci çapraz seslendirme ile notalarını çalışırken gerek bilişsel gerekse duyuşsal olarak zorlayıcı olan bu etkinlikte vazgeçmeden kaygıları ile baş etmeyi öğrenir.	Kamera karşısında olmak kaygı yaratsa da bu kaygısı ile baş edebilmiştir.

Video analiz çalışması adı verilen bu etkinlikte amaç öğrencinin kendisini izleyerek çalmasıdır. Bu uygulamayı gerçekleştirebilmek için öğrencinin kendisini görebileceği bir şekilde cep telefonu kamerası piyanonun üzerine yerleştirilmiştir. Öğrenciden parçasını çalarken piyanosuna bakmadan sadece kameraya bakarak parçasını çalmaya çalışması istenmiştir. Parçasını çalırken kayda alınan öğrenci bu performansının video görüntüsünü izlemiş ve kendi performansını değerlendirmiştir. Öğrenci kendisini izlediği zaman performansından mutlu olmuş ve kendisini beğenmiştir. Ders video kayıtlarından araştırmacı ile öğrenci arasındaki söyleşi etkinliğin süreci hakkında bir kesit sunmaktadır.

Araştırmacı ön kameranın açısını değiştiriyor ve öğrencinin kendisini görmesini sağlıyor. Yani arka kameradan ön kameraya geçiyor ve öğrenci kendisini izleyerek çalmaya çalışıyor.

Öğrenci: Tamam,

Öğrenci gülüyor.

Öğrenci: Ezberimde olduğu için. Öğretmenim 3 defa mı 5 defa mı çalacağım?

Araştırmacı: yok yok 1 defa çalacaksın ama gülmek yasak olacak. Ama şimdi çalarken değil izlerken gülmek yasak olacak.

Öğrenci: Gülmeye başlıyor. Ve kendisine bakarak ezberden çok rahat çalıyor.

Bu ilk aşamadan sonra öğrenciden parçasını yine kameraya bakarak yalnız bu kez yüzüyle mimikler de yaparak çalması ve izlemesi istenmiştir. Nasıl mimikler yapabileceğine örnekler kendisine araştırmacı tarafından fikir vermesi amacıyla gösterilmiştir. Bu farklı performansta kendisini izleyen öğrenci kendisinden pek memnun kalmamıştır. Çok güldüğünü ve tuhaf hareketler yaptığını fark etmiştir. Mimiklerini daha da abartılı bir biçimde değiştirerek bir kez daha parçasını çalmak istemiş ve çalmıştır. Video kayıtlarından alınan kısa bir bölüm bu süreci aşağıda göstermektedir.

Araştırmacı: Şimdi mimiklerle yapacaksın. Bir güleceksin bir somurtacaksın.

Öğrenci: Hasta olduğum için biraz zor olacak. İçimden gülmek geliyor

Araştırmacı: Mimiklerin bazılarını gösteriyor. 1,2,3 hazır mısın?

Öğrenci mimikler ile birlikte bakıp çalıyor arada hata yapıyor.

Araştırmacı: Yap mimik yap mimik

Herkes gülüyor.

Öğrenci Memnun olmuyor

Araştırmacı: Memnun değilsen bir kere daha çalabiliriz. 1,2,3 başla

Öğrenci: çalıyor daha rahat ediyor hatalar yapıyor ama eğleniyor. Pes etmiyor.

Video ile yapılan çalışma konusunda ise öğrenci bu tür bir uygulamanın kendisine zor gelmediğini söylemiştir. Bunun nedeninin parçayı iyi çalabilmesi olduğuna inanan öğrenci eğer parçasını iyi betimlememişse kamerada kendisini kolay izleyemeyeceğini ve ara ara doğaçlama yapmak zorunda kalabileceğini anlatmıştır. Bu uygulamanın çalıştığı parçayı ezberlemesinde kendisine yardımcı olacağı kanısını belirtmiştir.

Öğrencinin bu etkinlikten keyif aldığı ve mutlu olarak dersten ayrıldığı söylenebilir. Araştırmacının kendisine yönelttiği alıştırmaı değerlendirme sorusuna verdiği yanıt da alıştırmanın amacını iyi değerlendirdiğini göstermektedir.

Araştırmacı: Sence bu çalışmalarını niye yaptık?

Öğrenci: parçayı biraz hızlandırmam gerekiyor.

Araştırmacı: Sence böyle bir çalışma işe yarar mı?

Öğrenci: yani evet. Bu ezberlemek için bence.

Araştırma: Peki sence işe yaradı?

Öğrenci: Evet

Araştırmacı: güzel peki kameraya bakıp çalmak zor muydu?

Öğrenci: Çok değil.

Araştırmacı: Peki iyi bildiğin için zorlanmamış olabilir misin?

Öğrenci: Evet.

Araştırmacı: Peki parçayı az çok bilsen zorlandır mıydın? hem bakacaksın hem çalacaksın?

Öğrenci: Biraz doğaçlama giderdim. Yanlış olsaydı başa döner yine çalardım.

Araştırmacı: peki bu çalışma sence ne işe yaradı?

Öğrenci: bu parçayı ezberlemek için.

Öğrenci strateji öğrendiğinin farkında olmasa bile oynadığı oyunların kendisine getirdiği faydaların bilincindedir. Her derste böyle oyun oynasak diyerek farkında bile olmadan daha fazla strateji öğrenmek istediğini belirttiği düşünülebilir.

Dersin öğretmeninin görüşleri de bu etkinlikten memnun olduğunu göstermektedir. Bu derste yapılan strateji çalışmalarına bir isim vermeden ne denli faydalı olduklarının farkına varmıştır. Öğrencisinin odaklanmasının artmasını, parçayı gerektiği gibi çalabilmesini ve kendisine güvenmesini çok olumlu karşılamıştır. Dahası öğrencisinin odaklanma sorununun olmamasının ilerideki sahne çalışmalarında faydalı olacağı görüşündedir. Günlüğüne yazdığı düşünceleri bu olumlu görüşleri yansıtmaktadır.

...kendinden emin bir şekilde çalmasını sağlamak için videolu oyuna başladık.

Burada öğrenci kendine bakarak ve mimik yaparak konsantrasyonunu korumaya çalıştı. Çok eğlendik ve güldük. Bana göre bu oyun sahnede yaşanacak aksi durumlar için de bir hazırlık gibiydi. Çünkü sahnede ne olursa olsun konsantrasyonun bozulmaması ve müziğin devam etmesi gerekiyor. Bu oyun sayesinde öğrenci hem eserini çalım hem de başka şeylere odaklanabildi. Küçük büyük herkesin yapabileceği bu oyunu kendim için de mutlaka uygulamalıyım diye düşündüm. (Öğretmen günlüğü, 24.12.2019)

Dersin öğretmeninin bu etkinliğin farklı amaçlar için de kullanılabileceğini ve ileride kendisinin de bu tür etkinlikler yaratmayı düşünebileceğini belirtmesi yapılan strateji eğitiminden kendisinin de fikir edindiğini düşündürülebilir.

Bu etkinlikte öğrenci kendi davranışlarını değerlendirerek öz eleştiri yapabilmiş ve anlamlandırma stratejisi uygulamıştır. Parçasını hem izlemek hem de çalmak onu iki

farklı eylemi örgütlemeye beceri sahibi yapmıştır. Öğrenci kendi öz eleştirisini yaparak kendisini değerlendirebilmiştir. Kamera karşısında olmak kaygı yaratsa da bu kaygısı ile baş edebilmiştir.

4.3.10. Onuncu eylem planı ve uygulaması

Onuncu hafta eylem planı doğrudan duyuşsal strateji çalışmasıdır. Amaç, öğrencinin sahne kaygısını azaltmak ve onu sahnede sınav parçasını çalarken daha rahat kılacak bir strateji uygulaması yapmaktır. Ayrıca öğrencinin sahnede piyanosunu çalarken doğru çalma pozisyonunu alabilmesini ve çaldığı parçayı doğru çalabilmesi de amaçlar arasındadır. Öğrenciden konser parçasını kullanması istendiği için bu etkinlikte stratejiler bütüncül olarak işlenmektedir. Onuncu hafta eylem planı uygulama sürecini ve sonuçlarını özetleyen tablo aşağıda Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Onuncu Eylem Planı ve Uygulama Sonuçları

	Etkinlik İsmi	Etkinlikte ele alınan öğrenme stratejileri	Uygulama süreci	Gözlemlenen Sonuçlar
10. Eylem planı	Sahne Çalışması	Tekrar stratejileri Konser parçasını aralıklarla durarak da olsa tekrarının sağlanması istenir.	Bu etkinlik sürecinde öğrenci konser parçasını tekrar etmiştir.	
		Anlamlandırma stratejileri Öğrenciden sahnede koşması ve farklı köşelere dokunması istenir.	Öğrenci koşmaları ve sahne köşelerine dokunmaları ile konser sahnesini içselleştirmiştir.	
		Örgütlenme Stratejileri Öğrenci çaldığı her ölçücünden sonra sahnede koşarak piyanosu, kendisi ve sahne arasındaki ilişkiyi örgütlemesi istenir.		
		Anlamayı izleme stratejileri Konser sahnesinde piyanosunu terk edebilmesi ve sahneyi kendince görselleştirebilmesi istenir.	Konser sahnesini görselleştirebilmesi öğrencinin farklı noktalara odaklanmasını sağlayarak sahneyle olan ilişkisine yeni bir anlam vermesini sağlamıştır.	
		Duyuşsal stratejiler Konser sahnesinde konser parçasının her ölçüsünde piyanosunu terk ederek piyanosu etrafında koşar. Ayrıca sahnenin farklı köşelerine elini dokundurarak sahnenin boyutları hakkında fikir edinir.	Bu etkinlikle öğrenci konser sahnesinde yalnızca piyano çalınmadığını keyifli etkinliklerle sahne kaygısını yenebileceğini ve sınav sırasında bu etkinlikleri hatırlayarak kaygılarını giderebileceğini öğrenmiştir.	

Bu uygulama öğrenci ile sınavda çıkacağı sahnede gerçekleştirilmiştir. Sınav provasını içeren bu süreç diğer öğrencilerin de sahneyi paylaşmaları gereği daha da kısıtlı bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Araştırmacı öğrenciye ilk önce neden bu tür bir uygulama yapacaklarını açıklayarak ona sahne kaygısını azaltmak için yardımcı olmak istediğini anlatmıştır.

Öğrenciden istenen davranış ise sınav parçasını piyanosunda çalarken her ölçüyü çalıp bitirdiğinde ayağa kalkarak sahnenin her tarafında koşmasıdır. Öğrenci bu davranışı sınav parçasını çalarken defalarca tekrar etmiştir. Uygulamanın video kaydı yapılan eylemin sürecini ve gelişimini göstermektedir.

Araştırmacı: Sahnede öğrenciye uygulaması gereken strateji anlattıktan sonra.

Öğrenci: Sahneye çıkıyor. İlk satırdan sonra sahnenin her köşesine dokunarak koşmaya devam ediyor.

Araştırmacı: Koş koş koş.

Öğrenci gülererek koşuyor.

Araştırmacı: gülümse hep, enerjileri üstümüzden atalım.

Öğrenci çalmaya devam ediyor. İlk başta zorlanıyor. Sonra adapte oluyor.

Araştırmacı: Birde piyano etrafında koştur rahat et.

Öğrenci gülererek koşmaya başlıyor.

Araştırmacı: Birde selamını ver.

Öğrenci gülererek selam veriyor ve uygulama son buluyor.

Öğrenci, her öğrenci de olduğu gibi sahneye çıkma ve seyirci önünde çalmak konusunda heyecanlanmaktadır. Ancak, yapılan çalışmanın kendisine heyecanını yenebilmesi veya aza indirgeyebilmesi konusunda yardımcı olacağına da inanmaktadır. Bu izlenimi aşağıdaki günlük satırlarından çıkartmak olasıdır. *“Sahneye çıktığımda heyecanlanmışım. Parçaları çalarken koştum. Çok komik gelmişti. Eğlendim. Bence bu oyunu sahne heyecanımı yenmem için yapmıştık.”* (Öğrenci günlüğü, 10.01.2020)

Dersin öğretmeni öğrencisinin ilk kez sahne alacağı yıl sonu sınav/konsere hazırlık olarak yapılan bu uygulamayı olumlu bulmuştur. Öğrencisinin sahne heyecanını yenmesi onu mutlu ederken konser gününde de rahat bir tavır izlediği gözleminde bulunmuştur. Araştırmacının bu gözlemini öğretmenin günlüğüne yazmış olduğu görüşleri de desteklemektedir.

“Öğrencim sene sonu konseri için ilk defa sahneye çıkacak. Konserden bir gün önce provalarımız oluyor. Sahne performansı tüm çalışmaların sonuca ulaştığı bir yer ve bir müzisyen için en önemli andır. Dolayısıyla hazırlıklı bir şekilde çıkmak ve kendine güvenmek gerekmektedir. Özellikle sahneye çok çıkmayan veya ilk defa çıkacak olan kişiler için bu çok zorlu bir andır. Öğrencim de sahneye ilk defa çıkacağı için bu konuda Cemre hanımdan onu zihinsel olarak hazırlamak için yardım istedim. Provada

bu oyunu oynamaya karar verdik. Özellikle çocuk olmasından da kaynaklı olduğu için sahne ve kuyruklu piyanonun büyüklüğünü normalleştirme üzerine bir oyun oynadık. Öğrencim bu oyunda çok eğlendi. Böylece sahneye olan ilk izlenimi aklına, stresli bir yer değil eğlenceli bir yer olarak kazandı. Böylece kaygısı azaldı. Bundan sonraki prova ve konserlerde de mutlaka bu oyunu kullanacağım.” (Öğretmen günlüğü, 10.01.2020)

Öğretmenin günlüğünde son belirttiği görüşü ise etkinliğin öğretmen tarafından da ileride kullanılabilecek yapılabilir bir strateji çalışması olduğu fikrini kazandığını düşündürebilmektedir.

Araştırmacı bu son uygulamada doğrudan duyuşsal stratejileri uygulamaya çalışarak öğrencinin sahne kaygısını giderecek bazı teknikler uygulamaya çalışmıştır. Araştırmacı öğrencinin doğal olarak heyecanlı olduğunu ve sahne kaygısı yaşadığını gözlemlemiştir. Araştırmacıda kısa süreli yapılan bu çalışmanın daha fazla tekrar edilerek öğrenciyi rahatlatır hale getirmesi gerektiği kanısı doğmuştur. Uygulamanın fotoğrafına aşağıda yer verilmiştir.



Görsel 4.4. *Onuncu Uygulama Sürecinde Öğrenci Sahne Çalışması*

Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik olarak yapılan bu çalışma zaman kısıtlaması nedeniyle çok dar bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Öğrenci ile sahnede daha fazla kalınabilseydi daha farklı stratejiler de uygulanabilme şansı da oluşabilirdi. Tüm

sınırlıklara rağmen öğrenci kaygısını azaltabilecek bu çalışmanın ne anlama geldiğini anladığı düşünülmektedir.

4.3.11. Onbirinci eylem planı ve uygulanması

Geçerlik ve Güvenirlik Komisyonu toplantısında (24.12.2019) araştırmacıya bir devam dersinde gözlemlene yapması gerektiğini ve öğrencinin hangi stratejileri uygulayıp uygulamadığını belirlemeye çalışmasını istemiştir. Ancak, bu öneri ülkemizde ve dünyada büyük bir felaket olan COVID-19 ve tedbir olarak kapatılan eğitim kurumları nedeniyle fiziki sınıf ortamında gerçekleştirilememiştir.

Bu eksikliğin bir derece kapatılabilmesi için hem öğrenciden hem de öğretmenden uygulamanın üzerinde 16 hafta geçtikten sonra yapılan tüm uygulamalar ve strateji çalışmaları hakkında ne düşündüklerini anlatan birer yansıma yazısında ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen ve öğrenciye ait yansıma yazıları aşağıda yer almaktadır.

Cemre Hoşcan Gökber'in ürettiği oyunlar çocuklarla olan iletişimi olumlu yönde etkiledi ve öğretim sürecime büyük katkılar sağladı. Bakış açımı değiştiren oyunlar hem öğrencimin hem de benim daha eğlenceli ve verimli dersler geçirmemizi sağladı. Oyunların çoğu piyano çalan kişilerin zaten yaptığı çalışmalardı. Ama buradaki sorun bu çalışmaları sıkıcılıktan kurtarmak ve herkes için eğlenceli hale getirmektir. Özellikle çocuklar için problem yaşatan bu durum oyunlar sayesinde daha renkli bir hal almış oldu. Bu uygulamanın çocuk öğrencilerin ders esnasındaki konsantrasyon ve motivasyonunu yüksek tutmakta zorlanan öğretmenler için oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum.

Cemre Hoşcan Gökber'le olan derslerimizden sonra da hem bu öğrencim hem de diğer öğrencilerimle yaptığım derslerde oynadığımız oyunları kullanmaya ve bu oyunlar üzerinden öğrencinin problemlerine göre yeni oyunlar oluşturmaya devam ettim. Öğrencinin her iki haftada bir yeni eser okuması gerektiği için Deşifre oyunu en çok kullandığım yöntem oldu. Öğrencinin çalışacağı parça hakkında bilgi sahibi olması ve çalışma başında nasıl bir düzeye getireceğini bilmesi için yapılan “eserin dinletilmesi oyunu”nu da her yeni başlanan parçada uyguladım ve öğrenciye ödev olarak müziğin sürekli dinlenmesini öğütledim. Bu oyun öğrencinin öğrenim süreci boyunca başvuracağı bir uygulama oldu.

Bir müzik eserini öğrenme sürecinin en başında eser çok yavaş tempolarda çalınır. Eser öğrenildikçe günden güne temposu artırılır. Bu tempo artırımı yapılırken “süre tutmalı” oyun çok işime yaradı. Yavaştan hızlıya doğru

tempoyu arttırmak, öğrencinin eğlenerek eseri kendi temposuna getirmesi sağlandı. Öğrencim ritim sorunları yaşadığı zaman deşifre oyununu ritmi öğrenmesi için kullandım. Daha sonra öğrendiği ritmin aklında iyice yer etmesi için kafasını karıştıracak şekilde farklı ritimler vurdum. Parça iyice öğrenildikten sonra öğrencinin zihnine iyice yerleşmesi ve konsantrasyonunun güçlenmesi için videolu çalma ve mimik yapma oyunları ve fiziksel olarak rahatsız etme oyununu oynattım. Dik durma konusunda öğrencilerim sorun yaşamadığı için dağ ve sopa oyununu kullanmak için bir ortam oluşmadı fakat ilk defa piyano öğrenecek küçük öğrenciler için güzel bir çalışma olduğunu ve ihtiyacım olduğunda kullanacağımı biliyorum. Sahne oyunu ise en önemli oyunlardan biri benim için çünkü öğrenci tarafından çok iyi çalınan ve bilinen eserlerin bile sahne heyecanı ve konsantrasyon eksikliği sebebiyle performans esnasında problem çıkaracağını biliyorum. Özellikle küçük yaşlardaki ve sürekli sahneye çıkamayan kişiler için bu oyun sahneye alışmak için büyük önem arz ediyor.

Eser öğrenme ve onu performans için hazırlama süreci her yeni parçada karşımıza çıkıyor ve bu oyunlar sayesinde öğrencinin eseri öğrenme ve performans hazırlama sürecini hızlanıyor. Bunun yanı sıra eserin iyice hazmedilmesini ve kalıcı olmasını sağlıyor. Performans sergilemek ise bu çalışma sürecinin zirvesi ve son anı olması dolayısıyla en önemli kısımlardan biri. Dolayısıyla sadece öğrenme değil aynı zamanda sunum için de ayrıca oyunlar olması hem öğrenci hem öğretmen için önem taşıyor. Bu uygulama sayesinde geleceğin bireyleri olan çocuklar sanat yoluyla zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak gelişme göstererek geleceğimizi şekillendiren bireylere dönüşecekler. Bu gelişimin zoraki ve sıkıcı olmasını engelleyerek eğlenceli hale getiren bu oyunları öğretim hayatım boyunca mutlaka kullanacağım. (Öğretmen günlüğü, 27.04.2020)

Ders öğretmeninin yazmış olduğu bu yansıma kısa sürede gelişen be uygulanan strateji eğitimi oyunlarının başarısına tanıklık etmektedir. Gerek bireysel çalgısını öğrenirken gerekse öğretirken geleneksel usta çırak ilişkileri dışına çıkmayan bir eğitim alması nedeniyle, yapılan uygulamaları öğrencileri için faydalı ve uygulanabilir bulmuştur. Kendisinin sıkıcılığı engelleyen bu oyunları eğiticilik yaşamında kullanacağını belirtmesi strateji eğitimi çabalarının boşa gitmediğini göstermektedir.

Piyano dersinin küçük öğrencisinin ise henüz strateji kavramının farkına varamaması son derece doğaldır. Adını koymasa bile kendisine yardımcı olan oyunları hatırlamaktadır. Piyano çalışırken veya öğrenirken bu tür çalışmaların kendisine ne denli

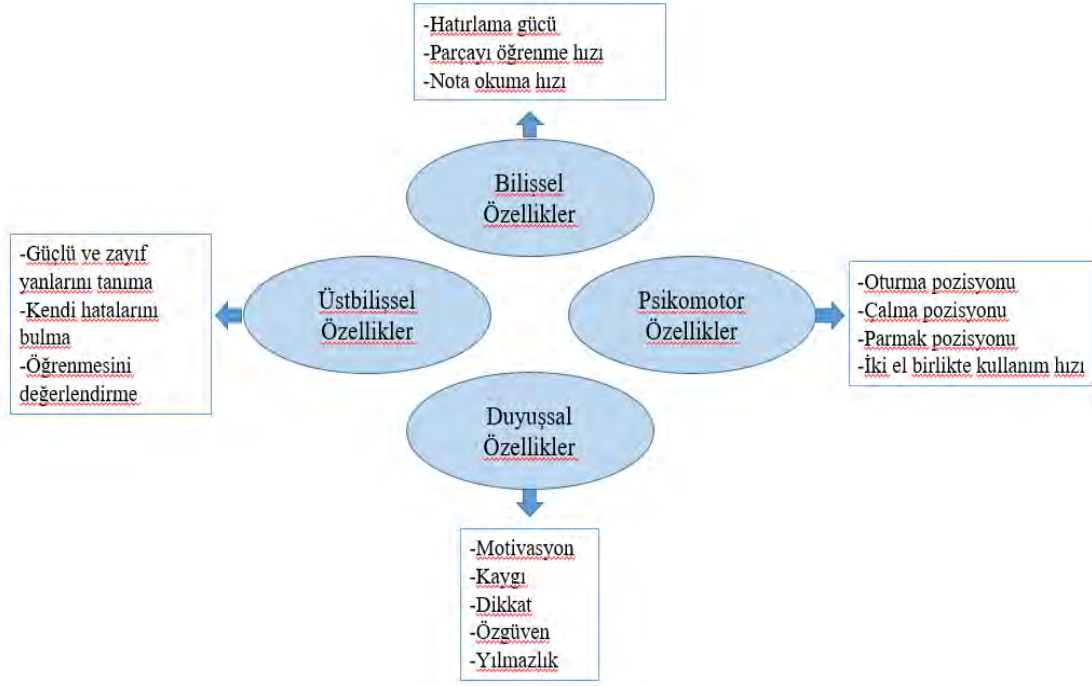
yardımcı olacağının da bilincindedir. Geçen haftalardan sonra uygulama ile ilgili can alıcı stratejileri hatırlaması bunun bir işaretidir.

Ritim oyununu hatırlıyorum. Hızlandırma oyununu hatırlıyorum. Video oyunu oynadığımızı hatırlıyorum. Cemre Öğretmenle zaman geçirmek hoşuma gitti. Derslerin böyle geçmesini isterdim. Oyunlarla daha zevkli ders işledik. Bu oyunlar bana kısa geldi. Cemre Öğretmen komikti. (Öğrenci günlüğü, 27.04.2020)

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde işe koşulabildiği; öğrenme stratejileri ile zenginleştirilmiş piyano öğretiminin öğrencinin öğrenme sürecinde ve performansında birtakım olumlu sonuçlara yol açtığı sonucuna varılabilir. Böyle bir uygulamanın sonucunda öğrencide meydana gelen olumlu yöndeki değişiklikler ise bir sonraki başlık altında sunulacaktır.

4.4. Öğrenme Stratejileri İle Bütünleştirilmiş Piyano Eğitimi Sonucunda Öğrencide Gözlemlenen Değişimlere İlişkin Bulgular

Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano dersi öğretim programı tasarlayıp uygulayarak piyano eğitiminin niteliğini artırmayı amaçlayan bu eylem araştırmasında, öncelikle çalgı eğitimcilerinin görüşleri alınmış, ardından öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano dersi öğretim programı tasarlanıp uygulanmıştır. 11 eylem planının uygulanmasının ardından sürece katılan öğrencinin çeşitli gelişim alanlarında birtakım olumlu değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Video kayıtları, öğrenci ve öğretmen günlüğünden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulduktan sonra *bilişsel özellikler, üstbilişsel özellikler, duyuşsal özellikler ve psikomotor özellikler* olmak üzere 4 ana tema ortaya çıkmıştır. Ana temalar elips şekliyle gösterilirken alt temalar ise dikdörtgenler ile gösterilmiştir. Ortaya çıkan temalar ve alt temalar Şekil 4.6’da görülebilir.



Şekil 4.7. Öğrenme Stratejileri İle Bütünleştirilmiş Piyano Eğitimi Sonucunda Gözlemlenen Gelişim Alanları

Eylem planının 7 hafta süren uygulamasında kullanılan öğrenme stratejilerini Tekrar stratejileri, Anlamlandırma stratejileri, Örgütlenme stratejileri, Anlamayı izleme stratejileri ve Duyuşsal stratejiler olmak üzere beş farklı kategoride sınıflandırılmıştır:

Eylem planının sürecinde araştırmacı öğrenciye bu beş kategori çerçevesinde strateji öğrenmesine katkıda bulunacak farklı strateji teknikleri uygulamıştır. 3. Bölümde açıklandığı gibi 14 hafta olarak hazırlanan eylem planı 7 haftalık bir sürece gerçekleştirilmiştir. Eylem planında yer alan bazı strateji tekniklerinin uygulaması öğrencinin düzeyi veya zaman kısıtlaması nedeniyle uygulanamamıştır.

Eylem planının uygulama sürecinde öğrencinin psikomotor, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal becerilerinde gözlemlenen gelişmeler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencinin *psikomotor kazanımları* dağ sopa oyunu ile gerçekleşmiştir. Öğrenciye piyanoda nasıl oturması ve duruşunun nasıl olması gerektiği dağ sopa oyunun komutları ile gerçekleşmiştir. Araştırmacının öğrenciye yönelttiği komutlarla öğrenci dağ değince piyanosuna eğilmiş, sopa deyince dik durmuştur. Bu alıştırmanın sonunda öğrenci bu etkinliğin “*Piyano çalarken daha fazla dik durmak için.*” olduğunu belirterek kendi duruşunu düzeltmeye çalışmıştır (Ders Video kayıtları, 2.12.2019). Öğrencinin davranışındaki değişikliği ve düzelmeyi dersin öğretmeni de şu şekilde aktarmıştır. “*Bu*

oyun sayesinde çocuk dik oturmasının piyano çalmayı rahatlattığını anladı. Çok fazla dik olma ve kambur durmanın çalmasını zorlaştırdığını fark etti ve dersin geri kalanı boyunca hep dik oturdu.” (Öğretmen günlüğü, 9.12.2019)

Öğrencinin kazanımları arasında bilişsel kazanımlarının başında dağ sopa oyundaki etkinliği kendi bilişsel düzeyinde değerlendirmesini sayılabilir. Piyano öğrencilerinin çaldıkları parçaları yalnızca birer nota dizisi olarak görmemeleri gerekmektedir. Öğrenciye çaldığı parçanın bestecisi ve parça hakkında bilgi verilmesi (Besteciler Çalışması) bu nedenle önem kazanmaktadır. Öğrenci Etüd sözcüğün anlamının çalışma olduğunu anlayarak kendisinin de çok çalışması gerektiğini konusunda bilinçlenmiştir. Bu bilinçlenmeyi dersin öğretmeni şu sözlerle günlüğüne aktarmıştır.

“Eseri ilk defa gördüğü ve daha tam çalamadığı için öğrencinin eserin kaydını dinlemesi müziği anlamasına çok yardımcı oldu. Ritim ve melodinin nasıl çalınması gerektiğini, tempo ve dinamiklerin nasıl olması gerektiğini video sayesinde daha iyi algıladı.” (Öğretmen günlüğü, 9.12.2019)

Piyano çalmada parçada zorlanılan yerlerin tekrarı ve doğru olarak öğrenilmesi Tekrar yaparak düzeltilmeye çalışılır. Eylem planında yer alan Deşifre Oyunu öğrenciyi zorlandığı yerleri işaret ederek kendi bilinç düzeyinde gelişmesini sağlamıştır. Dersin video kayıtlarından alınan kesit öğrencinin davranışlarını yansıtmaktadır.

(Öğrenci notadan zorlandığı yerleri gösteriyor.) bu parmakla bunları şey böyle oluyor. Bulamadım. (Parçanın parmak numaralarını kastediyor.)
Araştırmacı: Peki başka nereleri zor geliyor sence parçada? Gözüne zor gelen yerleri işaretle bakalım. (Ders Video Kayıtları, 2.12.2019)

Zorluklarla baş etmek piyano öğrencilerinin öğrenmesi gereken bir beceridir. Ölçü Oyunu isimli etkinlikte öğrenciden aldığı parçada zor gelen yerler hakkında öyküler yaratması istenmiştir. Öğrenci kendisi için zor gelen bir bölüm ile ilgili olarak yarattığı öykü ile onu kendi bilinç düzeyinde değerlendirmiş olur. Araştırmada küçük öğrencinin çaldığı parça öykülü bir çocuk şarkısı olduğu için öykü yaratması istenmese de bilinç düzeyini arttırabilmek amacıyla parçasını çalarken araştırmacı tarafından rahatsız edilmiştir. Bedensel rahatsızlık vermenin yanı sıra öğrenciyi şaşırtmak için müzik dışı sesler de kullanılmıştır. Tüm bu rahatsızlıklara rağmen öğrenci parçasını çalmaya devam ederek bilinçli davranışına devam etmiştir. Dersin öğretmeni öğrencisindeki davranışı şu şekilde açıklamaktadır. “*Müzikte en önemli öğelerden biri olan ritmi iyice anlayıp çalmaya başlamak öğrencinin deşifreyi daha rahat yapmasını sağladı.*” (Öğretmen günlüğü, 9.12.2019)

Araştırmanın güçlük derecesi zor olan etkinliklerinden birisi Gruplayarak çalma oyunudur. Bu etkinlikte öğrenci sağ eli ile çalarken sol el partisini seslendirir; sol el ile çalarken de sağ el partisini seslendirir. Bu çapraz notları söyleme çalışması onu notalar ve kendi çalışması konusunda bilinçlendirmiştir. Bu gelişim öğretmen günlüğüne şu sözlerle yansımıştır. “... *bu melodiye sağ ve sol elde ayrı ayrı çalmasını istedik. Piyano da sağ ve sol el arasından hem anahtar hem de rejistir farklılıkları olduğu için bu oyun onun melodiye daha iyi anlaması ve benimsemesini sağladı.*” (Öğretmen günlüğü, 16.12.2019).

Dinleme çalma oyunu öğrencinin kendi parçasını farklı bir yorumcudan video kayıta dinlemesi ile başlayan bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciden videodaki parçaya eşlik etmesi istenmiştir. Öğrenci zorlanmasına rağmen videodaki eşdaş parçaya eşlik etmek için gayret göstermiştir. Öğrencinin kendi temposuna karar vererek video ile eşliğini sağlayarak zorlansa da uyum sağlamayı başarmıştır. Bu öğrencinin kendi hızı ile videodaki parçanın hızı arasındaki ilişkiyi değerlendirmesi sonucunda ulaştığı bilinç sayesinde olmuştur. Dersin video kayıtları öğrencinin gayretini ve yılmayışını göstermektedir.

Biraz daha yavaşlatalım mı? Olur mu?

Öğrenci: Evet

Öğrenci eşlik etmeye çalışıyor. Yine de senkron olmakta zorlanıyor.

Öğretmen: Evet....

Araştırmacı: Evet... Süpersin.

Öğretmen: Başa döndük.

Öğrenci daha eşlik ederek çalmaya başlıyor. (Ders Video Kayıtları, 9.12.2019)

Ritim oyunu öğrencinin çalıştığı parçayı öğrenci farklı ritim kalıplarında ve kendi yarattığı ritimlerde sık sık ritmi değiştirerek çalmasının beklendiği bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenci kendi ritim kalıplarına kendisi karar vererek bilinçlenmiştir.

Araştırmacı: Yani ritmini değiştirmeni yani zorlaştırmamı istiyorum. Bir deneyelim mi?

Öğrenci: Çalışıyor. Ritmik çalışmasını yerine getirmeye çalışıyor.

Öğretmen: Bütün sekizlikleri noktalı sekizlik gibi yapacaksın.

Öğretmen sesi ile örnek veriyor.

Öğrenci: Denemeye devam ediyor. Hafif zorlanıyor.

Araştırmacı: Güzel. Daha da zorlaştıralım mı?

Araştırmacı başka daha zor bir ritim gösteriyor çalarak.

Araştırmacı: Lütfen çeşitlendir. Okyanus kadar derin bir ritim anlayışımız var.

İstediyini yap.

(Ders Video Kayıtları, 9.12.2019)

Hızlandırma oyununda öğrenci kendini hızını saptayarak parçasını 5 kez tekrar etmiştir. Bu etkinlik sırasında kendisine uygun hızı tahmin ederek kendi performansının akışına karar vermiştir.

Öğrenci: Öğretmenim hem hızlı çalmam gerekiyor hem de yavaş çalmam gerekiyor.

Araştırmacı: Evet, o yüzden akıllıca kararlar vermemiz gerekiyor. Çünkü daha 4 defa daha çalacaksın. Hazır mıyız? 1,2,3başla

Öğrenci 2. Defa çalıyor parçasını biraz daha hızlı. (Ders Video Kayıtları, 19.12.2019)

Video analiz çalışması öğrencide kendisini değerlendirme ve kendisine eşlik etmek gibi iki farklı eylemi aynı anda gerçekleştirebileceği bilincini yaratmıştır.

Araştırmacı güzel peki kameraya bakıp çalmak zor muydu?

Öğrenci: çok değil

Araştırmacı: peki iyi bildiğin için zorlanmamış olabilir misin?

Öğrenci: evet

Araştırmacı: Peki parçayı az çok bilsen zorlandır mıydın? hem bakacaksın hem çalacaksın?

Öğrenci: Biraz doğaçlama giderdim. Yanlış olsaydı başa döner yine çalardım. (Ders Video Kayıtları, 19.12.2019)

Konser sahnesinde gerçekleştiren çalışmada öğrenci sahnenin etrafında koşarak ve köşelerine dokunarak sahneyi fiziki bir mekân olarak görmeyi başarmıştır. Sahne onun için sadece piyano ve sınav mekânı olmaktan çıkmıştır.

Araştırmacı: Koş koş koş.

Öğrenci gülerek koşuyor.

Araştırmacı: gülümse hep, enerjileri üstümüzden atalım.

Öğrenci çalmaya devam ediyor. İlk başta zorlanıyor. Sonra adapte oluyor.

Araştırmacı: Birde piyano etrafında koştur rahat et.

Öğrenci: gülerek koşmaya başlıyor.

Araştırmacı: Birde selamını ver.

Öğrenci gülerek selam veriyor (Ders Video Kayıtları, 24.12.2019)

Öğrenci kazanımları arasında üstbilişsel kazanımların başında kendisini anlayabilmesi ve değerlendirebilmesi gelmektedir. Deşifre Oyunu adı verilen etkinlikte öğrenci parçasını okumayı öğrendikten sonra doğru bir şekilde çalarken onu şaşırtmak için yapılan el şaklatmalara aldırılmayarak kendi yolunda devam etmiştir. Öğrenci kendi seçtiği zorlukları kendi ölçütlerince belirleyerek daha nesnel bir yaklaşım yaparak kendisini değerlendirmeyi öğrenmiştir. Öğrencinin farkındalığı ders kayıtlarına şu şekilde yansımıştır.

Araştırmacı: Peki sence bunu niye yaptık?

Piyano çalmadık. Farkındaysan ellerimizle yaptık. Sence niye öyle yaptık?

Öğrenci: Daha kolay olsun diye. (Öğrenci günlüğü, 9.12.2019)

Ölçü oyunu öğrencinin bilişsel kazanımlarına katkıda bulunduğu kadar üstbilişsel kazanımlarına da katkıda bulunmuştur. Kendisine zor gelen bölümlerle ilgili olarak yaratacağı öyküler onun parçayı zihinsel olarak görselleştirmesini sağlayarak parçasına daha sağlıklı yaklaşımına neden olmuştur.

Gruplularak çalma etkinliği öğrencinin çapraz nota okuması ve çalmasını gerektiren bir oyun olmasının yanı sıra öğrenci bu eylemi ders video kaydına alındığı için kamera

karşısında yapmak durumunda kalmıştır. Etkinlik sonunda öğrenci kendisini izleyerek kendi öz eleştirisini yapabirmiştir. Öğrencideki bilişsel ve üst bilişsel gelişim ders öğretmeninin günlüğünde de yansımıştır. *“Piyano da sağ ve sol el arasından hem anahtar hem de rejistir farklılıkları olduğu için bu oyun onun melodiyi daha iyi anlaması ve benimsemesini sağladı.”* (Öğretmen günlüğü, 16.12.2019)

Piyano öğrencisi notalarını ve notaların gerektirdiği ritmi takip eder. Etkinlikler arasında yer alan Ritim oyunu küçük öğrenciye kendi ritim kalıbını yaratması fırsatı vermiştir. Öğrenci içselleştirdiği ritim kalıplarından yola çıkarak kendi ritim kalıplarını yaratmıştır. Ders video kayıtlarında öğrencinin çabası şu şekilde yansımıştır.

Öğrenci: Başka ritimler ile bak postacıyı çalmaya çalışıyor. Kendini özgü bir ritim buluyor. Öğretmenin daha önce göstermediği.

Araştırmacı: Son defa çalım daha da çeşitlendirebilirsin. Hayal gücünü kullan.

Öğrenci rahatlıyor ve farklı ritimler ile parçayı çalmayı deniyor. (Ders Video Kayıtları, 9.12.2019)

Hızlandırma oyunu öğrencide kendisini anlamaya ve değerlendirmeye yönelten bir etkinlik olarak kabul edilebilir. Öğrencinin parçasını çalış hızı kronometre ile ölçüldükten sonra kendi çalış hızını tahmin etmesi istenmiştir. 3 tahmin hakkı olan öğrenciden kendi hızını doğru bir şekilde tahmin etmiştir. Bu doğru tahmin etme davranışı ders kayıtlarından da izlenebilmektedir.

Öğrenci 2. Defa çalışıyor parçasını biraz daha hızlı.

Araştırmacı: Tahmin? Bak 30 saniyenin altına indik herhalde

Öğrenci. 15

Öğretmen: Doğru. Direkt doğru bildi (Ders Video Kayıtları, 19.12.2019)

Video analiz çalışmasında öğrenci kendisini izlemenin ötesinde kendisine eşlik etmiştir. İzlemek ve aynı zamanda çalma gibi iki farklı eylemi aynı anda gerçekleştirmesi ve öz değerlendirmesini yapmıştır.

Araştırmacı: yok yok 1 defa çalacaksın ama gülmek yasak olacak. Ama şimdi çalarken değil izlerken gülmek yasak olacak.

Öğrenci: gülmeye başlıyor. Ve kendisine bakarak ezberden çok rahat çalışıyor. (Ders Video Kayıtları, 24.12.2019)

Konser veya sınav sahnesinde gerçekleştirilen etkinlikte öğrenci piyanosunu terk ederek etrafta koşarak sahneyi kendince görselleştirmeyi başarabilmiştir. *“Özellikle çocuk olmasından da kaynaklı olduğu için sahne ve kuyruklu piyanonun büyüklüğünü normalleştirme üzerine bir oyun oynadık.”* (Öğretmen Günlüğü, 10.01.2020).

Piyano çalmak her çalgıda olduğu gibi çalan bireylere duygusal kaygılar da yükleyebilir. Kaygı düzeyi bireyden bireye değişebilse bile küçük bir öğrenci için kaygıları yenebilmek her zaman kolay olmayabilir. Eylem planında kullanılan etkinlikler bazıları küçük öğrenciye duyuşsal kazanımlar katmayı amaçlamıştır. Ölçü oyununda öğrenci

kendisine zor gelen yerleri işaretleyip onlarla ilgili öyküler yarattığı zaman karşılaştığı zorluklarla daha nesnel olarak başa çıkabilecektir.

Kamera karşısında performans yapmaya çalışmak ve yaptıklarını eleştirmek küçük öğrenci için kaygı yaratıcı bir durumdur. Gruplayarak çalma etkinliğinde öğrenci bu kaygıyı etkinliğin başlangıcında hissetmiştir. Ancak, kendi eleştirisini ve özdeğerlendirmesini yaparak bu kaygı ile başa çıkabileceğini de görmüştür.

Gruplama oyununda öğrenci çapraz seslendirme ile notalarını çalışırken gerek bilişsel gerekse duyuşsal olarak zorlayıcı olan bu etkinlikte vazgeçmeden kaygıları ile baş etmeyi öğrenmiştir. Bu etkinlik öğrencinin yılmazlık beceri kazanmasına yardımcı olmuştur. Bu davranış Güvenlik ve Geçerlik Komitesi'nin video kayıtlarını izlerken dikkatlerini çekmiştir. Bir komisyon üyesinin gözlemi şu şekildedir. *“Mesela kaygıya kapılmadı iki taraftan sizde yaptınız karıştırdınız hatta ben olsam karıştırdım yani ama o kaygıyı kontrol edebildi yani hani onu gözlemleyebildik ciddi bir strateji kullandığını somut olarak görebildik.”* (Geçerlik Güvenirlik Komitesi Toplantısı Kayıtları, 3.12.2019)

Hızlandırma oyununda öğrencinin kendi hızını ayarlayabilme kapasitesini fark etmesi ve kendi hızını kronometreye kaşı doğru tahmin etmesi sonucunda ondan bekleneni doğru olarak yapmak onda hem kaygı ile baş etme becerisini hem de özgüven hissini arttırmıştır. *“Öğrencim oyunun verdiği eğlence sayesinde farkında bile olmadan eserin hızını kademeli bir şekilde arttırmayı başardı.”* (Öğretmen günlüğü, 24.12.2019) ifadesi öğretmenin öğrencisinin davranışı hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Video analiz çalışmasında öğrenci kendi performansını videodan izledikten sonra kendine eşlik ederek ve bunu kamera önünde yaparak kaygıları ile baş etmeyi öğrenmiştir. Ders öğretmeninin görüşleri bu gözlemi de bu doğrultudadır. Bana göre bu oyun sahnede yaşanacak aksi durumlar için de bir hazırlık gibiydi. *“Çünkü sahnede ne olursa olsun konsantrasyonun bozulmaması ve müziğin devam etmesi gerekiyor. Bu oyun sayesinde öğrenci hem eserini çalım hem de başka şeylere odaklanabildi”.* (Öğretmen Günlüğü, 24.12.2019)

Sahne çalışmasında öğrenci konser sahnesinde yalnızca piyano çalınmadığını keyifli etkinliklerle sahne kaygısını yenebileceğini ve sınav sırasında bu etkinlikleri hatırlayarak kaygılarını giderebileceğini öğrenmiştir. *“Öğrencim bu oyunda çok eğlendi. Böylece sahneye olan ilk izlenimi aklına, stresli bir yer değil eğlenceli bir yer olarak kazandı. Böylece kaygısı azaldı”.* (Öğretmen Günlüğü, 10.01.2020).

Eylem planı çerçevesinde desenlenen etkinlikler yalnızca tek bir kazanıma yönelik olmamıştır. Her etkinlikte birden fazla kazanım bir arada öğrenciye kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bütüncül strateji eğitimi Güvenlik ve Geçerlik Komitesi toplantısında da söz konusu olduğu zaman, komisyon üyelerinden birisinin “*Tüm stratejiler aynı anda kullanılması gibi ama gördüğümüz birkaç strateji aynı anda kullanılıyor. Uygulama sürecinde var*” (Geçerlik Güvenirlik Komitesi Toplantısı Kayıtları, 3.12.2019) görüşü uygulamadaki bütüncüllüğün komisyon tarafından da gözlemlendiğini göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

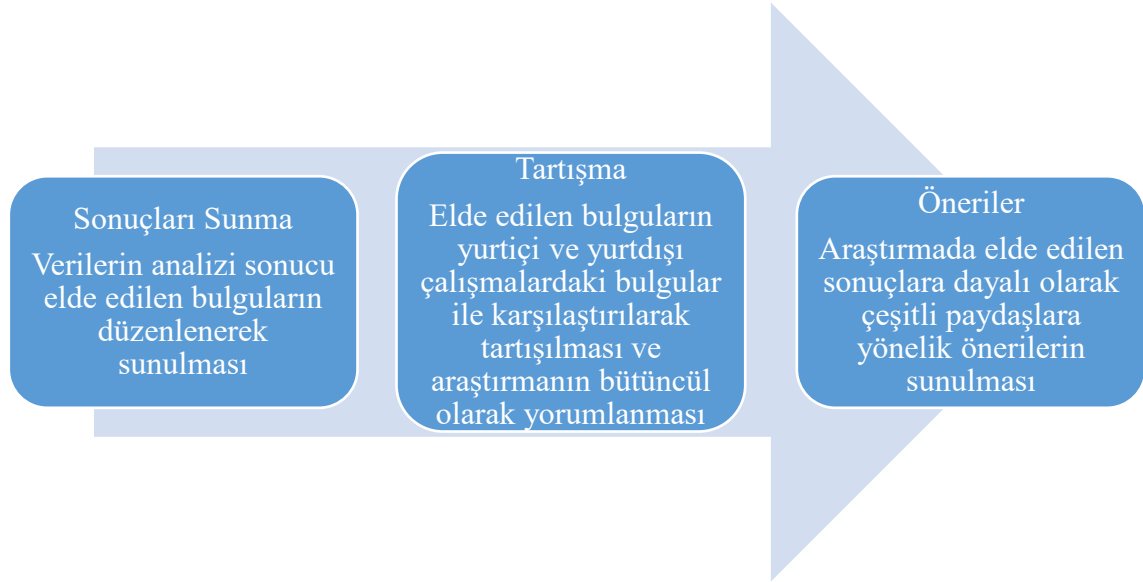
Öğrenme kavramı günümüzde her zaman yeniliklere açık dinamik bir süreç olarak düşünülmekte ve bu süreçte öğrenen bireyin de aktif olması beklenmektedir. Özellikle bilişsel psikolojinin gelişimi ile öğrenme farklı ve karmaşık bir içsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışla öğrenen bağımsız olarak öğrenme becerileri kazanabilmeli, bunu yapabilmek için de gerekli taktik, beceri ve bilişsel araçlarla donanmış olarak öğrenmeye bütüncül olarak yaklaşabilmelidir (Orkun ve Bayırlı, 2019). Öğrenene veya öğrenciye bilgiyi içselleştirebilmesi için kendisine en uygun teknik, taktik ve stratejileri bulması konusunda yardımcı olunmalıdır. Bireyin öğrenmesini kolaylaştıracak olan yollar, bir başka deyişle, kendisi için uygun olan öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Öğrenme stratejileri farklı uzmanlarca birbirine yakın olan farklı biçimlerde tanımlanmışlardır. Bu tanımları bütünsel olarak ele alacak olursak, bireyin bilgi ve becerileri kazanabilmesini kolaylaştıracak, bellek ve bilişüstü süreçler üzerinde etki yaratacak, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıracak tekniklerden her biri olarak nitelendirilebilir (Özer, 1998). Güven (2004) “öğrenme taktiği” kavramının öğrenme strateji kavramı ile karıştırıldığını belirtmektedir. Güven’e (2004, s. 46) göre “öğrenme stratejisi bir öğrenme görevi ile ilgili olarak genel bir planın biçimlendirilmesi, öğrenme taktiği ise stratejilerin hizmetinde kullanılan belirli becerilerdir ve her öğrenme stratejisini oluşturan birçok taktik olduğu söylenebilir.”

Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerine odaklanan bu eylem araştırmasında ilk olarak çalgı eğitimi veren öğretim elemanlarının öğrenme stratejileri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu ve hangi öğrenme stratejilerini süreçte işe koştukları ortaya konulmuştur. Ardından, öğrenme stratejilerinin kullanılması yoluyla çalgı eğitimini daha nitelikli ve verimli hale getirme amacıyla başlangıç düzeyinde piyano eğitimi alan ilköğretim 4. sınıf kademesindeki bir katılımcı ile çalışılmıştır. Katılımcıya öğrenmesini kolaylaştıracak ve özümsetecek farklı öğrenme stratejileri yoluyla onun daha geniş bir öğrenme stratejisi yelpazesinde kendi öğrenmesinin farkına varacağı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan anket, gözlem ve videolar ile katılımcı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ışığında öncelikle araştırmanın sonuçları sunulacak, ardından araştırmanın

bulguları tartışılacak ve son olarak çeşitli paydaşlara yönelik önerilere yer verilecektir. Bu bölümde izlenecek yol haritası Şekil 5.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 5.1. Sonuç, Tartışma ve Önerilerin Sunuş Biçimi

Şekil 5.1.'de görüldüğü gibi öncelikle araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlar sunulacak, ardından tartışmaya yer verilecek ve önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada *çalgı eğitimcilerinin öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisi* teması altında 9 katılımcının konuyla ilgili herhangi bir bilgisi olmadığı belirlenirken, 4 katılımcının ise bu konudaki bilgisinin çok sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalgı eğitimcilerinin yoğun olarak Tekrar stratejilerini ($f=10$) kullanmaktadırlar. Buna yönelik olarak katılımcılar, metronom ile çalma, ezberleme, çeşitli ritim kalıpları kullanma, sağ el-sol el kullanımı gibi çeşitli Tekrar stratejileri kullanma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.
- Tekrar stratejilerinin katılımcılar tarafından yoğun olarak kullanılmasına karşın, anlamlandırma stratejilerinin ise sadece bir katılımcı tarafından kullanıldığı, ancak katılımcının anlamlandırma stratejilerinden hangisini kullandığını açıklamadığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak iki katılımcı ise kendilerine özgü

öğrenme stratejileri kullandıklarını ifade etmiş ancak bu stratejilerin neler olduğu ya da ne gibi özellikleri olduğuna değinmemişlerdir.

- Çalgı eğitimcilerine göre öğrencilerin strateji kullanımını etkileyen en önemli faktörleri arasında öğrencilerin kendi psikolojik ve fizyolojik özellikleri gösterilmiştir.
- Çalgı eğitimcileri aynı zamanda öğrenme stratejilerinin çalgı eğitimi sürecinde işe koşulabileceğini ($f=12$) belirtmişlerdir.
- Çalgı eğitimcilerinin tekrarlama stratejilerini çalgı eğitimi verirken sıklıkla işe koştukları görülmektedir. Çalgı eğitimcilerinin tümü, öğrencilerinin el parmak duruşları istenilen biçimde oluncaya dek prova yaptırmakta, parmak alıştırmalarını doğru olarak yapmaları için tekrar tekrar anlatmakta, öğrencilerin çalışmaları gereken bölümleri işaretlemekte ve yeni bir parçanın zor bölümlerini yavaşlayarak tekrar tekrar çalmalarını sağlamaktadırlar.
- Çalgı eğitimcilerinin anlamlandırma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları, bununla birlikte anlamlandırma stratejilerine tekrar stratejileri kadar yer vermedikleri görülmektedir.
- Çalgı eğitimcilerinin bazı örgütlenme stratejilerinden tümüyle yararlandıkları, bazı örgütlenme stratejilerinin ise katılımcıların sadece bir bölümü tarafından işe koşulduğu görülmektedir.
- Anlamayı izleme stratejilerinin tekrar stratejileri ile birlikte çalgı eğitimcileri tarafından en fazla işe koşulan strateji grubu olduğu görülmektedir. Çalgı eğitimcilerinin neredeyse tümü, öğrencinin öğrenmesini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi için öğrencilerine yol gösterdiklerini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan çalgı eğitimcilerinin duyuşsal stratejilerden yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir.
- Çalgı eğitimcilerinden alınan görüşler doğrultusunda öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde öğrenme sürecini daha kolay ve etkili hale getirmek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş bir piyano eğitimi ders tasarısı hazırlanmış ve uzman görüşlerine dayalı olarak düzenlendikten sonra 5. Sınıf düzeyindeki bir piyano öğrencisi ve öğretmeniyile birlikte uygulamaya konulmuştur.

- Eylem planlarının uygulanması öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde işe koşulabildiği; öğrenme stratejileri ile zenginleştirilmiş piyano öğretiminin öğrencinin öğrenme sürecinde ve performansında birtakım olumlu sonuçlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Uygulama sürecinde öğrencinin psikomotor, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal becerilerinde gözlemlenen gelişmeler olmuştur.
- Öğrenme stratejileri ile bütünleştirilmiş olarak hazırlanan piyano eğitimi öğretim programı tasarısı başarılı biçimde uygulanabilmiştir.

5.2. Tartışma

Katılımcı eğitimciler öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında en fazla tekrarlama stratejilerinin yer aldığını belirtmişlerdir. Katılımcı çalgı eğitimcilerinin ifade ettikleri bu görüşleri alan yazınında yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Ercan (2006) bireysel çalgıda önemli etmenlerden birisinin parmak hareketleri olduğunu belirterek bu hareketler ne kadar çok tekrar edilirse o denli otomatik hale gelebileceğini belirterek tekrar stratejilerinin önemini vurgulamıştır. Leon-Guerrero (2008) farklı bireysel çalgı aletleri çalışan öğrencilerin en fazla tekrarlama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kılınçer ve Aydınur Uygun (2013a) araştırmalarında çalgı öğrencilerinin parçalarını çalışırken en fazla tekrarlama stratejileri kullandıklarını vurgulamışlardır. Ud gibi klasik batı müziği çalgı aletlerinden birisi olmayan bir çalgı aletini bireysel olarak öğrenen öğrencilerle yaptıkları araştırmalarında Uygun ve Biber (2017) tekrarlama stratejilerinin bu öğrenciler tarafından tercih edildiğini saptamışlardır. Şendurur ve Tanınmış (2020) farklı öğrenim yıllarında olsalar da çalgı öğrencilerinin diğer stratejilere göre tekrarlama stratejilerini daha fazla kullandıklarını saptamışlardır. Kurtuldu ve Güçlü (2010) yürütmüş oldukları bir deneysel çalışmada planlı tekrarlama stratejileri öğretilen grubun daha başarılı olduğunu saptayarak tekrar stratejileri uygulamanın önemini vurgulamışlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, çalgı eğitiminde en sık ve yaygın kullanılan öğrenme stratejilerinin tekrarlama stratejileri olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmanın sonuçları da alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan çalgı eğitimcileri öğrencilerin strateji öğrenmeleri konusunda farklı etmenlerin etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu etmenleri öğretmen, ortam, öğrencinin yaşı, öğrencinin düzeyi ve öğrencinin psikolojisi olarak sıralamışlardır.

Ancak, bu etmenlerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini nasıl etkileyebilecekleri konusunda herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bu etmenler konusunda alan yazını incelendiğinde çalgı öğretmeninin kişiliğinin ve ders sırasında öğrencisi ile olan iletişiminin öğrenciyi nasıl etkilediği araştıran çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Duke ve Henniger (2002) piyano eğitimi alan yetişkin öğrencilerle yapmış oldukları bir çalışmada çalgı öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz davranış ve dönütlerinden etkilenecek piyano çalmaya yönelik olarak algı ve tutumlarının değiştiğini saptamışlardır. Costa-Giomi, Flowers ve Sasaki, (2005) küçük öğrencilerle yürütmüş oldukları araştırmalarında bazı öğrencilerin olumsuz dönütle karşılaştıkları zaman öğretmen beklentilerini karşılayamadıkları için çalgı eğitiminden vazgeçtiklerini belirlemişlerdir. Kurkul (2007) öğretmenlerin öğrencilerine ders sürecinde vermiş oldukları olumsuz veya olumlu dönütlerin onların ne kadar etkin performans gösterdiklerini belirlediğini savunmaktadır. Alan yazınında yer alan çalışmalara örnek olabilecek bu araştırmalar çalgı öğrencisinin öğretmeninden doğrudan etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle, çalgı eğitimi verilirken çalgı eğitimcilerinin olumlu ve destekleyici bir tutuma sahip olması ve öğrenci ile güçlü bir iletişim kurması önemli görülebilir.

Cooper (2001) piyano öğrencileri arasında yapmış olduğu bir algı araştırmasında piyano eğitimlerine yeniden başlayan yetişkinleri sorgulamıştır. Öğrenciler, piyano eğitimcilerinden etkilendikleri gibi çalıştıkları ortamın da kendilerini etkilediği belirterek çalgı eğitiminde ortamın önemini belirtmişlerdir. Ryu (2017) küçük çocuklarla çalgı eğitimleri sırasında onların ilgilerini çekmek amacıyla onlara devamlı öyküler anlatarak müzikle yaşadıkları ortamı zevkli ve yaratıcı bir ortam haline getirmeye çalışmıştır. Bu çabaları sonucunda küçük öğrencilerin derslerinden daha fazla verim aldıklarını saptamıştır. Buna dayalı olarak, çalgı eğitiminde öğrencinin yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturulmasının etkili sonuçlar alınabilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Bir çalgı aletini öğrenmeye çalışmak bireysel bir uğraştır. Konservatuar çalgı eğitimcilerinin de belirttikleri gibi çalgı eğitiminde öğrencinin kişiliği de göz önüne alınmalıdır. Costa-Giomi, Flowers ve Sasaki, (2005) piyano eğitimi alan küçük öğrenciler arasından 3 yıllık bir sürede hangi öğrencilerin neden derslere devam ettiğini hangilerinin ve hangi nedenlerden derslerinden vazgeçtiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Kişilik olarak öğretmenlerinden olumlu dönüt alma beklentisinde olan öğrencilerin olumsuz dönütlerle karşılaştıkları zaman tutumlarının olumsuz yönde değiştiğini buna karşın

olumsuz dönüt alma beklentisi olan öğrencilerin tutumlarında herhangi bir değişiklik olmadığını saptamışlardır.

Konservatuarlarda çalgı eğitmeni olan araştırmanın katılımcılarından öğrenme stratejilerinin eğitimi konusunda belirttikleri görüşleri öğrenme stratejilerinin öğrencinin düzeyine ve yıllara dağıtılarak öğretilebileceği üzerine odaklanmıştır. Bu eğitimin ders sırasında yapılması ve öğrenciye göre de farklılaşabileceği belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğrenme stratejileri eğitiminin ne kadar küçük yaşlarda başlarsa o denli etkin olacağı savunulmaktadır (Güven, 2004). Aicher (1998) piyano öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmada strateji öğretiminde öğretmenlere görev düştüğünü ve bu eğitimin erken yaşlarda başlaması gerektiğini savunmaktadır. Hallam (2001) 6 ile 18 yaş aralığında olan çalgı öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında genç müzisyenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin yaşlarına ve düzeylerine göre değişebileceğini saptamıştır. Bu bağlamda, çalgı eğitimcilerinin görüşlerinin öğrenme stratejilerine yönelik alanyazın ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan çalgı eğitimcileri, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde eğitim programlarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme stratejilerinin düzenli programlarla öğretilebileceği Kurtuldu ve Güçlü'nün (2010) planlı tekrarlar stratejilerini öğrencilerine aktardıkları deneysel bir çalışma ile ortaya konmuştur. Aynı şekilde, Afacan (2018) keman öğrencilerine öğrenme stratejilerini öğretmeye yönelik bir programı uygulayarak yürüttüğü bir deneysel çalışmada öğrencilerin bu düzenli programdan yararlanarak daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaya çalıştıklarını belirlemiştir. Buna dayalı olarak, öğrenme stratejilerinin çalgı eğitiminde yeterince işe koşulabilmesi için eğitim programlarının geliştirilmesinde öğrenme stratejilerine yer verilmesi önemli görülebilir.

Öğrenme stratejilerinin çalgı öğretiminde kullanımının ve öğretiminin farklı boyutları bulunmaktadır. Çalgı öğrencilerinin yaşları, kişilikleri gibi bireysel etmenlerin yanı sıra öğretmen, ortam ve araştırma sürecinde katılımcı çalgı eğitimcileri tarafından ortaya konmamış olan aile yapısı da öğrencinin eğitimini ve ona öğrenme stratejilerinin nasıl öğretileceğini etkileyebilir.

Öğrenme stratejilerin öğretiminde özellikle küçük yaşta öğrencilere bu becerilerin aktarımında öğretmenin rolü yadsınamaz. Öğretmen, alanyazından da anlaşıldığı gibi öğrencinin çalgı öğrenme yaşamında önemli bir etken olabilmektedir. Öğrenme stratejilerine başlamanın küçük yaşlarda daha etkili olacağı da bilinmektedir.

Bu nedenle erken çalgı eğitimi aşamalarında öğrenme stratejilerini küçük müzisyene neşeleneceği ve keyif alabileceği bir şekilde sunmak ona ileri düzeylere eriştike de yardımcı olabilecektir. Bu ilköğretim aşamasında dikkat edilmesi gereken ise öğrencinin ders sürecinde yaptığı uygulamaları neden yaptığını algılayabilmesi ve anlamlandırabilmesidir. Bir başka deyişle öz-düzenleme yapabilecektir.

Araştırmada uygulanan her strateji etkinliğinin tekrarlama stratejisi içerdiği görülmektedir. Tekrarlama, algı eğitiminin doğasında olan bir özelliktir. alınan parçanın ezberlenmesi, parçanın zor partilerinin özümsenmesi, parçanın doğru alınabilmesi için zorlanılan bölümlerin tekrarı ve en önemlisi çalgı aletine hâkim olunabilmesi gibi pek çok neden çalgı öğrenmede tekrarlamayı gerektiren öğeler arasındadır. Hallam (1997) algı eğitimindeki öğrencilerin devamlı alıştırmalar yaparak becerileri geliştirmeleri gerektiğini vurgularken, Jorgensen (2004) ğrencinin çalışmakta olduğu parçayı iyi öğrenebilmesi için tekrarların gerektiğini belirtmektedir. Ercan (2006) piyano eğitiminde doğru çalmanın sağlanması devamlı alıştırmalarla gerçekleşebileceğini ve çalma becerisinin ancak tekrarlarla otomatik hale gelebileceğini savunmuştur. Kurtuldu (2010) ise doğru tekrarlama stratejilerinin önemini vurgulamıştır.

Çalgı eğitiminde öğrenciler tarafından tekrarlama stratejilerinin kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar da bu stratejinin çalgı eğitiminde kullanım sıklığına işaret etmektedir. Leon-Guerrero (2008) algı eğitimi alan öğrencilerin farklı bireysel algıları olsa da en fazla tekrarlama stratejilerini kullandıklarını saptamıştır. Kurtuldu ve Güçlü (2010) deneysel bir araştırmalarında tekrarlama stratejileri öğretilen öğrencilerin bu stratejileri kullandıklarında daha başarılı performans gösterdiklerini göstermişlerdir. Kılınçer ve Aydınar Uygun (2013a) algı eğitimi gören öğrencilerin hangi stratejileri daha fazla kullandıklarını saptamaya çalışan araştırmalarında öğrencilerin en fazla tekrarlama stratejilerini yeğlediklerini belirtmişlerdir. şendurur ve Tanınmış (2020) müzik ğretmenliği ğrencileri arsında çalgı eğitiminde en fazla tekrarlama stratejilerinin kullanıldığını bulguları arasında saymışlardır. Adı geçen bilimsel araştırmaların yanı sıra araştırma kapsamında konservatuar çalgı eğiticileri kendilerine sunulan anket sorularına verdikleri yanıtlarında öğrencilerine verdikleri eğitimlerinde %81 oranında tekrarlama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada kullanılan etkinlikler arasında, örneğin ritim uygulamasında öğrenciden parçasını kendisinin seçtiği farklı ritim kalıplarında çalması istenmiştir. Öğrenci hangi ritim kalıbını seçerse sesin, parçasını tekrar etmek durumunda kalmıştır.

Başka bir örnek verilecek olunursa video analiz çalışmasında öğrenci kendisini izlemiş daha sonra da kayıttaki kendisine eşlik etmiştir. Bu etkinliklerde temel amaç tekrarlama stratejilerini uygulamak olmasa bile öğrenci her ne olursa olsun parçasını çalmak zorunda kaldığı için tekrarlama stratejisi uygulamak durumundadır. Sonuç olarak tekrarlama stratejilerinin çalgı eğitiminde tekrarlama stratejilerinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Tekrarlama stratejileri ile karşılaştırıldığı zaman anlamlandırma stratejileri öğrenmeyi öznel kılan ve öğrenciyi bilişsel olarak daha fazla öğrenme eyleminin içerisine katan stratejiler olarak tanımlanır (Güven, 2004). Anlamlandırma stratejileri öğrencisinin daha önce var olan bilgileri ile yeni bilgileri veya etkinlikleri bağdaştırması anlamına gelir. Çalgı eğitiminde anlamlandırma stratejileri öğrenciyi daha önce edindiği becerilerine o becerilerini arttıracak yenilerini eklemesi anlamına gelebilir. Öğrenci çalma durumunda olduğu parçayı ne kadar anlamlandırabilirse o parçayı daha rahat öğrenebilecek veya ezberini güçlendirebilecektir.

Tekrarlama stratejilerinde olduğu gibi anlamlandırma stratejilerinde de etkinliğin birincil amacı olmasa bile tekrarlama ve anlamlandırma stratejileri birlikte uygulanmıştır. Uygulanan her etkinlik öğrencinin bilgilerinin üzerine yapılandırıldığı için her etkinlikte öğrenci yeni bilgileri eskileri ile bağdaştırabilmiştir. Nielsen (1999), org öğrencileri ile yaptığı bir örnek olay araştırmasında öğrencilerin eski bilgileri ile yenilerini bütünleştirme çabalarında anlamlandırma stratejilerine yöneldiklerini saptamıştır. Akın'ın (2007) repertuar kitaplarını inceleyerek yürütmüş olduğu araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin benzerlik oluşturma, ilişkilendirme gibi anlamlandırma stratejilerine önem verdiklerini gözlemlemiştir. Özer'in (2010) bir grup çalgı öğrencilerine anlamlandırma stratejisi eğitimi vererek yapmış olduğu deneysel araştırmasında anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrencilerin piyano eğitimlerine karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini saptamıştır. Akın (2013a), Özer'in yürütmüş olduğu deneysel bir araştırma desenini keman öğrencilerine uygulayan araştırmasında deney grubu öğrencilerine anlamlandırma stratejilerini anlatmış ve onların bu stratejileri ne kadar uyguladıklarını performans kayıtlarını değerlendirerek saptamıştır. Araştırmanın sonucunda anlamlandırma stratejileri kullanan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma kapsamında çalgı eğitimcilerine uygulanan ankete verdikleri yanıtlarda %83 oranında anlamlandırma stratejilerini öğrencilerine uyguladıkları saptanmıştır. Bu

bulgu ve alanyazından verilen örnekler değerlendirilecek olursa anlamlandırma stratejilerinin çalgı eğitiminde tekrarlama stratejileri kadar önemli bir rol oynadıkları söylenebilir.

Araştırmada kullanılan etkinlikler arasında anlamlandırma strateji eğitimine yönelik olanlar arasından dağ sopa oyununu örnek olarak verilebilir. Bu oyunda öğrenciden piyanodaki duruşunu zihninde eğilerek dağ, dik durarak sopa canlandırması istenerek düzeltilmesi istenmiştir. Benzer şekilde ölçü oyununda öğrenciden kendisine zor gelen yerlerle ilgili olarak kendince bir öykü yaratması istenmiştir. Bu çabalar öğrencinin zihninde çaldığı parça ile yarattığı imgeler arasında içsel bağlantılar kurmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Anlamlandırma stratejileri öğrencinin öğrenmesini üst düzeye yükseltme özelliğine sahiptir. Her çalgı öğrencisinin bir üst performans basamağına çıkabilmesi için gerekli olan stratejilerden birisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kendi içerisinde düzenleyerek yapılandırabilmelerini sağlayan stratejiler örgütleme stratejileridir. Çalgı eğitiminde öğrencilerin çalmakta oldukları parçaları başka icracılardan dinleyerek, farklı ritim kalıplarında veya hızda çalarak parçasını kendi içerisinde hız, ritim veya çalış açısından örgütlendirebilir. Güven (2004) örgütleme stratejilerinin üst düzey bilişsel beceriler arasında olduğunu belirtmektedir. Ertem (2003) Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin en fazla örgütleme stratejilerini kullandıklarını saptamıştır. Kurtuldu (2004) konservatuar piyano öğrencileri ile yapmış olduğu bir araştırmasında bir grup öğrencisinden zihinlerinde görsel imaj oluşturmasını istemiştir. Örgütleme stratejileri arasında az kullanılan bu tekniği uygulayan öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı saptayarak bu tekniğin piyano eğitiminde etkin rol aldığını belirtmiştir. Örgütleme stratejileri çalgı öğrencileri için öğrenilmesi yararlı ve uygulandığı zaman da başarıyı arttıracak etmenler arasında yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan örgütleme stratejilerine örnek olarak gruplayarak çalma etkinliği verilebilir. Öğrenciden sağ eli ile çalarken sol el partisini, sol eli ile çalarken de sağ el partisini seslendirmesi istenmiştir. Bu çapraz seslendirmede öğrencinin farklı bilgi ve becerilerini örgütleyerek piyanosunu iki farklı düzeyde örgütlemiş olduğu düşünülebilir.

Anlamayı izleme stratejileri öğrencinin kendisini denetlemesi ve öğrenme sürecinde kendi eksikliklerini değerlendirerek gerekli stratejilerle bu eksiklikleri gidermesi olarak tanımlanmıştır (Özer, 1998). Anlamayı izleme stratejileri genellikle

öğrencinin kendi çalışmasını kontrol edebilmesi anlamına da geldiği söylenebilir. Örneğin, Nielsen (2001) ileri düzey konservatuar öğrencileri ile yapmış olduğu bir araştırmada öğrenciler parçalarını çaldıktan önce ve sonra onlarla yapmış olduğu söyleşide öğrencilerin kendi performansları hakkında fikir yürüttüklerini ve kendilerini daha üst düzeye çıkartabilmek için gerekli öz düzenleme stratejilerini kullanabildikleri sonucunu çıkartmıştır. Anlamayı izleme stratejileri öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını da üstlenmeleri anlamına geldiği söylenebilir. Nielsen (2008) öğrencilerin başarı hedefleri ile kullandıkları stratejileri bağdaştırmaya çalışan bir araştırma yapmıştır. Başarı hedeflerine odaklanmış olan öğrencilerin farklı stratejiler kullandıklarını ve kendilerini daha fazla geliştirebilmek için öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerini saptamıştır. Kılınçer (2013) çalgısında başarılı olan müzisyenlerin anlamayı izleme stratejilerini kullandıklarını saptamıştır. Afacan (2018) konservatuar keman öğrencileri ile yürütmüş olduğu deneysel çalışmasında strateji eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin anlamayı izleme stratejileri sık sık kullandıklarını saptamıştır. Nacaroglu (2019) müzik öğretmenliği adaylarıyla yürütmüş olduğu yüksek lisans tez araştırmasında öğrencilerin anlamayı izleme stratejileri diğer strateji türlerine göre daha fazla kullandıklarını saptamıştır. Bu öğrenciler kendilerini sorgulayarak kullandıkları stratejiler arasında kendilerine daha çok yardımcı olacak olanları seçmeleri onların öğrenmeyi öğrenme yönünde bir farkındalık kazandıkları anlamını gelmektedir.

Araştırmada kullanılan etkinlikler arasından anlamayı izleme stratejisi öğretmeye yönelik olanlardan video analiz çalışması ve hızlandırma oyunu örnek olarak verilebilir. Video analiz çalışmasında performansı videoya çekilmiş olan öğrenciden kendisini izlemesi ve değerlendirmesi istenmiştir. Öğrenci videodaki performansına eşlik ederken kendisini beğenmediğini ve daha iyisini yapmayı istediğini belirtmiştir. Yaşının küçük olmasına rağmen öğrenci kendisine yönelik öz eleştiri yapmayı başarmıştır. Hızlandırma oyununda öğrenciden 5 kez kendi hızını saptayarak piyanosunu çalması istenmiştir. Öğrenci hem kendi çalışması ile ilgili olarak çalış hızını değerlendirerek hangi hızda çalışacağına karar vermiştir. Ayrıca çalış hızı kronometre ile ölçülüp kendisinden ne kadar hızlı çaldığını tahmin etmesi istendiğinde de kendi hızını ölçülen hıza yakın olarak tahmin etmiştir. Bu etkinlikte başarılı olan öğrenci kendisini değerlendirebilecek bilişsel düzeyde olduğunu göstermiştir.

Araştırmada öğrenme stratejileri öğretme çabalarında öğretilmeye gayret edilen strateji duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler öğrenmede ortaya çıkan duyuşsal

engellerin kaldırılmasına veya azaltılmasına yönelik olarak uygulanan stratejilerdir (Senemoğlu, 1997). Performansa dayalı bir eğitim alan çalgı öğrencileri için sahne korkusu, başkalarının önünde çalma, çalgısını tanıyamama veya çalgısına hâkim olamama ve parçasının ezberini unutma gibi kaygılar duyuşsal olarak başa çıkmaları gereken içsel ve dış etmenlere örnek olarak gösterilebilir.

Wilson ve Ronald (2002) performans kaygısını veya bir başka adıyla sahne korkusu topluluk önünde performans yapmayı engelleyen bir korkudur şeklinde tanımlamaktadır. Performansın beklenen düzeyden düşük olması bireyin gururunu incitir ve küçük düşme korkusu yaşatır. Bu kaygı yalnız deneyimi az olan küçük veya deneyimsiz müzisyenlerde değil tüm müzisyenlerin hissedebileceği bir duygudur. Wesner, Noyes ve Davis (1990) bir Amerikan üniversitesinde konservatuar öğrencileri arasında yaptıkları bir performans kaygısı araştırmasında öğrencilerin %21'i ciddi kaygı duyduklarını, %40'ı ise hafif kaygı duyduklarını belirtmişler. Ciddi kaygı duyan öğrencilerin %17'si performanslarının hafif etkilendiğini ancak hafif kaygı duyan öğrencilerden %30'u performanslarının ciddi bir şekilde etkilendiğini söylemişlerdir. Performans kaygısının öğrencilerin ifadeleriyle %63 odaklanamama, %57 hızlı kap atışı, %46 titreme, %43 ağız kuruluğu ve terleme ve %40 oranlarında nefes alamama, mide bulantısı ve baş dönmesi şeklinde hissedilmektedir. Bu öğrencilerden %9'u bu kaygıları nedeniyle performanstan kaçındıklarını, %13 ise performanslarını yarıda bırakarak sahneyi terk ettiklerini anlatmışlardır. Tüm performans sanatçıları arasında ne fazla performans kaygısı hissedenlerin sırasıyla müzisyenler (%47 oranında), şan sanatçıları (%38), dans sanatçıları (%35) ve tiyatro sanatçıları (%33) olduğu Marchant-Haycox ve Wilson (1992) yaptıkları bir araştırma sonucunda saptanmıştır.

Performans kaygısının azaltılmasında farklı yaklaşımlar kullanılarak bu kaygının daha az bir düseye indirgenmesi düşünülebilir. Profesyonel müzisyenlerin başvurdukları farklı yöntemler de bulunmaktadır. Ancak, çalgı eğitimine yeni başlamış olan küçük bir öğrenci için kaygıları ile sınıf ortamında öğretmeni tarafından giderilmesi tercih edilen bir strateji öğretimini gerektirir.

Araştırmada küçük öğrenciye sahne kaygısını gidermede yararlanabileceği bazı etkinlikler öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin sahneyi dolaşarak tanınması ona performans alanı hakkında bilgi sahibi yapacağı gibi sahne algısını değiştirmeye yardımcı olacağı ve sahneyi bir mit veya korkulacak alan olarak görmekten çıkarmasına yardımcı olacağı düşünülebilir. Piyanosunu çalarken kalkıp dolaşması da ona hareketlerinde

serbest olabileceğini ve sahnede çalmanın kendisini korkutmaması gerektiğini öğretebilecektir.

Araştırmanın bulguları ile ilintili olarak yurtiçi ve yurtdışı kaynaklarla desteklenen sonuçlar kullanılan etkinliklerin çalgı ve özellikle piyano eğitiminde de kullanıldığını göstermektedir.

Çalgı eğitiminin bilinen en yaygın şekli birebir eğitim çerçevesinde yürütülmesidir. Usta-çırak modeli olarak da bilinen bu eğitim biçimi bir eğitmenin örnek olması, göstermesi ile başlayıp öğrencinin taklit etmesi ve gördüğünü uygulaması ile devam eden bir eğitim sürecidir. Geleneksel bu eğitim anlayışında usta eğitmen ne öğretildiği gerektiğini bilen ve bunun nasıl yapılması gerektiğini bilendir. Öğrenci ise önceden belirlenmiş bilgileri ustasından sünger gibi almaya çalışan bir bireydir (McPhail, 2010).

Daniel (2006) çalgı eğitimi ile ilgili olarak yürütülen çalışmaların bilimsel araştırmaların konusu olarak fazla ele alınmadığından söz etmektedir. Sözü edilen bilimsel çalışmaların eksikliğini de çalgı eğitiminde başarının eğitsel yeterlikte ve etkinlikten çok öğrencinin yeteneğine bağlı olduğu düşüncesinin hâkim olmasına bağlamaktadır.

Piyano eğitiminde, öğrencinin öğrenme sürecinden keyif alması, dersi sürecinde hissettikleri, duyguları ve deneyimleri başarısını ve öğrenmesini etkilen faktörler arasındadır (Macworth-Young, 1990). Öğrencilere isteksizlik nedenleri sorulduğu zaman parçamı sevmedim veya öğretmenimi sevmedim gibi yanıtlar verebilirler. Geleneksel çalgı eğitiminde ve aynı paraleli izleyen piyano eğitiminde alışılan eğitim tarzı öğretmen merkezlidir. Öğrenmenler nadiren birbirlerini izlerler. Bunun nedeni ise piyano dersinin öğretmeni ile öğrencisi arasında özel bir çaba olduğuna inanılır. Bu durumda çalgı/piyano öğretmenleri kendi öğrenmiş deneyimlerini eğitimlerinde kullanırlar. Bir başka deyişle kendi öğrendikleri gibi öğretmeye çalışırlar. Öğretmen öğrencisi için en iyi eğitim yöntemini bildiğine inanır ve öğrencisine repertuvar açısından, bilgi açısından ve eğitim etkinlikleri açısından ne yapacağını açıklamayı tercih eder.

Piyano dersleri ilköğretim düzeyinde haftada 2 saat 40-45 dakikalık sürelerde gerçekleştirilir. (Karabulut ve Canbay, 2017). Bu kısa süre içerisinde öğretmen öğrencisine piyanosuna nasıl oturacağını, parmaklarını nasıl tuşlara değireceğini, gözlerinin koordinasyonu gibi bedensel davranışlar öğretmesi gerektiği gibi notaların yazılı olduğu bir sayfadan ona müzik yaratmasını da öğretmek durumundadır. Bu kadar fazla öğretme yükü olan bir durumda öğretmenler nota öğretmeyi ve piyano çalma tekniği

öğretmeyi tercih ederler. Bu sistemde öğrencinin ne düşündüğünü anlamaya veya değerlendirmeye vakit olmadığı gibi öğrencinin nasıl öğrendiğini de değerlendirmeye vakit olmadığı söylenebilir (Macworth-Young, 1990).

Genel anlamda çalgı özelinde piyano eğitiminde yalnızca beceri geliştirmeye yönelik olarak yapılan eğitsel bilgilendirme öğrencide gelişme hissini, kendi öğrenimini sahiplenme ve bağımsızlık hissini vurgulamasına engel olmaktadır. Öğrencinin kendisini müziği ile özdeşleştirmesi, sahiplenmesi ve edinç geliştirmesi çalgı eğitiminde başarıyı ve devamlılığı ortaya çıkaran etmenlerdir. Yalnızca yeteneğe bağlı bir eğitim tarzı pek çok öğrencinin çalgı eğitiminden vaz geçmesine neden olan etmenler arasındadır. Özellikle ilköğretimden ortaöğretime geçiş yıllarında çalgı öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarında yalnızca yetkinlik ve beceri gelişmeye değil öğrencinin ihtiyacı olan sahiplenme duygusu, edinç geliştirme duygusu gibi öğrencinin eğitimini bütünleştiren diğer etmenlere de dikkat etmeleri gerekecektir.

Çalgı eğitiminde başarının temel öğelerinden birisi öğrencinin kendi öğrenimini denetleyebilmesidir. Eğer öğrencinin ders saatlerinin dışında zamanın pek çoğunu bireysel çalgısını çalışarak geçirdiği düşünülecek olursa bu özdenetimin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Öğrencide üstbilişsel algıların gelişebilmesi için çalgı öğretmenlerinin öğrencilerinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğu alabilecekleri eğitsel strateji ve becerileri öğrencilerine aktarmaları gerekmektedir. Öğrenmeyi öğretme eğitimi çalgı eğitiminin başlangıcından itibaren yürütülmesi gereken bir eğitsel gerekliliktir (Jorgensen, 2000). Öğrenci merkezli eğitimin ve öğrencinin öz denetleme yapabildiği ve öğrenmeyi öğrendiği eğitsel ortamlarda öğrencilerin kendilerini daha hızlı geliştirdikleri, parçalarını daha rahat ve hızlı çıkartabildikleri bulgulanmıştır (Da Costa, 1999).

Eğitim alanında ortaya çıkan bilgi işlem kuramları, geleneksel veya usta çırak eğitimi biçiminde adlandırılan çalgı eğitime kaynaştırılabilir. Nielsen (1999) çalgı eğitiminde kullanılabilecek öğrenme stratejilerinin genel anlamda diğer bilgi ve beceri edinme çabalarında da kullanılabileceğini belirtmektedir. Sorunları algılama, olan sorunları çözümleyebilmek için gerekli stratejileri geliştirme, dikkat sorununu çözümüleme, zaman sınırlamalarını ve çalma hızını ayarlayabilme ve ileriye yönelik planlar yapabilme gibi üstbilişsel stratejiler çalgı eğitiminde öğrencilere aktarılabilecek ve aktarılması gereken stratejiler arasındadır. Eğitim alanında gelişen yeni yaklaşımlar öğrenciye öğrenmeyi öğretmeye çalışan yaklaşımlara çalgı eğitiminde de ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle çocuk çalgı öğrencilerinin başlangıçtan itibaren

faydalanabilecekleri öğrenmeyi öğrenme yaklaşımları çalgı eğitimini daha güncel ve daha başarılı bir konuma getirme şansına sahip olabilecektir. Yeni öğrenme kuramlarının çalgı eğitiminde kullanılması usta çırak ilişkilerinin azımsanması veya terk edilmesi anlamına da gelmemektedir. Yeni bir soluk ve yeni bazı düşüncelerin gelenekselle kaynaşması eğitsel açıdan özellikle konservatuvarlardaki çalgı eğitiminin çağdaş eğitim anlayışına yaklaşmasına neden olacaktır.

Bowman (2002) eleştirel olarak eğitiminin sürecine yaklaşılmadığı, müzik ve çalgı eğitimindeki öğrenme çıktılarının göz önüne alınmadığı bir ortamda öğrencileri eğitmekten çok yanlış yönlendirme gerçeğiyle karşılaşma olasılığının olduğunu vurgulamaktadır.

Gerçekçi, uygulamaya ve gözleme dayalı bir eylem araştırma yaklaşımının çalgı eğitimi genelinde ve piyano eğitimi özelinde öğrenmeyi öğrenme ve öğretme çerçevesinde katkıda bulunacağı düşüncesi bu tez araştırmasının desenlenme ve yürütülme nedenidir.

20. yüzyılın başından itibaren piyano öğrencilerini üç gruba ayırarak ele almak geleneği oluşmuştur: okulöncesi, ilköğretim ve ergenler (Harris, 2017). Bu yaklaşım her grup için farklı bir eğitsel yaklaşımın gerekliliğini savunmuştur. Okul önce çocuklar için annevari bir yaklaşım; ilköğretim çocukları için tekrarlar ve sürekli alıştırmalar ve ergenlik yaşındaki çocuklar için ise kendilerini ifade edebilme özgürlüğü ve rahat hissedebilecekleri bir ortam. Bu fikrini başlangıçta çocuğu piyano çalmaya çekebilen romantik bir yaklaşım; daha sonra kurallar ve ilginç parçalarla duyarlılık geliştirmeye yönelik bir yaklaşım ve en son evrede ise öğrendiklerini temel alarak gelişmeyi ve kendini geliştirmeye yardımcı olacak bir yaklaşımla ulaşabilecek bir genç ergen olarak sunmuştur (Harris, 2017). Bu evrelerden gerekli cesaretlendirme ve olumlu yaklaşımlarla geçemeyen bir piyano öğrencisinin en son düzeyde bir başka deyişle genç ergen olduğu zaman bütün piyano çalma dürtüsünü kaybedebilecek ve piyanosunu bırakabilecek noktaya gelmiş olabilir.

Lauren Sosniak (1985) 21 başarılı konser piyanisti ile görüşmeler yaparak eğitimleri, tutumları ve almış oldukları aile desteği gibi farklı değişkenler çerçevesinde ortak yanları olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Görüşmeleri sonucunda başarılı piyanistlerin hepsinin eğitimlerinin ilk aşamalarında sıcakkanlı ve kendilerine olumlu ilk piyano deneyimlerini sağlayan öğretmenlerle çalıştıklarını saptamıştır. Katılımcılarda ortak olan bir özellik de hepsinin son derece olumlu ve destekleyici bir aile ortamları

olmasıdır. Bu ortam onları piyanolarını düzenli bir şekilde piyano çalışmalarını sağladığı gibi kendilerini bir piyanist olarak tanımlamalarını ve gelecekte de piyanonun onların bir parçası olacağı bilincini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Piyano yaşamlarının bir sonraki aşamasında bu başarılı piyanistler teknik becerilerini geliştiren ve onları yoğun bir alıştırma programıyla eğiten öğretmenlerle çalışmışlardır. Bu öğretmenler onlara sorumluluklarını öğretmiş ve onları önyargısız bir şekilde değerlendirerek kendi performansları konusunda öz değerlendirme yapabilecek duruma getirmişlerdir. Bu aşamada piyanistler öz dürtüye sahip oldukları için ailelerinin onlara bir katkıda bulunmasına gerek duymamışlardır. Bu aşamada öğretmenlerine karşı saygı duymuşlardır. Piyanist olarak gelişimlerinin son aşamasında yetişkinlik dönemlerinde ise onları müziği hem kişisel boyutta anladıkları usta öğretmenlerle çalışmışlar. Öz dürtüleri geliştiği için de müzik ve piyano onlar için artık kişiliklerinin bir parçası haline gelmiştir.

Piyano eğitimi aşamaları arasında en önemli aşamanın orta aşama olduğu bir başka deyişle 6 ile 13 yaş dönemi olduğu üzerinde durulmaktadır (Sosniak, 1929). Sosniak (1985) her aşamada farklı kişilik ve eğitmenlik özellikleri olan öğretmenler arasındaki geçiş dönemlerinin önemini vurgulamıştır. Bir öğretmen piyano öğrenci ile bir düzeyde çok iyi etkileşim kurmasına rağmen bir sonraki yaş düzeyinde aynı verimli ilişkiyi kuramıyorsa ve öğrencisinin gereksinimlerine karşılık veremez duruma gelmişse öğrencisini ona daha farklı bir yaklaşımla ve eğitimle yaklaşabilecek başka bir öğretmene devretmesinin öğrenci için en sağlıklı eğitim ortamını yaratmış olacaktır.

Bir çalgı öğrencisinin bireysel çalgısını çalmaya devam edip etmeme kararında kendisini nasıl algıladığı ve benliğini nasıl tanımladığı önem taşımaktadır. Bu algı bir öğrencinin çalgısına devam edip etmeyeceği konusundaki kararını etkiler. Greenberg (1970) çocuklarda müzikle ilgili öz-benlik kararlarının çalgı performanslarında ne kadar başarılı oldukları ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Çalgı eğitimlerinde olumlu deneyim sahibi olan öğrenciler yıllar ilerledikçe müzisyen olarak kendilerine daha olumlu bir açıdan bakabilmektedirler.

Kemp ve Mills (2002) küçük çocuklara hangi çalgı eğitiminde olursa olsun başlangıç aylarında onları cesaretlendiren, kişiliklerini zedelemeyen ve öğreneceklerini küçük etkinlikler ve oyunlar yoluyla öğrenecekleri bir ortamın olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencisinin ihtiyaçlarına duyarlı olan bir öğretmen öğrencisinin kişiliğine ve bireyselliğine göre ders planları hazırlayabilir. Alışılmış geleneksel yaklaşımlar yerine öğrencisinin daha rahat öğrenebileceği bir ortam sağlayarak

öğrencisinin eğitimine devam etmesini sağlayabilir. Öğrencinin çalışmaması veya gerekli ilgiyi göstermemesi onun müziğe olan yeteneğinden çok öğretim yaklaşımından kaynaklandığı bir gerçektir. Çalgı eğitiminde ilk öğretmenin cana yakın ve sıcak kanlı olması önemlidir. Öğrenci ileri düzeylere ulaştığı zaman daha profesyonel bir yaklaşımı olan bir öğretmene ihtiyaç duyacaktır. Çalgı eğitiminde birebir olarak yürütülen usta çırak eğitiminin çok faydalı yönleri olmakla birlikte küçük bir çocuk için ürkütücü veya caydırıcı olma özelliğine de sahiptir.

Performans kaygısının azaltılmasında farklı yaklaşımlar kullanılarak bu kaygının daha az bir düzeye indirgenmesi düşünülebilir. Profesyonel müzisyenlerin başvurdukları farklı yöntemler de bulunmaktadır. Ancak, çalgı eğitimine yeni başlamış olan küçük bir öğrenci için kaygıları ile sınıf ortamında öğretmeni tarafından giderilmesi tercih edilen bir strateji öğretimini gerektirir.

Başlangıç düzeyinden profesyonelliğe doğru uzanan çalgı/piyano eğitiminde neler yapılabilir? Değiştirilebilecek veya geliştirilebilecek gelişen ve değişen eğitim anlayışına ayak uydurulabilmek için atılması gereken adımlar arasında konservatuar programlarında bazı değişikliklerin yapılması gerekliliğinden söz edilebilir. Enoch ve Lee (1987) eğitim öğrenmenin gerektirdiği psikolojik etmenlere ve ilkelere uygun bir şekilde yapıldığı takdirde etkili olabilir. “Müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve piyano eğitimi bunun dışında tutulamaz (Ertem, 2014).

Bu tartışılan konular göz önüne alındığında konservatuarlarda sunulan eğitim programlarının yeniliklere veya değişikliklere ne kadar açık oldukları sorusuna yanıt aramak gerekmektedir.

21. Yüzyılın başında konservatuarların yalnızca usta sanatçılar yetiştirmesinin müzikte profesyonellik açısından dar bir bakış açısı olduğu fikri yaygınlaşmaya başlamıştır. Problem çözme, etkileşimsel ve iletişimsel yetilere sahip olma, doğru bilgi ve davranış sergileyebilme gibi daha geniş becerilerin konservatuar programlarında odaklanması gereken özellikler arasında olduğu fikri geniş kabul görmüştür (Avrupa Konservatuarlar Birliği, 2007). Gaunt (2012) müzisyenlerin sanatsal, sosyal ve kültürel bağlamda daha yaratıcı ve iş birliği yaparak çalışmak durumunda olduklarını vurgulamıştır. Campbell (2014) konservatuarın öğrencilerini artık tekno küresel bir hal alan yeni dünya düzeninde müziğin ve müzisyenlerin değerini ortaya koyabilmeleri için lider ve girişimci bir ruh ile yetiştirebilmek için programlarında değişiklik yapmak zorunda olduklarını belirtmiştir.

Duffy (2013) konservatuarlarda geleneksel usta çırak ilişkisine dayalı bir eğitim sisteminin hâkim olduğunu ve eğitimcilerin yarı zamanlarında eğitmen diğer yarısında ise uzman olarak öğrencilerini yetiştirdiklerini vurgulayarak böyle bir sistemde ustanın model olarak kabul edildiği ve öğrencinin kendisini o usta ile tanımladığını ve ustasını taklit ettiğini belirtmiştir. Bu durumda disiplinler arası bir yaklaşımın veya iş birliğinin zorlaşacağını çünkü bu yaklaşımın bireysel uzmanlık disiplinini daha arka plana koyabileceğini anlatmıştır. Eğer konservatuar eğitimcileri birebir eğitimleri sürecinde gerçekleştirmeye çalıştıkları kendilerine özgü repertuar ve teknik çalıştırma sistemlerinin ve konservatuarlardaki temel işlevlerinin yeni program değişiklikleri ile tehdit edilebileceğini kanısına varırlarsa bu değişikliklere karşı bütün kapıları kapatacaklarını tahmin etmek zor olmayacaktır.

Konservatuarların yapısal olarak tutucu olduklarını vurgulayan Duffy (2013) bu kurumlarda eğitimcilerini güdüleyecek ve onları program geliştirme ve değiştirme çabalarına katkıda bulunmaya güdüleyecek cesur liderlere ihtiyaç duyulduğunu anlatmaktadır.

Myers (2016) konservatuarlarda program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin de etkin bir biçimde yer alması gerektiğini savunurken çoğu konservatuarda yeniliklerin uygulanmasının genel bir eğitim politikası olarak uygulanmayıp müzik eğitimcilerinin kendilerine bırakıldığını belirtmiştir. Ruminiev ve diğerleri (2019), yalnızca sanatçı yetiştirmenin müzik eğitiminin tek hedefi olmaktan çıktığını ve gelecek müzisyenlerin farklı programlar çerçevesinde yetiştirilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Ancak, yeni program geliştirme çabalarına karşı konservatuarlarda lider durumunda olan yöneticilerin çekince duydukları, bunun nedeninin de beraber çalıştıkları ünlü veya uzman müzisyenlerin geleneksel yaklaşımlarına olan saygıları ve onları değiştirme konusunda kendilerine fazla şans tanımamaları olarak göstermişlerdir.

Konservatuarlar program değişikliklerine ve var olan sistemlerine sıkı sıkıya tutunurken bu kurumlarda görev yapan çalgı öğretmenlerinin özelliklerini de irdelenmek gerekmektedir. Konservatuarlarda piyano eğitimi almış olan bireylerin çok azı eğitimleri sürecinde kendilerini gelecekte öğretmen olarak görmektedirler. Performansa dayalı bir eğitim aldıkları için eğitim süreçlerini kuram, müzik tarihi ve ağırlıklı olarak da piyano edebiyatındaki eserleri çalışarak geçirirler. Üniversite düzeyinde mezun olan piyano öğrencilerinin pek çoğu performans sanatçısı olamazken mezun olduktan sonra özengen veya bir ilköğretim, ikinci öğretim veya bir konservatuarda öğretmenlik görevini

üstlenmek durumunda kalırlar (Miksza ve Hime, 2015). Performans sanatçısı piyanist ile öğretmen piyanistin arasında oluşan büyük yaklaşım farklılığı öğretmenlik formasyonu ihtiyacını karşılamak amacıyla yazılan kitaplar veya sertifika programları ile giderilmeye çalışılmıştır. Ancak, çok az sayıda piyano sanatçısı bu kaynaklardan yararlanmakta çekinceli davranmaktadırlar.

Çalgı/piyano eğitimi çerçevesinde Carey, Gemma, Grant ve Catherine (2014) konservatuarlar kapsamında yürütmüş oldukları çalışmalarına “öğretmen enstrüman öğretmeni mi olmalı yoksa öğrenmenin enstrümanı mı olmalı” sorusunu soran bir başlık koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığı zaman öğretmen artık çalgı sınıfında öğrencilerinin kendilerini eğitme ve öğrenmeyi öğrenme çabalarına yardımcı olan bir enstrüman durumunda olacaktır. Öğrencisine açık ve yardımcı olacak stratejileri öneren, açıklamalar yapan, her zaman olduğu gibi yine olması gerekeni gösteren ama seçimleri öğrencisine bırakan ve öğrencisini taklitçilikten kendi orijinalliğine yönlendiren bir monitör veya yol gösterici olma özelliğine sahip olacaktır.

Küçük yaşlardan itibaren konservatuarlar çerçevesinde yapılması gereken ve ilerleme olabilmesi için bu araştırmada örnekleri gösterilmiş olan strateji öğretimi, çalgı/piyano dersleriyle kaynaştırılabilmelidir. Bu basit ve ders sürecinden fazla zaman çalmayan etkinlikler küçük öğrencilerden başlayarak tüm öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesine yardımcı olabilecektir. Geleneksel çalgı eğitimi anlayışını arkada bırakmadan bu tür küçük dokunuşlar çalgı eğitimi daha verimli kılacak özellikler kazanacaktır. Yeni öğrenme kuramlarının çalgı/piyano derslerine kaynaştırılması eski ile yenin verimli bir karmasını oluşturacaktır. Bu gelişimin oluşabilmesi için çalgı öğretmenlerinin istekli ve alışkanlıklarının biraz da olsa dışına çıkmalarını gerektirmektedir.

Son söz olarak çalgı/piyano eğitiminde öğretmenin rolünün yadsınamaz olduğunu belirtmek gerekir. Öğretmen öğrenci harmonisinin oluşturacağı olumlu ortam öğrenmeyi hem öğrenci hem de öğretmen için keyifli, verimli kılacak öğrencide olumlu bir biçimde güdüleyecektir. Bu eylem araştırmasında odak noktası öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi olmasına rağmen bunu sağlayacak olan yine öğretmendir. Ünlü keman sanatçısı, yönetmen ve eğitimci Yahudi Menuhin’in şu sözlerini hatırlamak yararlı olacaktır. “Öğretme çabaları her zaman yanlışlıklarla ve yanlış kararlarla doludur. Dikkatli bakılacak olunursa bu hatalardan en fazla zarar gören büyümekte ve öğrenmekte olan çocuktur. Bunu düşünmek bir öğretmeni düşündürmelidir. Ancak, öğretmen değişmeye uyumlu ise

ve sorunlara gerçekçi bir alçak gönüllülükle yaklaşabilirse çocuk bu çabaları sezecek ve çoğu kez öğretmenini yönlendiren olabilecektir. O zaman hatalar daha az zararlı olabilecek ve öğretmenle öğrencisi arasında oluşan ortak ruh birliği öğretmenliğin ne kadar keyifli olduğunu gösterebilecektir” (Menuhin, 1969).

5.3. Öneriler

Çalgı eğitimi ve özellikle de piyano eğitiminde başlangıç düzeyinde piyano öğrencisine öğrenme stratejileri öğretmeyi amaçlayan bu eylem araştırmanın ışığında konservatuar çalgı öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunabilir.

Çalgı öğretmenlerine yönelik öneriler

- Çalgı dersleri sürecinde öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olabilecek strateji oyunlarını araştırarak öğrencileri ile paylaşımları ve onları daha kendine yeterli öğrenciler haline getirmeye çalışabilirler.
- Öğrencilerinin neler hissettiğini ve kaygılarını anlayabilmek için daha yakın ve sıcak bir iletişim ortamı kurmaya çalışabilirler.
- Kendi bireysel çalgı eğitimi deneyimlerinin yanı sıra, çalgı eğitiminde gelişen ve giderek artan alanyazını takip ederek kendilerini yenileyebilirler.
- Disiplinlerarası bilimsel çalışmalar yapmaya çalışarak özellikle strateji öğretimi ile ilgili bilgiler edinmeye çalışabilirler.
- Öz eleştiri ve gözlem yapabilmek için kendi sınıflarında ve derslerinde eylem araştırması yaparak kendi eğitsel yöntemlerini geliştirmeye çalışabilirler.

Çalgı öğrencilerine yönelik öneriler

- Öğrenme sürecinin sorumluluğunun kendilerine ait olduğunun farkında olmalı ve bununla birlikte, zorlandıkları yer ve durumlarda aileleri, öğretmenleri veya arkadaşları gibi sosyal kaynaklardan yardım istemelidirler.
- Çalgı öğrencileri, kendi öğrenme süreçlerinin niteliğini iyileştirebilmek adına sürekli olarak kendilerini gözlemlemeli ve daha etkili öğrenmenin yollarını aramalıdır.
- Çalgı öğrencileri sık sık “neyi ne kadar öğrendim?” ve “nasıl daha iyi öğrenebilirim” sorularını sorarak kendilerini değerlendirmeli ve öğrenme sürecini daha nitelikli hale getirebilmek için eyleme geçmelidirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Strateji eğitimi belirli aralıklarla tekrar edilerek ve alanyazında var olan strateji ölçekleri kullanılarak strateji öğretime yönelik hangi etkinliklerin daha etkili olduğu saptanabilir.
- Alanyazında sıklıkla karşılaşılan birebir çalgı eğitimi konusu öğrenciler ve öğretmenlerin bakış açısından çeşitli boyutlarıyla değerlendirilebilir.
- Farklı bireysel çalgılar için ne tür öğrenme stratejileri eğitimi yapılabileceği ve bu stratejilerden hangilerinin daha faydalı olduğu uzun soluklu çalışmalarla saptanmaya çalışılabilir.
- Konservatuarlar çerçevesinde yenilikçi yaklaşımlara olan tutum ve yatkınlık geniş bir yelpazede tüm konservatuarları kapsayacak şekilde yürütülebilir.
- Strateji öğretiminin farklı çalgı eğitimi programlarına nasıl kaynaştırılabileceği araştırılarak öneriler sunulabilir.
- Hazırlanan öğretim programı tasarısının konservatuarlarda uygulamasının yapılarak yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Araştırma farklı konservatuarlarda tekrar edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme (4. Basım). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Afacan, Ş., Çilden, Ş. (2020). Keman eğitiminde öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin keman performanslarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 54, 74-105.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.624741>
- Aicher, C. A. (1988). *Strategies for learning piano repertoire: Learning as a process (LAAP)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Columbia University.
<http://www.worldcat.org/title/strategies-for-learning-piano-repertoire-learning-as-a-process-laap/oclc/252426587>. (Erişim tarihi: 3.4.2018)
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu Güzel Sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisi 'nin kullanımı ve etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, Ö. (2013a). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları (Pamukkale Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (1), 1-10.
- Akın, Ö. (2013b). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (Örnek bir uygulama). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 1551-1560.
- Akın, Ö. (2016). The effect of elaboration strategy on academic achievement in violin training (a sample application). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1551-1560.
<http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22604/241541>
- Aktaş, A., O (2012). Hayatı müzikle anlamak ve Schopenhauer felsefesinde müzik. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (62), .43-69.
- Altuntaş, S. E. (2007). *7-11 Yaş grubu çocuklarında keman eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Association of European Conservatoires. (2007). Polifonia-Dublin descriptors. Brussels: Association of European Conservatoires. <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/polifonia-dublinedescriptors150107external.pdf> (Erişim Tarihi: 18. 4. 2020).
- Ataman, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (flüt) ve öğretimi dersine yönelik flüt öğretim program tasarısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayangil, R. (2019). *Sultan Abdülaziz Han klâsik batı müziği besteleyen ilk kompozitör padişah*.
<https://www.derintarih.com/hos-sada/sultan-abdulaziz-han-klasik-bati-muzigibesteleyen-ilk-kompozitor-padisah/> (Erişim tarihi: 6.4.2018)
- Aydiner Uygun M. ve Kılınçer, Ö. (2012). Piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri*

Dergisi, 9 (1), 966–992. <http://dergipark.gov.tr/nwsafine/issue/19896/21307>.
(Erişim Tarihi: 6.4.2018)

- Aydiner Uygun M. ve Kılınçer, Ö. (2013a). Pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Science*, Vol. 10, Issue. 1, ss. 468-493. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ogrenme-stratejileri-olcegi-toad.pdf> (Erişim tarihi: 6.4.2018)
- Aydiner Uygun, M. (2013b). Pişano dersindeki öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *International Journal of Social Science*, Vol. 6, Issue 2, 1087-1110.
- Aydiner Uygun, M. ve Ö. Kılınçer (2018). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziğı çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 47, 317- 339., <https://doi.org/10.21764/maeuefd.413863>.
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç pişano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliğı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakıoğlu, Ç. (2012). *Müzik öğretmenliğı programı öğrencileri ile devlet konservatuarı müzik bölümü öğrencilerinin pişano çalgısına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başarır, F. (2019). Eylem araştırmasına giriş. A. S. Saracaloğlu, A. K. Eranıl (Editörler). *Eğitimde Eylem Araştırmaları içinde* (s. 1-33). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı.). Ankara: Pegem.
- Bahtgate, M., Sims-Knight, J., Schunni, C. (2011). Thoughts on thinking: engaging novice music students in metacognition. *Applied Cognitive Psychology*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/acp.1842>. (Erişim tarihi: 4.4.2018).
- Bardakçı, M., Kılıç, M. (Tarihsiz). Dil öğrenme stratejileri. E. Yücel, H. Yılmaz, S. Öztürk (Editörler), *Yabancı Dil Eğitime Genel Bakış içinde* (s. 72-87). E-kitap. Çizgi Kitabevi. https://www.researchgate.net/publication/312947207_Dil_Ogrenme_Stratejileri. (Erişim tarihi: 4.3.2018)
- Barry, H.N. ve Hallam, S. (2002). Practice. R. Parncutt ve G.E. Mcpherson (Editörler), *The science and psychology of music performance içinde* (s. 151-165). Oxford: Oxford University Press, <https://www.questia.com/read/105038446/the-science-psycholo>. (Erişim tarihi: 5.5.2018)
- Bjontegaard, B. J. (2015). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway- A good model for teaching? *The British Hournal of Music Eduction*, 32(01), 1-14.
DOI: 10.1017/S026505171400014X

- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. R. Colwell & C. Richardson (Editörler.), *The new handbook of research on music teaching and learning* içinde (s. 63–84). New York, NY: Oxford University Press.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199–215.
- Bulut, F. (2011). Pişano eğitiminde geleneksel Türk halk müziği kaynaklı eserlerin seslendirilmesine yönelik oluşturulan bir çoklu analiz modeli. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, sayı 1, 31-52.
- Campbell, P. S., Myers, D. ve Sarath, E. (2014). Transforming music study from its foundations: a manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors. *Report of the Task Force on the Undergraduate Music Major*. Missoula: College Music Society.
https://www.researchgate.net/publication/334761969_Conservatoire_leaders'_observations_and_perceptions_on_curriculum_reform (Erişim Tarihi: 20. 4. 2020).
- Cangro, M., R. (2013). The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalist. *International Journal of Arts and Commerce*, Vol. 2 No. 7, 133-141.
http://www.ijac.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol_2_No_7/12.pdf (Erişim tarihi: 15. 4.2018).
- Carey, G., Bridgstock, R., McWilliam, E., Taylor, P. ve Grant, C. (2013a). Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research (online version)*. doi: 10.1080/14613808.2013.824954 (Erişim Tarihi: 20.02.2019)
- Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., & Taylor, P. (2013b). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, 31(2), 148-159. doi:10.1177/0255761413483077 (Erişim tarihi: 20.02.2019)
- Carey, G. ve Grant, C. (2014). Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. Carruthers (Editör.), *Relevance and reform in the education of professional musicians* içinde (s. 42-54.) Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM), 15-18 July 2014, Belo Horizonte, Brazil.
<https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2014-CEPROM-Proceedings.pdf> (Erişim Tarihi: 20.02.2019)
- Carey, G. (2016) Transformative one-to-one teaching and learning in tertiary music institutions. *Final report, Australian Government, Department of Education and Training*. https://ltr.edu.au/resources/ID14_3815_Carey_Report_2016.pdf (Erişim tarihi: 20.02.2019).

- Ceyhan, Ş. (2014). *Konservatuvar ortaokul devresine yeni başlayan flüt öğrencileri için etkili öğrenme ve çalışma yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Cooper, T. (2001). Adult's perceptions of piano study: Achievements and experiences. *Journal of Research in Music Education*, 49, 156-168. doi.org/10.2307/3345867
- Çardak, Ç. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tez. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, A. (2012). Platon'un bekçileri: Bir eğitim aracı olarak müzik. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (62), s. 269-275.
- Chang, C. C. (2016). *Fundamentals of Piano Practice*. http://www.pianopractice.org/FOPP3_2.pdf (Erişim tarihi: 14.1.2018).
- Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice and knowledge of results on the piano performance. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 38(3), 187-196. https://doi.org/10.2307/3345182
- Colombo, B., Antonietti, A. (1996). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study. *British Journal of Music Education*, Vol. 34, no. 1, 95-113. DOI: https://doi.org/10.1017/S0265051716000267
- Costa-Giomi, E., P. Flowers, and W. Sasaki. 2005. Piano lessons of beginning students who persist or drop out: Teacher behaviour, student behaviour, and lesson progress. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 234-247. doi:10.1177/0022429405053 00305
- Cooper, T. L. 2001. Adults' Perceptions of Piano Study: Achievements and Experiences. *Journal of Research in Music Education*, 49 (2), 156-168. doi:10.2307/3345867.
- Cross, I., Lawrence, F., Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: towards a concept of empathic creativity. Gary E. McPherson ve Graham F. Welch (Editörler), *The Oxford handbook of music education* içinde (Cilt 2, s.337-342). <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199928019.001.0001/oxfordhb-9780199928019-e-23> (Erişim tarihi: 4.4.2018)
- Çevik, B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretilisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 95-100.
- Çiçek, V., Apaydın, K. (2016). Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitimi karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Karadeniz bölgesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1471-1491.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, 1-8. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078964/5000073181> (Erişim tarihi: 26.5.2015)
- Çilden, Ş. (2003). Çalgı eğitiminde nitelik sorunları, *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, Malatya: İnönü Üniversitesi, s. 297-302

- Çilden, Ş. (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi. *Ulusal Müzik Sempozyumu Bildirisi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, s. 542-548.
- Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2208-2220.
- Daniel, R. (2004). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level, *Music Education Research*, 6:1, 23-43. doi.org/10.1080/1461380032000182911
- Davidson J.W., Jordan N. (2007). Private teaching, private learning: An exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatories. Bresler L. (Editör), *Springer International Handbook of Research in Arts Education* içinde (s. 729-754). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-3052-9_49
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duffy, C. (2013). Negotiating with tradition: Curriculum reform and institutional transition in a conservatoire. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 169-180, doi.org/10.1177/1474022212473527
- Duke, R. A., and J. C., Henninger. 2002. Teachers' verbal corrections and observers. perceptions of teaching learning. *Journal of Research in Music Education* 50 (1), 75-87. doi:10.2307/3345694.
- Duman, Ö, O. (2017). Yüzüncü yılında Darülelhan'dan konservatuvar'a musiki eğitimi ve cumhuriyet dönemi modernleşme ile musikinin millileşme meselesi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Sayı: 61, Güz 2017, 111-143
- Ehrlich, C. (1990). *The piano: A history*. New York, NY: Clarendon Press
- Enoch, Y. ve Lyke, J. (1987). *Creative Piano Teaching*. Illinois: Stipe Publishing Company.
- Ercan, N., (2006) Piyano Eğitiminde Alistırma Yapmanın Önemi ve Bazı Öneriler, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 12, 104-108
- Ercan, N. (2008). *Piyano eğitiminde ilke ve yöntemler*. Ankara: Sözkese Matbaası.
- Eren, E. (2019). Emile Jaques-Dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (14), 131-145. DOI: 10.31722/ejmd.584371
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin etkililik düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26.

- Ertekin, M. H., Küçükosmanoğlu. (2016). Müzik eğitiminde xx. yüzyıldaki öğretim yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları dergisi*, 5 (3), 372-379
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Estrella, E. 2018. *Learn some popular methods for teaching music to children*. <https://www.thoughtco.com/major-methods-of-teaching-music-to-kids-2456776> (Erişim tarihi: 20.02.2019)
- Fenmen, Mithat. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınlar
- Fisher. J. (1996). *Starting from the child*. Buckingham: Open University Press
- Gantan, P., Baking, G., Quiambao E. T., Nicdao, D. C., Nuqui, R., V., Cruz, R. (2015). Strategies in teaching music and their perceived effectiveness, *Journal of Social Sciences & Humanities Research*, 1(2).1-8. <http://jsshr.anveshika.org/article/strategies-in-teaching-music-and-their-perceived-effectiveness/> (Erişim tarihi: 5.6.2017).
- Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159–179. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Gedikli, E. (2007). *Müzik eğitimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Gill, D. (1981). *The book of piyano*. New York: Cornell University Press.
- Gouzouasis, P., ve Ryu, J. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, 17(4), 397-420. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.972924>
- Gök, M. (2018). Türkiye’de mesleki müzik eğitiminin yeni açılan üniversiteler, fakülteler ve bölümler bağlamında incelenmesi. *Yüksek öğretim ve Bilim Dergisi*. doi:10.5961/jhes.2018.271
- Greenberg, D. (2016). *What is music...exactly?* <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-power-music/201608/what-is-music-exactly>. (Erişim Tarihi: 20.02.2019).
- Greenberg, M. (1990). Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18, s. 57-64. doi.org/10.2307/3344358
- Gültek, B. (2007). *Piyano: Bir çalgının biyografisi*. Ankara: Epilog Yayıncılık.

- Gürgen Tekin, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 557. <https://www.pegem.net/Akademi/3-8306-Muzik-Egitiminde-Yaraticiligi-Gelistiren-Yontem-ve-Yaklasimler.aspx>. (Erişim Tarihi: 5.4.2018).
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (2008). Information literacy: Learning to learn and teacher training. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 24, 20-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6138/82339> (Erişim Tarihi: 20.02.2019).
- Hallam, Susan. (1996). Novice musicians' approaches to practice and performance: learning new music. *Department of Education Psychology and Special Educational Needs, Institute of Education* içinde (s. 2-9). The role of music in human culture. London: London University. <https://thoughtconomics.com/the-role-of-music-in-human-culture/> (Erişim tarihi: 20.02.2019)
- Hallam, S. (1997). What do we know about practicing? Towards a model synthesising the research literature. H. Jørgensen ve A. Lehman (Editörler), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* içinde (s. 179-231). Oslo, Norway: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heineman Publisher.
- Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), s. 7-23. doi: 10.1080/14613800020029914
- Hallam, S. (2001b). Learning in music: Complexity and diversity. C. Philpott ve C. Plummeridge (Editörler), *Issues in Music Teaching* içinde (61-76). New York, NY: Routledge
- Hallam, S. (2001c). The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *The British Journal of Music Education*, 18 (1), pp. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability. *9th International Conference On Music Perception and Cognition*. Bologna: Alma Mater Studiorum University of Bologna, August 22-26, 425-433. https://dl.wqtxts1x7le7.cloudfront.net/41682524/126.pdf?1453980360=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConceptions_of_musical_ability.pdf (Erişim Tarihi: 6.4.2018)
- Hallam, S. (2010). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3 (1), 7-23. DOI: [10.1080/14613800020029914](https://doi.org/10.1080/14613800020029914)

- Hallam, S., Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. IG. E. McPherson ve G. F. Welch (Editörler.), *The Oxford handbook of music education* içinde (Vol. 1, ss. 658-676). New York, NY: Oxford University Press.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practicing strategies in young people, *Psychology of Music*, 40 (5), 652-680. doi: 10.1177/0305735612443868
- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), s. 364-375.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Hardala, N. (2012). *Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi (Gazi Üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harris, A. K. (2017). *Motivation in private piano instruction for adolescents: A social-cognitive analysis of piano pedagogy*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Seattle: University of Washington.
- Haşhaş, S. (2017). Bağlama icrasında geleneksellik ve ‘yenilikçilik’ konuları üzerine genel bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3 (1), 87-96. DOI: 10.22252/ijca.323911
- Hyry-Belhammer, E. (2010). Master-apprentice relation in music teaching from a secret garden to a transparent modelling. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 12 2010, 161-178.
<https://nmh.brage.unit.no/nmhxmlui/handle/11250/172285> (Erişim Tarihi: 20.02.2019)
- Jardaneh, N. (2007). *Exploring young piano students' perceptions of effective practice strategies*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ottawa: University of Ottawa.
- İlyasoğlu, E. (1999). *Zaman içinde müzik*. İstanbul: Altan Matbaacılık
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Y. Uzuner ve Y. Anay, Çevirmenler). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson-Laird, P. N., Oatley, K. (2008). Emotions, music, and literature. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones ve F. Barrett (Editörler), *Handbook of Emotions* içinde (s. 102-103). New York, NY: The Guilford Press.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67-77. doi:10.1017/S0265051700000164
- Jorgensen, H. (2003). *Music education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Jorgenson, H. (2004). Strategies for individual practice. Williamon (Editör), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance* içinde s(84-103). Oxford: Oxford University Press.

- Jorgensen, H. (2008). *The art of teaching music*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Kageyama, N. (Tarihsiz). <https://bulletproofmusician.com/is-slow-practice-really-necessary/> (Erişim tarihi: 20.02. 2019)
- Kamaien, R. (2014). *Music and appreciation*. New York, NY: McGraw Hill.
- Karabulut, B., Canbay, A. (2017). Türkiye’deki devlet konservatuvarlarında verilen yarı zamanlı çalgı eğitimine yönelik bir değerlendirme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 22, ss. 341-357.
- Kemp, A. E. ve Mills, J. (2002). Musical potential. R. Pamcutt ve G. McPherson (Editörler), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* içinde (s. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Kennell, R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. R. Colwell & C. P. Richardson (Editörler), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* içinde (s. 243-256). New York, NY: Oxford University Press.
- Kılınçer, . ve Aydiner Uygun, M. (2012). Gzel sanatlar ve spor liseleri ğrencilerinin piyano repertuvarını öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 25-27 Nisan, Bildiriler, 249-267. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsafine/article/view/5000062607>. (Erişim Tarihi: 5.5.2017).
- Kılınçer, ., Aydiner Uygun, M. (2013a). Müzik ğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Fine Arts*, 8 (2) , s. 206-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19892/213027> (Erişim Tarihi: 20.02.2019).
- Kılınçer, ., Aydiner Uygun, M. (2013b). Müzik ğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi, *E-Journal of New World Sciences Academy*. <https://www.researchgate.net/publication/273924522>. (Erişim tarihi: 6.4.2018).
- Kılınçer, ., Aydiner-Uygun, M. (2017). Müzik ğretmenliği ğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. IV International Eurasian Educational Research Congress (EJER Congress), 11-14 Mayıs2017, Anı Yayıncılık, s. 1075-1076, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kınacı, M. (2012). Eski Yunan dünyası'nda mzik ve müzisyenler. *Doğu Batı Dşnce Dergisi*, (62), s. 1-27.
- Kınık M. (2010). *Gzel Sanatlar Fakülteleri mzik bölümlerinde bağlama dersi başlangı düzeyine yönelik ğretim programı nerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Knerr, J. (2006). *Strategies in the formation of piano technique in elementary level piano students: An exploration of teaching elementary level technical concepts according to authors and teachers from 1925 to the present*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tulsa: Oklohoma Üniversitesi.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. ve Sever, Z. (2011). The analysis of the learning strategies utilized by students in music class in terms of some psychosocial variables. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (4), 9-23. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/deusobil/article/view/5000064097>. (Erişim tarihi: 4.6.2017).
- Kochevitsky, G. (1967). *The art of piano playing: a scientific approach*. Princeton, New Jersey: Summy-Birchard Music.
- Köklü, N. (1993). *Eylem araştırması*. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Dergisi* 26(2), s. 357-366.
- Kurkul, W. W. 2007. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, 35 (2), 327–362. doi:10.1177/0305735607070385
- Kurtuldu, K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı enstrüman eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuldu, M. K. ve Güçlü H. E. (2010). Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(34), s. 196-204. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6148/82555> (Erişim Tarihi: 5.5.2016)
- Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü biliş dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi, *Millî Eğitim*, (190), 41–53. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/442553>. (Erişim tarihi: 5.5.2016).
- Kurtuldu, K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin enstrüman eğitiminde kullanılabilirliği, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 233-254. dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/download/.../5000034593. (Erişim Tarihi: 5.5.2016)
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikçi öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 201-205. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1007-published.pdf> (Erişim Tarihi: 5.5.2016).

- Kostka, M. J. (2017). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 32, No. 2 (Summer, 1984), 113-122 <http://www.jstor.org/stable/3344978> (Erişim tarihi: 15-09-2017)
- Koopman, C. (1997). Why teach music at school? *Oxford Review of Education*, Vol. 22, No.4, 483-494. <https://doi.org/10.1080/0305498960220408>
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10 (1), 91-106. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800701871439> (Erişim tarihi: 4.3.2018)
- Lipke-Perry, D., T. (2008). *Integrating piano technique, physiology and motor learning: strategies for performing the Chopin etudes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Tucson: University of Arizona.
- Mackworth-Young, L. 1990. Pupil-centred learning in piano lessons: An evaluated action research programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of Music* 18 (1, s. 73–86. doi:10.1177/0305735690181006
- Marchant-Haycox, S. E. ve Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13(10), 1061-1068. doi.org/10.1016/0191-8869(92)90021-G
- McPhail, G. J. (2010) Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio, *Music Education Research*, 12:1, 33 45. DOI: 10.1080/14613800903568296
- McMullen E., Saffran J. R. (2002). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*.21,289-311. http://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2004.21.3.289?seq=1#page_scan_tab_contents (Erişim tarihi: 4.4.2018).
- McPherson, G., Renwick, J. (2010). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice, *Music Education Research*, Vol. 3, No. 2, 169-186. http://faculty.washington.edu/sjmorris/305/McPherson_Renwick2001.pdf (Erişim Tarihi: 2.5.2016)
- McPherson, E. (2016). *The child as musician; A handbook of musical development*. London: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Welch, G. F. (2018). *Vocal, instrumental and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education*, Vol. 3. New York, NY: Oxford University Press
- Meissner, H. (2017). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expression music performance: An exploratory study, *International Journal of Music Education*, 35 (1), 118-135. DOI: [10.1177/0255761416643850](https://doi.org/10.1177/0255761416643850)

- Miksza, P. & Hime, L. (2015). Undergraduate music program alumni's career path, retrospective institutional satisfaction, and financial status. *Arts Education Policy Review*, 116(4), 1-13. DOI: 10.1080/10632913.2014.945628
- Mills, J. (2002). Conservatoire students' perceptions of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153-154, 78-82.
- Mills, J., Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 5-27. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051702005260>
- Mills, J., Smith, J. (2006). Performing and teaching: the beliefs and experiences of music students as instrumental teachers, *Psychology of Music*, 34 (3), 372- 390. <https://doi.org/10.1177/0305735606064843>
- Miranda, M. 2000. Developmentally appropriate practice in a Yamaha music school. *Journal of Research in Music Education*, 48 (4), 294-309. doi:10.2307/3345365.
- Molumby, N. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the university flute studio class*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Columbus: Ohio State University
- Munch, C. (1990). *Ben bir orkestra şefiyim*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Myers, D. E. (2016). Creativity, diversity, and integration: Radical change in the bachelor of music curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 293-307. doi.org/10.1177/1474022216647378
- Nacaroglu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/26895> (Erişim tarihi: 14.01.2020)
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399-416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Nielsen, G. S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16, 275-291. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>
- Nielsen, G. S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Nielson, K.N. 2006. Apprenticeship at the academy of music. *International Journal of Education & the Arts* 7, no. 4, 1-16. <http://www.ijea.org/> (Erişim tarihi: 5.5.2017)

- Nielsen, G. S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10 (2), 235-247.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ799339>. (Erişim tarihi: 5.5.2017).
- Orhan, E. (2016). *Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin piyanoda etkili çalışma durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orkun, M. Orkun ve Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 71-83.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 893-9
- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer B. (2001). Öğrenmeyi öğretme. G. Can (Editör). *Gelişim ve Öğrenme içinde* (s. 157-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, Z. (2010). Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü piyano derslerinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(3), s.114-135. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/174021> (Erişim tarihi: 4.4.2018)
- Özmenteş, S. (2004). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, S. (2005), Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (9), 89-95.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı:16 (Güz 2008), 157-175
- Özmenteş, S., Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17, no. 1, 353-360.
- Özmenteş, S., Taşkın, G. (2011). Çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırılması: Antalya ilinde nitel bir çalışma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 451-465.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publications.
- Özsever, E. (2014). *Cognitive and metacognitive learning strategies for skill acquisition among conservatory guitarists*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bloomington: Indiana University.

- Öztoşun, Ö., Akgül Barı, D. (2004). Bireysel çalgı eğitimi: Keman ders hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi (A.B.Ü Örneği), 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Papageorgi, I., Kopiez, R. (2012) Psychological and physiological aspects of learning to perform. G. E. McPherson ve G. F. Welch (Editörler), *The Oxford Handbook of Music Education Vol. 1* içinde (s. 185-208). London: Oxford University Press.
- Parncutt, R., McPherson, E. (2002). *The science and psychology of music performance creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Perkins, R. (2012). Learning cultures and the conservatoire: An ethnographically-informed case study. *Music Education Research*, 15(2), 196-213.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759551> (Erişim tarihi: 20.03.2019).
- Persson, R. (1994). Concert musicians as teachers: On good intentions falling short. *European Journal for High Ability* 5, 79-91.
<https://doi.org/10.1080/0937445940050108>
- Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28, 25-36. <https://doi.org/10.1177/025576149602800103>
- Pike, P. D. 2013. Profiles in successful group piano for children: a collective case study of children's group-piano lesson. *Music Education Research* 15 (1), 92–106. doi:10.1080/ 14613808.2012.754416
- Pike, P. D. 2014. The differences between novice and expert group-piano teaching strategies: A case study and comparison of beginning group piano classes. *International Journal of Music Education*, 32 (2): 213–227. doi:10.1177/0255761413508065
- Pitts, S., Davidson, J., & McPherson, G. (2000). Models of success and failure in instrumental learning: Case studies of young players in the first 20 months of learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 51-69.
https://www.jstor.org/stable/40319033?seq=1#metadata_info_tab_contents (Erişim Tarihi: 4.4.2018)
- Resmî Gazete. (20.08. 1999). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23792.pdf> (Erişim Tarihi: 4.4.2018)
- Resmî Gazete. (15.01.2015).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/02/20150206.pdf> (Erişim tarihi: 4.4.2018)
- Rostvall, A. L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5 (3), 213-226. DOI: 10.1080/1461380032000126319
- Rumiantsev, W., van der Rijst, A., van der Rijst R., M. (2020). Conservatory leaders' observations and perceptions on curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 37(1), s. 29-41. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051719000214>

- Ryan, C. (2009). *Building strong music programs: A handbook for preservice and novice music teachers*. Landam, Maryland: Rowman & Littlefield Education
- Ryu, J. L. (2017). *Exploring music and piano playing with young children: A piano teacher's pedagogical stories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Vancouver: The University of British Columbia.
- Sak Brody, Z. (2016). "Suziki Yetenek Eğitimi" felsefesine kısa bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 79-89. DOI:10.20488/www-std-anadolu-edu-tr.291235 (Erişim Tarihi: 6.4.2018)
- Saraç, G. (2006). Program ve müzik eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Sayı 6, 111-118.
<http://edergi.atauni.edu.tr/ataunigsed/article/view/1025002369> (Erişim tarihi: 30. 5. 2016)
- Saraç, G. (2016). *Müzik eğitiminde özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri I*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saraç, G. (2016). *Müzik eğitiminde özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri II*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Say, A. (1998). *Türkiye'nin müzik atlası*. İstanbul: Borusan Kültür ve Sanat Yayınları.
- Say, A. (2017). *Müzik tarihi*. İstanbul: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W. (1996). The young performing musician. I Deliege, J.A. Sloboda (Editörler), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence* içinde (s. 171-190). Oxford: Oxford University Press.
- Somuncuoğlu, Y., Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22, 110, 31-39.
- Sosniak, L. (1985). Learning to be a concert pianist. S. Bloom (Editör), *Developing talent in young people* içinde (s. 19-67). New York, N.Y: Ballantine Books.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirme el kitabı* (Geliştirilmiş 17. Bask.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suziki Association of the Americas. (Tarihsiz).
<https://www.google.com/search?q=suzuki+association+of+the+americas&oq=suziki+associ&aqs=chrome.1.69i57j0l7.6129j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

- Suzy, S. (2015). *The pros and cons of the Suzuki violin method*. <https://takelessons.com/blog/suzuki-violin-method-pros-cons-z08/> (Erişim tarihi: 4.4.2018)
- Şahin, M., Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma döneminde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırma Dergisi*, Sayı 16-17, 259-272.
- Şendurur B. İ. Ve Tanınmış, G. İ. (2020). Keman öğrencilerinin Tekrar stratejileri kullanma durumları. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 240-251. doi: 10.7816/ulakbilge-08-46-02
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme-öğretme yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 145-155.
- Şendurur Y. ve Barış D.A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Tanrıöver A., Tanrıöver, G. (2015). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler, *International Journal of Academic Social Science Studies*, 32 (3), 555-567. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/IASSS2679>
- Tecime Kasap, B., (2005) Suzuki okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:6, Sayı:9, 115-118
- Thomas-Lee, P. M. (2003). *Piano pedagogy for four-and five-year olds: An analysis of selected piano methods for teaching preschool children*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atlanta: University of Georgia.
- Tierney, A. T., Krizman, J., & Kraus, N. (2015). Music training alters the course of adolescent auditory development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(32), 10062-10067). <https://doi.org/10.1073/pnas.1505114112>
- Topalak, Ş. (2013). Güzel Sanatlar Lisesi çalgı eğitimi/öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 114-129. DOI:10.7816/sed-01-02-08
- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research* 7(3), s. 383-387. doi:10.1080/14613800500280535
- Tunçer, B. K. (2007). *Öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuncer, D., (2012). *Okul öncesi eğitiminde Dalcroze yaklaşımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turner, M., E. (1999). Child-centered learning and music programs. *Music Educators Journal*, 00274321, Jul99, Vol. 86, Issue 1. <https://doi.org/10.2307/3399574>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- Türkoğlu, A. (1998). Az bilinen yönleriyle öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 1, 38-41.
- Uçan, A. (1993). Müzik Eğitimi, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları
- Uçan, A. (1994). Türkiye 'de müzik öğretmenliği eğitiminin yetmişinci yılına armağan (1924-1994), *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, Kış '94, Yeni Dönem*, Sayı 1, 1-32.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). İnsan ve müzik/insan ve sanat eğitimi (Genişletilmiş 3. Basım), Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uluç, Ç. (2006). *Güzel Sanatlar Liselerinde keman eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm öneriler.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uludere, A. (2005). *9-12 yaş grubundaki çocuklarda flüt eğitimine başlama yöntemleri*. Sanatta Yeterlik. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, M. (2010). Müzik eğitimi aracılığıyla aynı yaş gruplarının sosyo-kültürel değişimlerinin ve gelişimlerinin sağlanması, *Marmara Üniversitesi IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 673-677). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Uslu, M. (2013). Eğitim fakültelerinde uygulanan bireysel çalgı eğitimi (keman) ders programlarının yürütülmesine yönelik eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, sayı 1, 47-57.
- Uygun, Sami Y, Hamzaoglu Biber, A. R. (2017). Müzik öğretmenliği adaylarının ud derslerindeki repertuarı çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *ASOS Journal-The Journal of Academic and Social Science*. 5,60,600-616. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13193>
- Vosniadou, S. (2001). *How children learn*. Geneva: The International Academy of Education
- Walia, K. (2015). A study of teacher as a researcher: Constraints and restraints, *International Journal of Education and Psychological Research*, Vol.4, Issue4, ss. 114-116. http://ijepr.org/doc/V4_Is4_Dec15/ij23.pdf
- Weinstein, C.E., Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. M. Wittrock (Editör), *Handbook of research on teaching* içinde (s. 315-327). New York, NY: Macmillan.
- Weinstein, C. E. ve Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 15-26. <https://doi.org/10.1002/tl.37219914505>

- Wesner, R. B, Noyes, R. Ve Davis, T. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3). S. 177-185. doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6
- Why teach music? (Tarihsiz). Pennsylvania Music Educators. <https://www.pmea.net/about/>
- Wildbridge, J. (2018). Brief history of music: An Introduction. <https://www.cmuse.org/history-of-music/>
- Wilson, G. D. ve Roland, D. (2002). Performance anxiety. Parncutt, and G. E. McPherson (Editörler), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* içinde (s. 47-61). New York, NY: Oxford University Press.
- Yener, S., Apaydınlı, K. (2016). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları. *International Journal of Social Science*, Sayı 42, 225-249. <https://doi.org/10.9761/JASSS3239>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, V. (2018). Müziğin öyküsü. https://www.researchgate.net/publication/329809615_MUZIGIN_OYKUSU . (Erişim tarihi: 2.6.2017)
- Yokuş, H. (2010). Enstrüman eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı.31. <http://edergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012000854>. (Erişim Tarihi: 2.6.2017)
- Yokuş, H. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarının öğrenilmesine yönelik öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi, *International Conference on New Horizons in Education*, Cyprus, 23-25 Haziran. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1657>. (Erişim tarihi: 10.3.2018).
- Yokuş, H., Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi*. Ankara: Pegem Akademi
- Young, V., Burwell, K., & Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155. doi:10.1080/1461380032000085522.
- Yüksel, Ö. 2011. *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. *Devlet Konservatuarlarına Giriş Şartları Nelerdir?* Sinema Akademi. <https://www.sinemaakademi.com.tr/devlet-konservatuvari-giris-sartlari/> (Erişim tarihi: 20.02.2019) <http://konservatuvar.istanbul.edu.tr/wpcontent/uploads/2015/06/ORTAOKUL-L%C4%B0SE-Y%C3%96NERGE.pdf> (Erişim tarihi: 20.02.2019)

EKLER

EK 1

Değerli Eğitimci,

Devlet Konservatuarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumlarında yürütülmekte olan piyano eğitimi derslerinin öğrenme stratejileri ile bütünleştirilerek daha verimli ve nitelikli hale getirilmesini amaçlayan araştırma kapsamında hazırlanan bu bilgi toplama aracı ile eğitimcilerin çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmama durumlarını belirleyerek, açık uçlu sorular aracılığı ile de bu konuda ki görüşlerinizin daha derinlemesine alınması istenmektedir. Bilgi toplama aracının ilk bölümünde kişisel bilgilere ait sekiz soru, ikinci bölümünde eğitimcilerin çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik altmış soru ve üçüncü bölümünde ise öğrenme stratejileri konusunda görüşlerini belirlemek için açık uçlu on iki soru yer almaktadır. Sizden istenen tüm soruları yanıtlamanız, yanıtsız soru bırakmamaya özen göstermenizdir. Bu bilgi toplama aracından elde edilen veriler araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma sağladığınız katkı için çok teşekkür ederiz.

Cemre Hoşcan Gökber
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi
choscan@anadolu.edu.tr

BÖLÜM 1 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet

.....Kadın Erkek

2. Yaşınız

A)19-22 b)23-26 c)27-30 d)31 ve üstü

3. Çalışmakta olduğunuz kurum?

4. Bireysel çalgınız?

5-Kaç senedir bu çalgıyı çalıyorsunuz?

6. Kaç yıldır konservatuarda çalgı eğitimi vermektесiniz?

7. Çalgı eğitimini aldığınız ve mezun olduğunuz kurum/kurumlar?

8. Müzik eğitiminde öğrenme ve öğretme üzerine eğitim aldınız mı?

Yanıtınız EVET ise: Ne kadar süre ve hangi kurumda belirtir misiniz?

EK-1 (Devam)

Bölüm 2:

<i>EĞİTİCİLERİN ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI</i>				
		<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Katılmıy orum</i>
1.	Öğrencilerin el parmak duruşları istenilen biçimde oluncaya kadar prova yaptırım.			
2.	Öğrencime parmak alıştırmalarını doğru olarak yapmalarını tekrar tekrar anlatarak sağlarım.			
3.	Öğrencilerime başparmak geçişleri alıştırmalarını tekrar tekrar yaptırım.			
4.	Öğrencilerime ısınma alıştırmaları tekrarlarla yaptırım.			
5.	Öğrencilerim yanlış notalara bastıkları zaman onlara doğru notaları gösteririm.			
6.	Çalışması gereken bölümlerini renkli kalemle işaretlerim.			
7.	Yeni bir parçayı öğrencime tekrar tekrar çalarak gösteririm.			
8.	Yeni parçanın zor ölçülerini yavaşlayarak tekrar tekrar çalmalarını sağlarım.			
9.	Yeni parçayı zihninde sık sık tekrarlamasını sağlarım.			
10.	Yeni parçayı ritim kalıplarını değiştirerek tekrar tekrar çalmasını sağlarım.			
11.	Yeni parçanın zor ölçülerini tek tek notalar halinde tekrar tekrar çaldırırım.			
12.	Yeni bir parçayı çalışırken veya tekrarlar sırasında öğrencimin parmak numaralarını doğru olarak tekrar tekrar çaldığından emin olurum.			
13.	Sadece solfej tekrarı yaptırım.			
14.	Parçayı öğrenmeye yönelik olarak metin kenarına notlar almasını sağlarım.			
15.	Parçayı zihinlerinde canlandırmalarını sağlamaya çalışırım.			

16.	Öğrencimin çaldığı parçasının melodisini zihninde duymaya çalışarak işitmesini sağlarım.			
17.	Öğrencilerime öğrenmeye yönelik olarak derste gösterdiklerimi evde nasıl çalışacaklarını gösteririm.			
18.	Yeni öğrendiği parça ile daha önce çalmış olduğu parçalar arasında bağlantı kurmasını sağlarım.			
19.	Yeni öğrendiği bilgileri eski bilgileri ile bağlamasını ve anlamlandırmasını sağlarım.			
20.	Çalmış olduğu parçalar arasında benzerlik ve farklılıkları görmesini sağlarım.			
21.	Yeni öğrendiği teknik bilgileri teorik olarak açıklarım.			
22.	Zihninde canlandığı müziği somut olarak piyanoya yansıtmasına yardımcı olurum.			
23.	Arpejli yapıyı akordlu yapıya, akordlu yapıyı arpejli yapıya dönüştürerek çalmasını sağlarım.			
24.	Eserin temposu, armoni ve form gibi özelliklerini analiz etmesine yardımcı olurum.			
25.	Zor eserlerde benzer ritmik özelliğe sahip farklı bir parça vererek vuruşları hissetmesini sağlarım.			
26.	Yeni parçanın zor olan kısımlarını açıklarım.			
27.	Eserin sağ ve sol el partilerini ayrı ayrı çalmasını sağlarım.			
28.	Eserdeki farklı temaları ayrı ayrı çalışmasını sağlarım.			
29.	Eseri ritmik katmanlarına ayrılarak çalınmasını sağlarım.			
30.	Eserdeki armonik yapıları inceleyerek basitten karmaşığa doğru çalışmasını sağlarım.			
31.	Parçasını gruplandırarak çalmasını sağlarım.			
32.	Eserdeki anlatımların birbirleri ile müzikal bir örgütlenme oluşturmasını anlamasını ve çalmasını sağlarım.			
33.	Eseri kısa ve uzun parçalara bölerek çalmasını sağlarım.			

34.	Eseri özetleyerek basite indirgemesini sağlarım.			
35.	Çalıştığı eseri farklı yorumculardan dinleyerek kendisini değerlendiresini sağlarım.			
36.	Kendisini videoya çekmesini veya kayıt etmesini söyleyerek kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.			
37.	Kendisi için eserde nelerin kolay nelerin zor olduğunu saptayabilmesi için ona yardımcı olurum.			
38.	Öğrencimin çalgısına uyan tekniğini bağımsız olarak gerçekleştirdiğinden emin olurum.			
39.	Kendisi açısından nasıl çalışabilirim sorusuna yanıt bulması için onu düşünmeye teşvik ederim.			
40.	Çalışma sürecinde zamanını nasıl verimli kullanabileceği sorusuna yanıt bulması için ona yardımcı olurum.			
41.	Sorunlarının nasıl üstesinden geleceğini sorgulamasını sağlarım.			
42.	Kendi çalışma programını organize etmesi konusunda tavsiyelerde bulunurum.			
43.	Eseri çalarken veya çalışırken başka şeyler düşünmemesini sağlamaya çalışırım.			
44.	Eseri çalışırken zorlansa bile vazgeçmemeyi öğretmeye çalışırım.			
45.	Öğrencilerimin kol ağırlıklarına dikkat etmelerini sağlarım.			
46.	Her zaman öğrencimin çalabileceği düzeyde eserleri vermeye çalışırım.			
47.	Armoni yoğunluğunun veya müziksel işaretlerdeki artışın (bemol ve diyez artışı gibi) eserin ritmik karmaşasının, eserin zor olduğu düşüncesiyle cesaretini kırmasına izin vermemesini anlatmaya çalışırım.			
48.	Bir parçayı çıkartmakta zorlandığı zamanlarda acele etmem.			
49.	Eser veya bestecisi ile ilgili önyargıları varsa onları ortadan kaldırma konusunda gayret gösteririm.			

50.	Kendisini ve performansına güvenmesini sağlamak için sağlam temelli pratik yapma yollarını gösteririm.			
51.	Çalıştığı eserine iyi hazırlanmasını sağlarım.			
52.	Kendisini cesaretlendirmesi ve gerektiğinde ödüllendirmesi için onu yüreklendiririm.			
53.	Sınav kaygısı ile baş edebilmesi için teknikler önermeye çalışırım.			
54.	Arkadaşları ile beraber çalışmasını sağlarım.			
55.	Eserin çalışılması sürecinde bir başka öğrencinin de eseri dinlemesini hatta çalışmaya katılarak empati kurmalarını sağlarım.			
56.	Ders sürecinde benimle iletişim içerisinde olmasını sağlarım.			
57.	Sorun çözmede sıkıntıda olan arkadaşlarına yardımcı olarak kendi bilgisine güvenmesini anlatırım.			
58.	Öğrencilerimle grup dersi yaparım.			
59.	Öğrencilerimin ders sonunda tamamen katılımını sağladığımdan emin olurum.			
60.	Ders sonunda öğrencilerin tam katılımlarını sağlayarak onları güdülemeye çalışırım.			

EK-1 (Devam)

Bölüm 3: AÇIK UÇLU ANKET SORULARI

1. Öğrenme stratejileri kavramı hakkında neler biliyorsunuz?
2. Öğrenme stratejilerinin türleri hakkında bilginiz var mıdır?
3. Kendi çalgı eğitiminizde hangi öğrenme stratejilerini kullandınız?
4. Kullandığınız bu stratejilerden örnekler verebilir misiniz?
5. Sizce öğrenme stratejileri çalgı eğitiminde kullanılabilir mi? Nasıl kullanılabilir?
6. Çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyen unsurlar neler olabilir?
7. Sizce öğrencinin sınıf düzeyi kullanılan öğrenme stratejilerini etkiler mi?

8. Size göre çalgı eğitiminde öğrencinin bulunduğu sınıfa göre öğrenme strateji türlerinin kullanımında farklılıklar var mıdır?
9. ğrenme stratejilerine göre çalgı eğitimi süreci nasıl gerçekleştirilebilir?
10. Öğrencilerin algı eğitim sırasında kendi belirledikleri stratejileri kullandığını düşünüyor musunuz?
11. Eğer ğrencilerin strateji kullandığını düşünüyorsanız öğrencilerin kullandığı strateji/stratejileri açıklayabilir misiniz?
12. Derslerinizde teknoloji kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi yönleriyle kullanıyorsunuz?
Bu konuda başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

KATKINIZ İÇİN TEşEKKüR EDERİM....

Evrak Kayıt Tarihi: 12.06.2018

Protokol No: 67618

Tarih: 19.06.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Çalgı Eğitimine Yönelik Öğrenme Stratejilerine Dayalı Program Tasarısı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Cemre HOŞCAN GÖKBER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK <i>(Başkan-Eğitim Fak.)</i>	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER <i>(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)</i>	Prof.Dr. Esra CEYHAN <i>(Eğitim Fak.)</i>
Prof.Dr. Münevver ÇAKI <i>(Güzel Sanatlar Fak.)</i>	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ <i>(İkt. ve İdari Bil. Fak.)</i>
Prof.Dr. Handan DEVECİ <i>(Eğitim Fak.)</i>	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR <i>(İkt. ve İdari Bil. Fak.)</i>

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Video ve Ses Kaydı)

Bu çalışma, **Çalgı Eğitimine Yönelik Öğrenme Stratejilerine Dayalı Program Tasarısı** başlıklı bir araştırma çalışması olup çalgı eğitiminde strateji eğitimine dayalı bir program tasarısı ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Meral Güven danışmanlığında

Cemre Hoşcan Gökber tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile çalgı eğitiminde strateji eğitimine ve gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizden çalgı eğitimi dersleriniz sürecinde video kaydı yoluyla ses ve görsel veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı doktora öğrencisi Cemre Hoşcan Gökber'e yöneltebilirsiniz (choscan@anadolu.edu.tr).

Cemre Hoşcan Gökber choscan@anadolu.edu.tr GSM0 546 270 1112

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı: *Aysel Gökçe ÇAĞLAR*

İmza:

Tarih: *25.09.2019*

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Yarı Yapılandırılmış
Görüşme)

Bu çalışma, **Çalgı Eğitimine Yönelik Öğrenme Stratejilerine Dayalı Program Tasarısı** başlıklı bir araştırma çalışması olup çalgı eğitiminde strateji eğitimine dayalı bir program tasarısı ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Meral Güven danışmanlığında

Cemre Hoşcan Gökber tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile çalgı eğitiminde strateji eğitimine ve gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizinle yarı yapılandırılmış sorular yoluyla sözlü olarak görüşülerek strateji kullanımı konusundaki görüşleriniz alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı doktora öğrencisi Cemre Hoşcan Gökber'e yöneltebilirsiniz (choscan@anadolu.edu.tr).

Cemre Hoşcan Gökber choscan@anadolu.edu.tr GSM0 546 270 1112

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı: *Aysel Gökçe ÇAĞLAR*

İmza:

Tarih: *25.09.2019*

VELİ ONAY FORMU

SAYIN Anne/Baba

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında doktora öğrencisi Cemre Hoşcan Gökber tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı nedir? Bu araştırmanın genel amacı Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Bölümlerinde öğrenme stratejilerine dayalı çalgı eğitiminin nasıl olacağını ve buna dayalı bir program tasarısının özelliklerinin neler olacağını belirlemektir. Amacımız çalgı eğitiminin daha verimli ve öğrenciye yararlı stratejilerin kullanılabileceği bir program önerisinde bulunmaktır.

Çocuğunuzun katılımcı olarak ne yapmasını istiyoruz? Bu amaç doğrultusunda çocuğunuzun çalgı eğitimi dersleri sırasında ses ve görüntü kaydını alarak gözlem yapmak istiyoruz. Ayrıca çalgısına çalışırken kendisi ile çalışma yöntemleri hakkında sorular sormayı diliyoruz. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da sözlü olarak katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacaktır.

Çocuğunuzdan alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak? Çocuğunuzdan alacağımız cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak, çocuğunuzun ya da sizin isminiz ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Çocuğunuz ya da siz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz ne yapmalısınız? Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, ya da kendi belirtmese de araştırmacı çocuğun rahatsız olduğunu öngörürse, çalışmaya sorular tamamlanmadan, derhal son verilecektir.

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz: Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için araştırmacı Cemre Hoşcan Gökber ile iletişim kurabilirsiniz (choscan@anadolu.edu.tr). Bu çalışmaya katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve çocuğumun bu çalışmada yer almasına ve çalışmadan elde edilen bilgilerin katılımcı kimliği saklı tutularak tez ve bilimsel makalelerin yazımında kullanımına onay veriyorum.

Onaylıyorum _____

Velinin adı-soyadı: Pınar SOYER Tarih: 2-12-2019Çocuğun adı soyadı ve doğum tarihi: İDİL MİHÇAKAN