

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE
EŞLİKLİ ÇALMAYA DAYALI KEMAN EĞİTİMİNİN
ENTONASYON, ÖZGÜVEN VE TUTUM
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Demet ERGEN

İzmir

2010

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE
EŞLİKLİ ÇALMAYA DAYALI KEMAN EĞİTİMİNİN
ENTONASYON, ÖZGÜVEN VE TUTUM
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Demet ERGEN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN

İzmir
2010

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven Ve Tutum Üzerindeki Etkisi”adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



.../.../2010

Demet ERGEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....Gözel Sanatlar Eğitimi.....

.....Anabilim Dalı

.....Müzik Öğretmenliği.....Bilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. İsmail BOZKAYA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Permin Bilen

Üye : Doç. Dr. Efe Akbulut

Üye : Doç. Dr. Gelin AYDAR

Üye : Yrd. Doç. Dr. M. Hakan SAKAR

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tez Yazarının

Soyadı: ERGEN

Adı: Demet

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven Ve Tutum Üzerindeki Etkisi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effect Of Elementary-Level Violin Education Based On Playing With Accompaniment On Intonation, Self-Confidence And Attitude

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:** 2010

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2- Doktora (X)

Sayfa Sayısı: 181

3- Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı: 375972

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Sermin

Soyadı: BİLEN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Keman Eğitimi
2. Eşlikli Çalma
3. Entonasyon
4. Özgüven
5. Keman Dersine Karşı Tutum

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Violin Education
2. Playing with Accompaniment
3. Intonation
4. Self-Confidence
5. Attitude toward Violin Course

1- Tezimin fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (x)

İmza:

TEŞEKKÜR

Bilimsel anlayışı ve hümanistlik değeri ile akademik yaşamım boyunca kendisini model alacağım çok değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN'e, tez izleme komitemdeki çok değerli hocalarım Prof. İsmail BOZKAYA ve Doç. S. Çetin AYDAR'a ve çalışmalarında benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen her zaman yanımda olduklarını hissettiren sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Demet ERGEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Numarası
Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Ekler	vii
Tablo Listesi	viii
Şekil Listesi	xi
Özet	xii
Abstract	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Çocuk Eğitiminde Müzik Eğitiminin Yeri	1
Müzik Eğitimde Çalgı Eğitiminin İşlevi	4
Çalgı Eğitiminin Çocuklara Özgüven Kazandırmadaki Yeri	17
Keman Eğitimi ve Genel Güçlükleri	22
Çocuklarda Keman Eğitiminde Duyuşsal Özelliklerin Önemi	26
Keman Eğitiminde Tutumun Önemi	28
Araştırmanın Amacı ve Önemi	32
Problem Cümlesi	32
Alt Problemler	33
Denenceler	33
Sayıtlar	33
Sınırlılıklar	34
Tanımlar	34
BÖLÜM II	35
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	35
Keman Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	35
Eşlik ile İlgili Araştırmalar	50
Entonasyon ile İlgili Araştırmalar	54
Özgüven ile İlgili Araştırmalar	61
Tutum ile İlgili Araştırmalar	64

BÖLÜM III	73
YÖNTEM	73
Araştırma Modeli	73
Denekler	74
Denel İşlemler	81
3 Haftalık Hazırlık Süreci	82
14 Haftalık Deney Süreci	85
Veri Toplama Araçları	100
Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu	100
Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu	103
Kişisel Bilgi Formu	104
Entonasyon Değerlendirme Formu	104
Piers- Harris Öz- Kavramı Ölçeği	108
Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	108
Veri Çözümleme Teknikleri	110
BÖLÜM IV	111
BULGULAR VE YORUMLAR	111
Eşlikli ve Eşliksiz Çalmanın Entonasyon Üzerindeki Etkileri	111
Eşlikli ve Eşliksiz Çalmanın Özgüven Üzerindeki Etkileri	118
Eşlikli ve Eşliksiz Çalmanın Keman Dersine Karşı Tutum Üzerindeki Etkileri	126
BÖLÜM V	135
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	135
Sonuçlar	135
Tartışma	136
Öneriler	138
KAYNAKÇA	140
İNTERNET KAYNAKÇASI	149

EKLER

	Sayfa Numarası
EK: 1. Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formunda Ezgisel Bellek Alt Boyutunu Ölçmede Kullanılan Ezgiler	150
EK: 2. Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formunda Ritmsel Bellek Alt Boyutunu Ölçmede Kullanılan Ritmler	151
EK: 3. “Yaşasın Okulumuz” Şarkısı	152
EK: 4. Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu	153
EK: 5. Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu	154
EK: 6. Kişisel Bilgi Formu	155
EK: 7. Entonasyon Değerlendirme Formuna İlişkin Etüd	156
EK: 8. Entonasyon Değerlendirme Formu	157
EK: 9. Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği	158
EK: 10. Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği Cevap Anahtarı	161
EK: 11. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Madde-Test Korelasyonları	162
EK: 12. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	163
EK: 13. Kontrol Grubundan Bir Çocuğun Hayal Ettiği Keman Dersi	165

TABLO LİSTESİ

	Sayfa Numarası
Tablo 1. Müzik Eğitiminin Kapsamı	4
Tablo 2. Çocuklarda, Çalgı Eğitimi ile Gelişim Alanları ve Alt Alanları Arasındaki İlişki	16
Tablo 3. Özgüven Tipleri ve Özellikler	18
Tablo 4. Yüksek ve Düşük Özgüven Göstergeleri	19
Tablo 5. Çocuklarda Özgüvenin Zayıf Olduğunu Gösteren İşaretler	20
Tablo 6. Araştırma Modeli	74
Tablo 7. Öğrencilerin Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu ve Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Formundan Aldıkları Puanlar	76
Tablo 8. Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu ve Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu ile Gözlemcilerin Öğrencilere Verdikleri Puanların Aritmetik Ortalamaları	78
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu ve Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları	79
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Ortalamalarına, Cinsiyetlerine, Anne Babalarının Eğitim Durumlarına ve Müzik Yaşantılarına Göre Dağılımı	80
Tablo 11. Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formuna İlişkin Gözlemciler Arasındaki Uyum Düzeyi	103
Tablo 12. Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formuna İlişkin Gözlemciler Arasındaki Uyum Düzeyi	104
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest - Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlar	112
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	113
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	113
Tablo 16. Kontrol Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	114
Tablo 17. Kontrol Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	115
Tablo 18. Deney Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	116

Tablo 19.	Deney Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest - Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	117
Tablo 20.	Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	117
Tablo 21.	Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları	118
Tablo 22.	Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest - Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlar	119
Tablo 23.	Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	120
Tablo 24.	Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	120
Tablo 25.	Kontrol Grubunun Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	121
Tablo 26.	Kontrol Grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	122
Tablo 27.	Deney Grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	123
Tablo 28.	Deney Grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	124
Tablo 29.	Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	125
Tablo 30.	Deney ve Kontrol Gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	125
Tablo 31.	Deney ve Kontrol Gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest -Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlar	127
Tablo 32.	Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinin Öntest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	128
Tablo 33.	Deney ve Kontrol Gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	128
Tablo 34.	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	129

Tablo 35.	Kontrol Grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest – Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	130
Tablo 36.	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	131
Tablo 37.	Deney Grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest – Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	132
Tablo 38.	Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinin Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	133
Tablo 39.	Deney ve Kontrol Gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	134

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa Numaraları
Şekil 1. Müzik Müfredatı ile İlişkili Gelişim Alan ve Alt Alanları	6
Şekil 2. Öğrenmenin Gelişimi	27
Şekil 3. Tutum Döngüsü	30
Şekil 4. Müzikte Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Dinamik Modeli (Phillpott & Plummerridge, 2001: 73)	31
Şekil 5. Ses Dosyasının İmport Edilmesi	105
Şekil 6. Ses Dosyasındaki Tüm Frekans Hareketinin Görüntülenmesi	106
Şekil 7. Değerlendirmeye Alınacak Ses Alanının Fare İle Seçilmesi	106
Şekil 8. Frekans Analiz Tablosunda Sonucun Gözlemlenmesi	107

ÖZET

Bu araştırma ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitime göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisinin belirlenmesini hedeflemektedir.

Araştırmanın deneklerini, 2008-2009 eğitim - öğretim yılında, Balıkesir Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlköğretim Okulunun 3, 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören 30 öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubunda (n=15) eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi , kontrol grubunda ise (n=15) eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu”, “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Entonasyon Değerlendirme Formu”, “Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği” ve “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitime göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisinin anlamlı derecede fark yarattığı yönündedir.

Anahtar sözcükler: Keman Eğitimi, Eşlikli Çalma, Entonasyon, Özgüven, Keman Dersine Karşı Tutum

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of elementary-level violin education based on playing with accompaniment compared to violin education based on playing without accompaniment upon intonation, self-confidence, and attitude.

The study subjects consisted of 30 students enrolled in the 3rd, 4th and 5th grades at Hatice Fahriye Eginlioglu Primary School in Balikesir during the academic year 2008-2009.

In the study, the researcher used the pre-test/post-test control group experimental design. The experiment group (n=15) received violin education based on playing with accompaniment, while the control group (n=15) was given violin education based on playing without accompaniment.

The study employed the following data collection instruments: “Musical Audition Skill Assessment Form”, “Observation Form about Physical Competence for Playing the Violin”, “Personal Information Form”, “Intonation Assessment Form” “the Piers-Harris Self-Concept Scale” and “the Attitude Scale toward Violin Course”.

The findings of the study demonstrate that the effect of elementary-level violin education based on playing with accompaniment upon intonation, self-confidence, and attitude significantly differed from that of violin education based on playing without accompaniment.

Keywords: Violin Education, Playing with Accompaniment, Intonation, Self-Confidence, Attitude toward Violin Course

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çocuk Eğitiminde Müzik Eğitiminin Yeri

Müzik, zamanın başlangıcından beri insanoğlu tarafından merak konusu olmuş ve önemli düşünürler felsefi, ruhani vb. boyutlarda müziği anlamlandırmaya çalışmışlardır. Müziğe yüklenen çeşitli anlamlar aynı zamanda yaşamla olan iç içeliğinin, ayrılmazlığının ve insanoğlunun dünyasında kapladığı alanın da bir açıklamasıdır.

Schneck & Berger (2006: 28) müziği insanların yarattığını, dolayısıyla müziğin insan yaşantısının bir metaforu olduğunu ve bütün duyguların yelpazesini içinde barındırdığını savunmaktadırlar. Müziğin nitelikleri (içeriğini oluşturan parçalar, vuruşları, titreşimleri, frekansı, biçimi) ve insanın duygusal, zihinsel ve fizyolojik durumlarını etkileme özelliğinin, insan duyusunun ve duygusal davranışlarının kategorik kopyalanması ve simülasyonundan kaynaklandığını belirten Schneck & Berger, müziği insanın duygusal ve fiziksel enerjisinin, akustik enerjiye aktarılması olarak ele almaktadırlar.

Yaşamın bir parçası olan müzik aynı zamanda etkili bir eğitim aracıdır. Müzik ve müzik eğitiminin, insanın eğitimsel gelişimindeki önemini; Welch & Adams (2003; 4) “Müziksiz, kişinin bütünü eğitiyor gibi görünmüyoruz” sözleriyle, ünlü filozof Platon ise müzik eğitime diğer eğitim alanları içinde ayrı bir önem yükleyerek, “Müzikle eğitim en üstün eğitimidir, çünkü ritim ve uyum, ruhun ta içine girer ve onu uyumlu kılar” (Platon, 2005: 117; Akbulut, 2006: s. 3’deki alıntı) sözüyle ifade etmiştir.

Keman eğitimcisi Suzuki (Barrett, 1995: 5), bu düşünürlerden farklı olarak konuya, müziğin insanı bütünüyle eğitmek için en iyi araç olduğunu, dil ya da matematik öğrenirken duyuların gelişmediğini, uygarlaşma için insanın bütün olarak, özellikle duyularının ileri dereceye kadar eğitilmesi gerektiğini ifade ederek sosyolojik bir boyutta yaklaşmıştır.

İnsanın eğitimsel gelişiminde müziğin ve müzik eğitiminin önemini Donald (2005: 111) ise, şu sözlerle açıklamaktadır:

Müzik, insanlık durumlarına ilişkin benzersiz ve çok değerli kavrayışlar sunar. Müzik duygu, estetik deneyimler, tarifsiz olan şeyler, düşünceler, yapı, zaman ve mekan, kendini tanıma, öz kimlik, grup kimliği ve iyileşme ve bütünlük gibi insanlık durumlarının böyle boyutlarını bilmemize, keşfetmemize, anlamamıza, deneyimlememize, paylaşmamıza veya ifade etmemize olanak tanır. Eğitimin amacı her çocuğun zihnini ve yeteneklerini sistematik olarak geliştirmek ise, müziğin bu anlamda benzersiz ve gerekli bir rolü olduğu açıktır.

Her çocuğun zihninin ve yeteneklerinin sistematik olarak geliştirilmesinin hedeflendiği eğitim aracılığıyla bir toplumun geleceğinin temelleri de atılmış olur.

Şirin (2006: 9)’e göre “Dünyada yeni bir başlangıç ancak çocukla mümkündür, çocuğu ertelediğimiz zaman yarın diye bir şey de yoktur.”

Çocukların zihinsel ve ruhsal yönden dengeli yetişmesinde etkili ender disiplinlerden biri olan müzik geleceğin kozaları olan çocukların nitelikli gelişmesinin yanı sıra aydınlık ve uygar toplumların oluşmasına da büyük katkılar getirebilir.

Hunt (1922: 31, 32) müzik eğitiminin ocuk gelişimi üzerindeki etkisini şöyle vurgulamaktadır:

Müziğin zihinsel ve entelektüel değeri hiçbir şekilde göz ardı edilmemelidir. Hazırlıksız alma tarafından geliştirilen zihinsel uyanıklık çok önemlidir. Bazı ocuklar yavaş düşünürler ve umursamaz biçimde tepki verirler: Bir sınıf olarak, kırsal çocuklar şehirde yetişen gençlere nazaran zihinsel olarak daha yavaştırılar. Bir şehir çocuğu kendi başının çaresine bakmayı çabucak öğrenmelidir ve anın gerektirdiği şekilde kendi kararlarını vermelidir ve sonuç olarak onun zihinsel süreçleri daha akıcıdır. Bu reaksiyonu hızlandırmak için yapılan herhangi bir şey bireyin etkinliğine çok fazla şey katar. Hazırlıksız alma, inancımıza göre, bu yönde özel bir değere sahiptir. Hazırlanmadan şarkı söyleme de aynı zamanda değişik yeteneklerin koordinasyonunu geliştirme araçlarından bir tanesidir, zihinsel resim kısa sürede harekete, davranış tarzının özüne, dönüşmelidir. ocuk bu nedenle yalnızca zihinsel yeteneklerini geliştirmez, ancak beyinciğin yeteneklerinin çalıştırılması yoluyla, koordinasyon ve düzenleme gücünde de artış elde eder.

Fuller (2002: 13, 14)'e göre olumlu müzik yaşantıları ocuk gelişimi üzerinde son derece etkilidir. Müzik üzerinde çalışmak, müzik dinlemek ve icra etmek, çocuğun sosyal, bilişsel, motor, duyuşsal gelişiminde ve yaratıcılığının gelişmesinde önemli katkılar sağlar. Tüm bunların yanı sıra okul başarısı için gerekli olan konsantrasyon ve hafıza becerilerini geliştirir, dil ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Yabancı bir dile hakim olmaya zemin hazırlamanın yanı sıra düzenli pratik yapma, hedefler belirleyerek onlara ulaşmaya çalışma öz-disiplin geliştirmeyi sağlar ve kazanılan bu disiplin çocuğun yaşamındaki diğer alanlara da (ev ödevlerini yapmak, diğer okul projelerini zamanında tamamlamak ve malzemelerini düzenli tutmak gibi) yansır.

Miche (2002: 2) ise, müzik eğitiminin ocuk gelişimi üzerindeki etkilerini daha geniş bir açıda değerlendirmiştir. Miche' ye göre müzik eğitimi;

- z anlatımı ve yaratıcı haz geliştirir
- Estetik duyguyu geliştirir
- Motor ve ritmik gelişimi kolaylaştırır
- Vokal ve dil gelişimini destekler

- Bilişsel gelişimi ve somut düşünmeyi destekler
- Sosyal ve grup becerilerini geliştirir

Müzik eğitiminin kapsamı , Uçan (1994: 14)’ a göre “davranışsal” ve “içeriksel” olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Bu boyutların kapsadığı müzik eğitimi alanları , Uçan’ın ifadeleri doğrultusunda Tablo 1’ e yansıtılmıştır:

Tablo 1.
Müzik Eğitiminin Kapsamı

DAVRANIŞSAL	İÇERİKSEL
▪ Müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi ▪ Şarkı söyleme eğitimi ▪ Çalgı çalma eğitimi ▪ Müzik dinleme eğitimi ▪ Müziksel yaratma eğitimi ▪ Müziksel bilgilenme eğitimi ▪ Müziksel beğeni geliştirme eğitimi ▪ Müziksel kişilik kazanma eğitimi ▪ Müziksel duyarlılığı artırma eğitimi ▪ Müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi ▪ Müzikten yararlanma eğitimi	▪ Müziksel işitme (kulak) eğitimi ▪ Ses eğitimi ▪ Çalgı eğitimi ▪ Müziksel devinim (ritim) eğitimi ▪ Müzik bilgisi eğitimi ▪ Yaratıcılık eğitimi ▪ Beğeni eğitimi ▪ Müziksel kişilik eğitimi ▪ Müziksel etkinlikler eğitimi ▪ Müziksel kullanım ve yararlanım eğitimi

Tablo 1’de de görülebileceği gibi, müzik eğitiminin kapsamı oldukça geniştir ve çalgı eğitimi de bu kapsamın içinde yer almaktadır. Glover &Young (1998: 144)’ın görüşleri ışığında müzik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebileceğimiz çalgı eğitiminin, sağladığı işlevler nedeniyle, çocuklarda müzik eğitiminde de oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitiminin İşlevi

Müzik eğitimi daha önce de belirtildiği gibi çocuklarda fiziksel, bilişsel duyuşsal gelişim alanlarında olumlu kazanımlar sağlamada önemli roller üstlenmektedir. Dolayısıyla, Tablo 1 de ifade edilen; müzik eğitiminin kapsamını oluşturan müzik eğitimi alanları da bu etki döngüsünün içinde yer almaktadır.

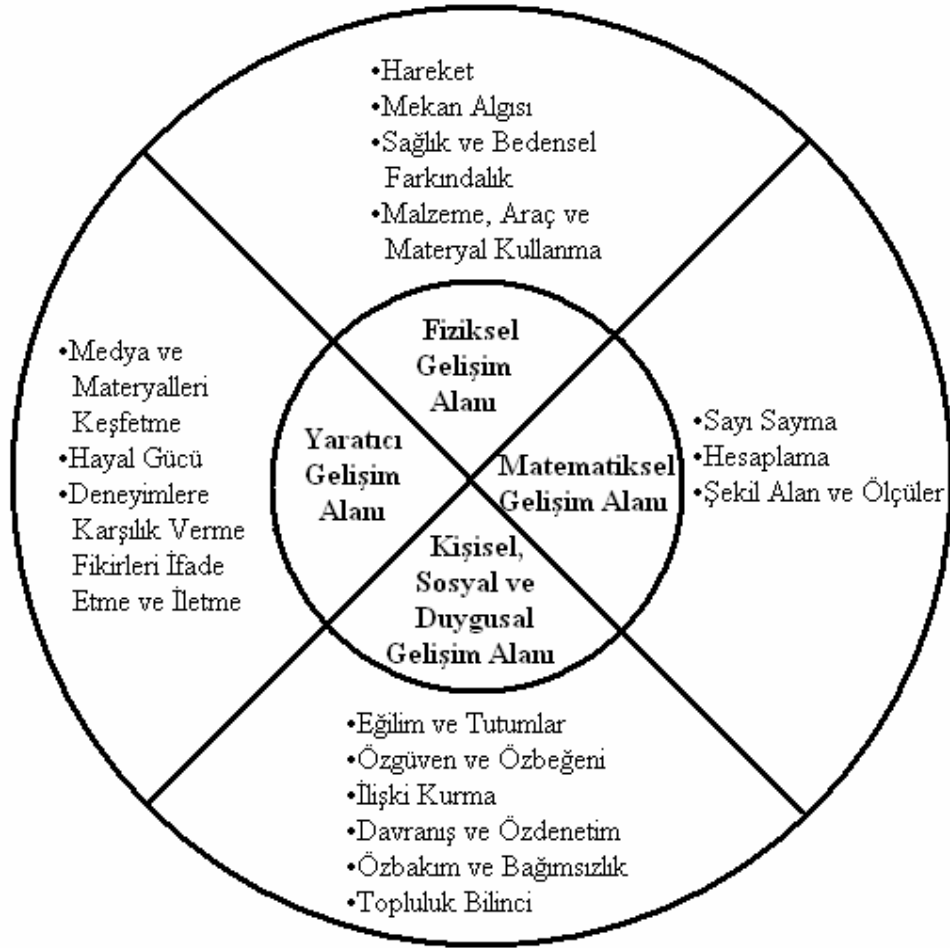
Pound & Harrison (2003: 75, 76), çocuklarda müzik müfredatı alanları ile gelişim alanları arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır. Çocuklarda fiziksel, bilişsel, duyuşsal gelişim alanları ile ilişkili olduğunu düşündükleri müzik müfredatı alanlarını şöyle ifade etmektedirler:

- Şarkı Söyleme
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma
- Canlı ya da kaydedilmiş müzikler dinleme
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme
- Bir dizi medya türü kullanarak müzik fikirlerini kaydetme

Pound & Harrison'ın yukarıdaki ifadelerinde; şarkı söyleme ile ses eğitimi; çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma ile çalgı eğitimi; dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma, dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme ile müziksel yaratma eğitimi, canlı ya da kaydedilmiş müzikler dinleme ile beğeni eğitimi ve müzik bilgisi eğitimi; bir dizi medya türü kullanarak müzik fikirlerini kaydetme ile ise müzik bilgisi eğitimi ve müziksel yaratma eğitimi nitelendikleri düşünülmektedir.

Pound & Harrison (2003: 75, 76)'ın, sözettikleri müzik müfredatı alanları ile ilişkili olduğunu düşündükleri fiziksel, bilişsel, duyuşsal gelişim alanları ve alt alanları (Pound & Harrison, 2003: 75- 90) şöyle şekillendirilebilir:

Şekil 1.
Müzik Müfredatı ile İlişkili Gelişim Alan ve Alt Alanları



Pound & Harrison Şekil 1’ de belirtilmiş olan görüşlerini, sözettikleri müzik müfredatı alanlarının (Şarkı söyleme, çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma vb.), Şekil 1’ deki gelişim alanları ve alt alanları üzerinde etkili olma biçimine de değinerek daha da güçlendirmektedirler. Bu etki döngüsünü ise, ilgili gelişim alanı ile ilişkilendirilen çeşitli müzik eğitimi etkinliklerine, müzik eğitimi uygulamalarındaki gerekliliklere, müziğin yapısal özelliklerine dayandırarak açıklamaktadırlar. Sözettikleri müzik müfredatı alanlarının;

↳ Fiziksel Gelişim alt alanlarından “hareket” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ Sesin farklı şekillerde kullanımı
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→Koordine hareket ve hassas motor kontrolü
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma →Bir uyarıcı olarak dans
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Dışavurumcu hareket ve dans
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Hareket ve dans adımlarını planlama ve uygulama, müziğin matematiksel boyutlarını tanımlama

↳ Fiziksel Gelişim alt alanlarından “mekan algısı” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→Farklı mekanlarda şarkı söyleme, Farklı uzaklıklardan iletişim kurma
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→Bir grupta çalarken sıra ile hareket etme ve mekan uzlaşımı
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→Dış mekan, salon, sınıf gibi farklı mekanlarda gösterilen müzik performansları
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme →Mevcut mekanın etkili kullanımı, gruptaki diğer kişilerin farkındalık

↳ Fiziksel Gelişim alt alanlarından “sağlık ve bedensel farkındalık” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→Nefes ve duruş, bedenle ilgili şarkılar
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→Enstrüman hijyeni, vücut perküsyonu

- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Hijyen ve bedenle ilgili şarkılar
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme → Kulağın işleyişi
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Vücut uzayına dair farkındalık

↳ Fiziksel Gelişim alt alanlarından “malzeme, araç ve materyal kullanma”

üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma → Enstrüman ve ses üreten araç yelpazesi, hem tek eli hem de çift eli kullanma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Enstrüman ve ses üreten araç yelpazesi, hem tek eli hem de çift eli kullanma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme → Ses kayıt cihazları vb.
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Araç ve medya boya fırçaları kil kumaş vb.

↳ Matematiksel Gelişim alt alanlarından “sayı sayma” üzerinde etkili olma

biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme → Sayı şarkıları
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma → Vuruşları Sayma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Hareketleriyle sayı sayma şarkıları uydurma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme → Sayma şarkıları dinleme
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Hareket ve dans adımlarını planlama ve uygulama, müziğin matematiksel boyutlarını tanımlama

↳ Matematiksel Gelişim alt alanlarından “hesaplama” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→Vuruşları sayma
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→Atlamalar ve sesler, bazılarını iki kere çalma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma →Müzik içerisindeki boşluklara doğaçlamalar ekleme, tekrarlanan örüntüler oluşturma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→Müzikte tekrarlanan örüntüleri belirleme
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Hareket ve dans adımlarını ve hareketlerini planlama ve uygulama, müziğin matematiksel yönünü açıklama

↳ Matematiksel Gelişim alt alanlarından “şekil alan ve ölçüler” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→Karşılaştırmalı dil, şarkı yapıları, ölçü olarak vuruşlar, notasyonlar
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→Uyumlu perküsyon üzerindeki farklı nota biçimleri
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma →Şekil alan ve ölçüler hakkında şarkı ve besteler oluşturma, bilinen müzik yapılarını partiyon yaratma için kullanma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→Yapı , sus, tempo dinamik için dinleme
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme →”Uzun kısa”, “hızlı yavaş”, “yüksek ve alçak” gibi kavramları tanımlama ve bunlar hakkında konuşma

- Bir dizi medya türü kullanarak müzik fikirlerini kaydetme→Partisyon yaratma veya çalışma

↳ Yaratıcı Gelişim alt alanlarından “medya ve materyalleri keşfetme” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Ses üreticilerin ve enstrümanların sunduğu olasılıkları keşfetme
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Şarkılar ve müzik için uyarıcı olarak resim ve hikaye gibi farklı medyalar kullanma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Dinleme tepki için deneyim sağlar, dinlemeyi iyileştirmek için hareket
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme →Çoklu medya tepkileri çizim boyama dans tartışma vb.

↳ Yaratıcı Gelişim alt alanlarından “hayal gücü” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→Örneğin korkutucu ürpertici durumlar hayal ederek role veya karaktere uygun olarak şarkı söyleme
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Ruh halleri ve hisleri ifade etmek için enstrümanları yaratıcı bir biçimde kullanma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Hayal ürünü fikirleri doğaçlama ve besteleme aracılığıyla ifade etme
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Zihninizdeki resimler
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Keşif ile fikirler geliştirme ve müziğin harekete geçirdiği fikirleri tanımlama

↳ Yaratıcı Gelişim alt alanlarından “deneyimlere tepki verme, fikirleri ifade etme ve iletme” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ Fikir ve hisleri iletme ve ifade etme için kullanılan şarkılar
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Fikir ve hisleri iletme ve ifade etmek için kullanılan müzik
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Çocukların uyarıcıya tepki olarak yarattıkları kendi müzik ve şarkıları
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Dinlemenin tepki için deneyim sağlaması
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Çeşitli yollarla müzik dinlemeye (şarkı ve enstrümanlar) tepki verme

↳ Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim alt alanlarından “eğilim ve tutumlar” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ Şarkı söylemenin çocukların heveslerini kanallize etmelerine ve yapmak istedikleri bir şeyi yapma başarısını tecrübe etmelerine olanak tanınması
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Çocukların enstrüman çalmaya yönelik motivasyonları yüksektir, enstrüman çalmanın çocukların heveslerini kanallize etmelerine ve istedikleri bir şeyi yapma başarısını tecrübe etmelerine olanak tanınması
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → İstenen etkiyi yaratma yollarını bulmak için kullanılan problem çözme stratejileri
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Müzik dinlemenin konsantrasyon ve merak duygusu geliştirmesi

- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Çocukların müziğe yaklaşma eğilimi vardır, uygun tepkiyi yaratma yollarını bulmak için kullanılan problem çözme stratejileri

↳ Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim alt alanlarından “özgüven ve özbeğeni” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→Her türde şarkı söylemeye fiziksel ve duygusal olarak katılım göstermenin kendilik bilincinin gelişmesini sağlaması
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Her türde müzik yapmaya fiziksel ve duygusal olarak katılım göstermenin kendilik bilincinin gelişmesini sağlaması, bir enstrümanı başarıyla çalmanın yüksek bir başarı duygusu oluşturması
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma →Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Dinleyebilme ve alıcı olmaya ilişkin kişisel beklenti
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme →Kendi duygu ve düşüncelerini açıklama

↳ Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim alt alanlarından “ilişki kurma” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ İnteraktif oyun şarkıları, nir akranla söylenen şarkılar, Soru ve cevap şarkıları ya da düetler, başkalarıyla şarkı söylemekten zevk alma
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Enstrümanlarda eşli çalışma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Grup olarak beste yapma-İşbirliği uzlaşma ortak bir amaca ulaşma için birlikte çalışma, başkalarının katkılarına ve düşüncelerine saygı duyma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Birbirini dinleme

- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme →Düşünce ve tepkileri paylaşma

↳ Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim alt alanlarından “davranış ve özdenetim” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ Sıra ile söz almayı içeren şarkılar, şarkı söyleme aracılığıyla rahatlatıcı bir atmosfer yaratma
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Enstrümanların sadece belli zamanlarda çalındığı şarkılar
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Konsantrasyon, odaklanma ve disiplin beste yapma ve şarkı yazma sürecini desteklemek için gerekli olması
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Konsantrasyon, dinginlik
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme →Farklı uyarıcıları yansıtmak için tepki biçimini değiştirme

↳ Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim alt alanlarından “özbakım ve bağımsızlık” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ Spontane şarkılar, bağımsız şarkı söyleme
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Hangi enstrümanın çalınacağına dair seçim yapma, bağımsız olarak çalma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma → Amaçlanan etkiyi yaratan müziği oluşturmak için istenen kaynakları seçme, ruh hali duygu ve atmosferi açıklayabilme
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Dinlemek istenen ya da ruh halini yansıtan müzikler seçme
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Duygusal tepkilerde dahil olmak üzere müziğe karşı kişisel bir tepki geliştirme

↳ Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim alt alanlarından “topluluk bilinci” üzerinde etkili olma biçimi şu şekilde bir döngüyle ifade edilmektedir:

- Şarkı söyleme→ Bilinen bir dizi şarkıyı birlikte söyleme, bir aidiyet hissi yaratma
- Çeşitli enstrüman ve ses çıkaran materyaller çalma→ Birlikte çalma, bir aidiyet hissi yaratma
- Dans da dahil olmak üzere bir dizi uyarıcıya tepki olarak şarkı ve müzik oluşturma→ Düşünceleri paylaşma, kendi müziğini başkalarına çalma/söyleme, işbirliği ve diğerlerine karşı saygı geliştirme, yerel kültürü anlatan şarkı ve müzik oluşturma
- Canlı ya da kaydedilmiş çeşitli müzikler dinleme→ Hep birlikte dinleme ör: toplantı zamanlarında
- Dans ve konuşma dili de dahil olmak üzere bir dizi yaratıcı medya kullanarak müziğe tepki verme → Uyarıcıya karşı grup tepkileri geliştirme

Ancak Pound & Harrison’ ın bu çıkarımları incelendiğinde, çocuk gelişimi alanlarıyla ilişkili olduğunu düşündükleri müzik müfredatı alanlarından çalgı eğitiminin, diğer müzik müfredatı alanlarına göre daha çok müzik yapma olanağı taşıdığı söylenebilir.

Ünlü düşünür Nietzsche’ nin de belirttiği gibi (Laserre, 2007: 32) müziği duyumsamak müzikle sadece dinleyici olarak ilgilenmemekle, müziğe aktif olarak katılmakla; kısacası müzik yapmakla olanaklıdır.

Nietzsche konuyla ilgili görüşünü şu sözlerle dile getirmektedir:

Müziğin gücü, erişilemez ve yakalanamaz, müzik dinleyicide, kendisi hakkında bir ön bilgi, bir ön tat vererek, duygular dünyası dediğimiz dünyayı yaratır. Ne ki müziğin sadece duygular yoluyla etkili olduğu kişiler müzik tapınağının ancak avlusunda dolaşacak, tapınağa giremeyeceklerdir diyoruz, çünkü duygu tapınağın ancak simgesi olabilir, kendisi değil.

Çalgılar farklı müzikal kapasiteleri ve ilgi çekici tınlarıyla çocukları müzik eēitimine çekmekte oldukça etkili materyallerdir. Bir baēka deyiēle çalgıların çocuklara müzik eēitiminin kapısını açan bir anahtar olduēu söylenebilir.

Yukarıda tartıēılan konular ıēıēında çalgı eēitiminin çocuklarda geliēim alanlarında saēladıēı kazanımları edinmelerindeki etkileri irdelendiēinde, bu etki döngüsü, Pound & Harrison (2003: 75- 90)'ın, müzik müfredatı alanlarının geliēimi alanları ile iliēkileri konusundaki açıklamalarından ayırıtılarak bir tabloyla ūu ūekilde gösterilebilir:

Tablo 2.
Çocuklarda, Çalgı Eğitimi ile Gelişim Alanları ve Alt Alanları Arasındaki İlişki

Fiziksel Gelişim Alanı		Matematiksel Gelişim Alanı		Yaratıcı Gelişim Alanı		Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	
Hareket	Koordine Hareket ve Hassas Motor Kontrolü	Sayı Sayma	Vuruşları Sayma	Medya ve Materyalleri Keşfetme	Ses Üreticilerin ve Enstrümanların Sunduğu Olanaklarını Keşfetme	Eğilim ve Tutumlar	Enstrüman Çalmanın Çocukların Heveslerini Kanalize Etmelerine ve İstedikleri Bir Şeyi Yapma Başarısını Tecrübe Etmelerine Olanak Tanınması
Mekan Algısı	Bir Grupta Çalarken Sıra ile Hareket Etme ve Mekan Uzlaşımı					Özgüven ve Özbeğeni	Her Türde Müzik Yapmaya Fiziksel ve Duygusal Olarak Katılım Göstermenin Kendilik Bilincinin Gelişmesini Sağlaması, Bir Enstrümanı Başarıyla Çalmanın Yüksek Bir Başarı Duygusu Oluşturması
Sağlık ve Bedensel Farkındalık	Enstrüman Hijyeni, Vücut Perküsyonu	Hesaplama	Atlamalar ve Sesler,Notalar Bazılarını İki Kere Çalma	Hayal Gücü	Ruh Halleri ve Hisleri İfade Etmek İçin Enstrümanların Yaratıcı Bir Biçimde Kullanılması	İlişki Kurma	Enstrümanlarda Eşli Çalışma
						Davranış ve Özdenetim	Enstrümaların Sadece Belli Zamanlarda Çalındığı Şarkılar
Malzeme, Araç ve Materyal Kullanma	Enstrüman ve Ses Üreten Araç Yelpazesi, Hem Tek Hem de Çift Eli Kullanma	Şekil Alan ve Ölçüler	Uyumlu perküsyon Üzerindeki Farklı Nota Biçimleri	Deneyimlere Karşılık Verme Fikirleri İfade Etme ve İletme	Fikir ve Hisleri İletmek ve İfade Etmek İçin Kullanılan Müzik	Özbakım ve Bağımsızlık	Hangi Enstrümanların Çalınacağına İlişkin Seçim Yapma, Bağımsız Olarak Çalma
						Topluluk Bilinci	Birlikte Çalma, Bir Aidiyet Hissi Yaratma

Tablo 2’de de görülebileceği gibi çalgı eğitimi, çocukların birçok olumlu kazanım edinmesine olanak sağlamaktadır. Çocukların, olumsuzluklarla karşılaştıklarında bile hedeflerinin peşinden koşma azmini arttıran ve bu yönüyle kişisel başarının en önemli anahtarı ve değerli bir bireysel özellik olan “özgüven” de bu kazanımların arasında bulunmaktadır.

Çalgı Eğitiminin Çocuklara Özgüven Kazandırmadaki Yeri

Gökner (2007: 9)’ a göre özgüven; “kişinin bedeni ve davranışıyla kendi dünyası üzerinde denetim ve egemenlik kurduğunu bilmesidir”. Bu egemenlik ruhunun varlığı ya da yokluğunun, kişinin dış dünyayla olan ilişkisinde belirleyici rol oynayan en önemli etkenlerden biri olduğunu belirten Gökner (2007: 9), bunda kişinin içsel, kendine yönelik algılamalarının esas olduğunu, bu algılamaların bilinçli ya da bilinçsiz olarak kişinin davranışlarına yansıdığını ve yaşamın her sahnesinde olumlu ya da olumsuz olarak kendini gösterdiğini ifade etmektedir.

Branden (2002: 4) ise özgüveni; “yaşamı, hayatın zorluklarıyla başa çıkmaya yetkin ve mutlu olmaya layık bir kişi olarak deneyimleme hali” olarak tanımlamaktadır.

Lindenfield (2004: 10, 13) iki tip özgüven olduğundan sözeder:

- İçözgüven
- Dışözgüven

Lindenfield (2004: 10-16)’ in belirtmiş olduğu iki tip özgüvene ait özelliklerden yola çıkılarak tablolastırılmış olan “Özgüven Tipleri ve Özellikleri” Tablo 3’ te gösterilmektedir:

Tablo 3.
Özgüven Tipleri ve Özellikleri

		KENDİNİ SEVME	KENDİNİ TANIMA	KENDİNE AÇIK HEDEFLER KOYMA	POZİTİF DÜŞÜNME
İÇÖZGÜVEN		- Hem fiziksel hem duygusal gereksinimlere değer verme konusunda çok doğal eğilimleri vardır - Fiziksel ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasını hakları olarak görürler - Övgü almayı ve ödüllendirilmeyi açık talep ederler - Başkalarının kendileriyle ilgilenmesinden ve kendileri için bir şeyler yapmasından çok hoşlanırlar - İyi nitelikleriyle gururlanırlar ve bu niteliklerinden daima yararlanırlar - Sağlıklı olmak isterler - Başarılarını ya da yaşamlarını sabote edecek şeylerden kaçınırlar	- Güçlü oldukları yönlerinin farkındadırlar - Zayıf noktalarını bilirler - Kimliklerinin farkındadırlar - Kendi değerlerinin farkındadırlar - Kendilerinin uygun bulduğu arkadaşları vardır - Başkalarının görüşlerine açıktırlar - Yapıcı olacağına inanırlarsa yardım alma konusunda açıktırlar	- Kendilerine başarabilecekleri hedefler belirlerler - Yeterince motive oldukları için başkalarına kıyasla daha enerjik ve daha isteklidirler - Çok önemli bir beceri olan özeleştirici sanatını öğrenirler - İsteklerini ve gereksinimlerini tam olarak bildikleri için kolay karar verebilirler	- Yaşamlarının hep iyi olacağına inanarak büyürler - İnsanlar hakkındaki düşünceleri özel bir durum söz konusu değilse hep olumludur. - Geleceğin geçmişten daha iyi olacağına inanırlar - Yaşamlarında birtakım değişiklikler söz konusu olduğunda çalışmaya karşı çok istekli olurlar - Bir şey öğrenmeye başladıklarında bu işten zamanlarını ve enerjilerini hiç esirgemezler
DİŞÖZGÜVEN		İLETİŞİM	KENDİNİ İYİ İFADE EDEBİLME	KENDİNİ ORTAYA KOYABİLME	DUYGULARINI KONTROL EDEBİLME
		- Başkalarını anlayışla sakın bir şekilde ve dikkatle dinlemeyi bilirler - Her yaştan her kesimden insanla konuşacak bir şeyler bulurlar - Yüzeysel konulardan daha derin sohbetlere ne zaman ve nasıl geçeceğini bilirler - Sözlü olmayan iletişimde başarılı olurlar - Başkalarının vücut dillerini anlar ve bundan yararlanırlar - Utanıp sıkılmadan toplum önünde konuşurlar	- Dolaysız yoldan ve açıklıkla gereksinimlerini ifade edebilirler - Kendilerinin ve başkalarının haklarını korurlar - Ödün vermeyi bilirler ve karşısındakinin de kendisine ödün vermesini beklerler - Övgüyü kabullenirler ve başkalarını överler - Yapıcı eleştiriyi kabul ederler ve eleştirebilirler - Gerektiğinde etkin bir şekilde şikayet ve mücadele edebilirler	- Farklı bir birey olduklarının bir göstergesi olarak giyim tarzlarını ve renk seçimlerini belirlerler - Kendi tarzlarının dışına çıkmakla beraber farklı durumlar ve farklı amaçlar için uygun giysiler seçip giyinebilirler - İlk izlenimin önemini bildikleri için bundan iyi bir şekilde yararlanırlar - Sürekli başkalarını memnun etmek gibi bir endişe taşımaksızın toplumda yaşam düzeninin sembolü olan değerlerin önemini bilirler	- Beklenmedik davranışlar sergilemeyeceklerini bildikleri için kendilerine güvenirlirler - Korkuları ve endişeleri ile kolayca başa çıkabileceklerini bildikleri için riskleri kolayca göze alabilirler - Sıkıntılı dönemlerini zorlanmadan ve kısa sürede atlatabilirler - Anlaşmazlık söz konusu olduğunda kendilerini gayet iyi savunurlar - Aşırıya kaçmayacaklarını bildikleri için dinlenmek istediklerinde bunu hemen gerçekleştirirler - Kıskançlık, öfke gibi doğal olan olumsuz duygular yaşadıklarında suçluluğa kapılmazlar - Kendilerini ve duygularını çok iyi kontrol edebildikleri için ilişkilerinde neşe sevgi ve mutluluk ararlar ama kimseye körü körüne bağlanmazlar

Lindenfield' in özgüvenle ilgili bu sınıflandırmasının yanında birçok yazar tarafından farklı sınıflandırmaların yapıldığı da göze çarpmaktadır. Napoli ve arkadaşları (1992: 73; Özevin Tokinan, 2008: Sf. 55'teki alıntı) özgüveni, kişilerin özgüvene sahip olma derecelerini göz önünde bulundurarak; yüksek ve düşük olarak sınıflandırmaktadırlar. Bunlar bir tabloya aktarıldığında şöyle gösterilebilir:

Tablo 4.
Yüksek ve Düşük Özgüven Göstergeleri

Yüksek Özgüven Göstergeleri	▪ Hiç bir şey kanıtlama ihtiyacı duymadan sadece yapmaktan zevk aldığı için o aktiviteyi yapma ▪ Kimseyi suçlamadan veya bahaneler yaratmadan sorumluluğu üzerine alma ▪ Hata riskine rağmen gelişen deneyimlerde yer alma fırsatlarına açık olma ▪ Kendinin ve başkalarının güçlerini ve başarılarını kabul etme ▪ Karşısındakini su istimal etmeden ve onları yönlendirmeye çalışmadan birinin kişisel gücünü kabul etme ▪ Hayat deneyimlerinin niceliğine değil, niteliğine odaklanma ▪ Takım çalışmasından hoşlanma ve bir işi yerine getirmede veya kişilerarası ilişkileri geliştirmede takım çalışmasının değerini bilme ▪ Hayatta bir denge bulma (iş, eğlence, yalnızlık vb.)
Düşük Özgüven Göstergeleri	▪ Yapıcı eleştiriyi kabul etme ve gelişimi için kullanma konusunda yetersizlik ▪ Karar almada ve yaratıcı değerler gerçekleştirmede yetersizlik, kesin belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğu ▪ Hatalara yol açabilecek riskleri alma yetersizliği ▪ Değişim yetersizliği, aynı yiyecek, çevre, davranış vb.ne kilitlenme durumu ▪ Başkalarının gücüne odaklanma yetersizliği ▪ Kendi gücüne odaklanma yetersizliği ▪ Başkalarının başarılarını vekaleten yaşama eğilimi (kahraman hayranlığı) ▪ Dış görünüşe önem verme eğilimi temizlik, yemek yeme, düzen gibi konularda aşırı derecede zorlayıcı olma eğilimi ▪ Aşırı rekabetçi olma eğilimi

Branden (2002: 4) insan yaşamında özgüvenin önemini herhangi bir sınıflandırma yapmadan şu sözlerle dile getirmektedir:

Özgüvenin temel bir insan gereksinimi olduğunu söylemek, normal ve sağlıklı gelişim için elzem olduğunu söylemektir. Hayati bir değeri vardır. Olumlu özgüven olmadan psikolojide büyüme durur. Olumlu özgüven direnç, kuvvet ve yenilenme kapasitesi sunarak, gerçekten, ruhun bağışıklık sistemi olarak işlev görür. Özgüven düşük olduğunda, yaşamın sorunları karşısında hızlı iyileşme şansımız azalır. Acıdan kaçma arzumuz bizi sevinci deneyimleme arzumuzdan daha fazla etkileme eğilimindedir; olumsuzlukların üzerimizdeki gücü olumlulardan daha fazladır. Kendimize-ne kendimizi gerçekleştirebileceğimize ne de iyiliğimize (ve sevilebilirliğimize)-inanmadığımız takdirde, evren korkutucu bir yerdir.

Durmuş (2006: 103) özellikle çocuklarda özgüven gelişiminin önemini vurgulamakta ve özgüvenin çocuğun öğrenme, sevmeye, girişimci olma, kendi başına sorunları çözmeye çalışma isteğini güçlendirerek yaşam başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri olduğundan söz etmektedir.

Bu görüş, Humpreys (2002: 13, 14) in , okul çağındaki çocuklarda özgüvenin zayıf olduğunu gösteren davranışlar incelendiğinde daha da güçlenmektedir.

Humpreys (2002: 13, 14), çocuklarda özgüvenin zayıf olduğunu gösteren işaretleri; aşırı kontrol göstergeleri ve kontrolsüzlük göstergeleri olarak iki başlıkta ele almaktadır. Humpreys' in görüşleri ışığında bu göstergelere sahip olan çocukların gösterdiği davranışlar şöyle tablolastırılabilir:

Tablo 5.
Çocuklarda Özgüvenin Zayıf Olduğunu Gösteren İşaretler

Aşırı Kontrol Göstergeleri	▪ Utangaç ve içine kapanık ▪ Olağan dışı sessiz ▪ Yeni aktivitelere/mücadelelere girmekte isteksiz ▪ Annesine, babasına veya her ikisine yapışan ▪ Başka çocuklarla kaynaşmakta sıkıntı çeken ▪ Yeni durumlarla karşılaştığında ürkek ve çekingen davranan ▪ Davranışların olumlu bir biçimde düzeltilmesinden bile hemen incinen ▪ Davranışlarının olumsuz bir biçimde düzeltilmesinden aşırı rahatsız olan ▪ Kendini aşağı görme alışkanlığı edinmiş ▪ Hayale dalma eğiliminde ▪ Yanlış yapmaktan ve başarısızlıktan ödü kopan ▪ Daima insanları memnun etme çabası içinde olan ▪ Karın ağrısından ve bulantıdan şikayetçi
Kontrolsüzlük Göstergeleri	▪ Saldırgan ▪ Düzenli aralıklarla sinir krizi geçiren ▪ Zorba ▪ Düzenli olarak okuldan kaçan ▪ Kendisinden bir şey istendiği zaman işbirliği yapmayan ▪ Sık sık güven tazelemek ve yardım almak isteyen ▪ Sürekli sevilip sevilmediğini, istenip istenmediğini soran ▪ Anne babasının hoş görmeyeceğini bile bile derslerini ihmal eden ▪ Kendi hataları için başkalarını suçlayan ▪ Kendisine ve başkalarına ait eşyaları hor kullanan ▪ Evdeki ve okuldaki görevlerini yerine getirirken dikkatsiz ve özensiz davranan

Durmuş ve Humpreys'in görüşleri temel alındığında özgüveni artırmada çalgı eğitiminin, etkili bir yol olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Çalgı eğitiminin çocuklara özgüven kazandırmadaki rolünü, Fuller (2002: 16) şu sözüyle açıklamaktadır: “Utangaç çocuklar bile, seyirci karşısında sahneye çıkmayı, ne çalacaklarını anons etmeyi ve performanslarını sergilemeyi öğrendikçe özgüven geliştirirler”.

Sarr & Sarr (1983: 141) bu durumu şu sözlerle ifade etmektedirler: “Eğer çocuk, ucu açık bir potansiyelinin olduğunu, her şeyin mümkün ve karar verme nedeninin; isteği, becerisi ve ısrarı olduğunu hissediyorsa, yaşamı ürkütücü bir bilinmezlik değil büyük bir serüvendir” ancak “çocuk öğrenme işine kötü bir benlik imajının engeliyle, başlamadan yenilmişlik hissiyle yaklaşırsa bu durum, ayağında prangayla yarışta koşmaya çalışmak gibidir”.

Bunu tek bir cümleyle şu şekilde ifade edebiliriz: İstemlerimizi gerçekleştiremeyerek yaşadığımız başarısızlıklar (düş kırıklıkları, duygusal incinmeler) özgüveni tahrip eder (Lauster, 2000: 7).

Bu bilgiler ışığında, çalgı eğitiminde de, çocuğun başarısızlık duygusuna kapılmasının, çalgı eğitimi ve özgüven arasındaki ilişkiyi negatif yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Çalgı eğitiminde çocukların karşılaştığı güçlüklerin saptanıp, ruhsal, zihinsel gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış olan etkinlik ya da çalışmalarla desteklenerek, karşılaşılan güçlüklerin çözüm yollarının bulunmasının, çocuğun kendisini başarılı hissetmesini sağlayarak çalgı eğitimi-özgüven arasındaki ilişkiden pozitif yönde yararlanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Menuhin (1996: 116)’ in görüşlerine dayanarak çalgılar içinde kemanın;

- Oyuncak bir bebekten daha yakın ve daha canlı olması
- Kollarına alıp taşıyabilmeleri
- Diğer çalgılara nazaran duylara daha yakın olması
- Köprücük kemiğine yaslanarak, titreşimlerini, kemiklerimize ve bedenimizdeki boş kısımlara taşıması (Bu, bazı çocukların kemani bu kadar çekici bulmasının nedenlerinden biridir çünkü onlar nefes alan ve titreşen

şeylere doğuştan yakındırlar.) gibi özellikleri nedeniyle çocuklar tarafından tercih edilen bir çalgı olduğu söylenebilir.

Ancak keman eğitiminin zorlu bir süreç olduğu da bilinen bir gerçektir. Keman eğitimindeki güçlüklerin saptanarak, bu güçlüklerin çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi, özgüvenin yanında çocukların derse karşı tutumları ve keman çalma becerileri üzerinde de olumlu etkiler sağlayabilir.

Keman Eğitimi ve Genel Güçlükleri

Ünlü kemancı Perlman keman eğitiminde karşılaşılan zorlukları şu sözlerle açıklamaktadır: “Keman çalmada etken olan birçok faktör var. Yayı hızlı mı yavaş mı çekeceksin düşünmelisin. Yay tamamen düz mü gidiyor? Yayı ne kadar bastıracağını? Yalnızca temiz bir ses bile çıkarmak yıllar alır. Bu nedenle kemanda bunca kişiden çok azı kazanır” (Koptagel, 1990: sf. 41).

Perlman’ ın da ifade ettiği gibi keman eğitiminin teknik güçlükleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yayın hızını ve paylaşımını doğru sağlama
- Yayın teller üzerindeki basıncını sağlama
- Yayı kullanırken dirsek açısını doğru kullanma
- Entonasyon

Ancak, yine Perlman’ın yukarıdaki ifadelerine dayanarak keman eğitimindeki en önemli problemin ise; ses temizliğini sağlama yani entonasyon olduğu söylenebilir. Çaldığı sesin doğru olup olmadığını duymak kadar temiz çalmadığı sesi düzeltmek de önemlidir.

Fiziksel yapısı gereği üzerinde perde bulunmayan ve “sadece dört tel bulunmasına rağmen, yaklaşık 53 farklı nota ve perde üretmek mümkün olan” (Flesch, 2000: 7) bir çalgının eğitiminde entonasyon olgusunun önemli bir problem olması doğal bir durumdur.

Kano (2003: 34) da Perlman gibi keman eğitiminde entonasyonun önemli bir problem olduğunu düşünmekte ve bu görüşünü şu sözlerle dile getirmektedir:

Ben bir kemancıyım ve zamanımın çoğunu entonasyon pratiğine harcadım. Çocukluğumun en unutulmaz hatıralarından biri sık sık uzun ve sancılı saatler boyunca parmaklarımla notaları çıkarmayı öğrenmeye çalışmam ve ardından en sonunda tanıdık bir ses çıkardığımı duyunca yaşadığım sevinç ve heyecandır. Bir kez ahenkli çalmayı başardım mı pratiğin gerisi adeta bir şölendi – yani iyi entonasyonun bana sunduğu sonuçların keyfini çıkaracak enerjim kalmışsa. Yaylı enstrümanlara başlayanlar ve genç yaylı icracıları çalışmalarının önemli bir kısmını yalnızca entonasyona harcar. Çoğu bir süre sonra entonasyon sorununu aşamaz gördükleri için enstrümanı bırakır.

...Piyanoyla karşılaştırıldığında keman acımasız bir profil çizer. Güzel görünümüne rağmen keman icra edene kendiliğinden bir şey getirmez. Mükemmel entonasyon için basılmaya hazır tuşlar ya da perdeler yoktur. Keman, başka pek çok enstrümanın icracıya sunulmadan önce sahip olduğu o ustalığın çalan kişi tarafından tam olarak öğrenilebilmesi için sessizce ve sabırla bekler.

Sözer (1986: 346) entonasyonu; “İnsan sesinin ya da herhangi bir çalgının, istenen perdeyi (ton) tam ya da tama yakın verebilmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

Randel (1986; Nunez, 2002: sf 3’teki alıntı) ise entonasyonu; “perdelerin kural olarak kabul edilmiş standartlara uygun olarak enstrümantal veya vokal olarak reproduksiyonu” olarak tanımlamaktadır.

Entonasyon tanımlaması içinde geçen “perde” ise, “belirli bir aralığın hem gerçek frekansı, hem de gamdaki bağıl pozisyonuyla ilişkili olan yalnızca psikolojik bir yapıdır. “Bu hangi notadır?” sorusunun cevabıdır” Levitin (2006: 15).

Ünlü kemancı Flesch (2000: 7) ise, entonasyonu; “parmağımızı telin üzerine koymamız sonucu telin kısalması ve ilgili perdenin matematiksel olarak sahip olduğu sayıda titreşimin ortaya çıkması” olarak tanımlamakta ve keman eğitiminde entonasyona bütün ünlü keman eğitimcileri gibi büyük önem vermektedir. Bu düşüncesini ise, “öğrencinin, her yanlış çalınan perdenin düzeltilmesinin, sanatımızın en temel prensibi olduğunun bilincine varması sağlanmalıdır” sözleriyle dile getirmektedir (Flesch, 2000: 8). Flesch aynı zamanda özensiz dinleme ile kulağın yanlış sayıda titreşimleri kabul etmeye alışacağına ve işitme duyusundaki duyarlılığın çok çabuk bir şekilde kaybedilebileceğine, çalan kişinin yanlış bir

perdeyi duyduğu halde düzeltmeden geçtiği takdirde ilerlemesini engelleyeceğini de vurgu yapmaktadır(Flesch, 2000: 8, 9).

Entonasyon doğruluğunu sağlama sürecinde ilk aşama olarak , entonasyon problemlerinin nedenlerini saptama gelmektedir. Çalgı eğitiminde entonasyon problemlerinin nedenleri Laycock’un görüşlerine dayanarak şöyle sıralanabilir (Laycock, 1966; Nunez, 2002: sf. 1, 2’ deki alıntı):

- Oda sıcaklığı ve nem oranı gibi belli enstrümanlarla ses perdelerinin doğru reproduksiyonu üzerinde etkisi olan değişken çevresel koşullar
- Enstrümanın genel ayarının orantılı olmaması (sapa oranla çok yüksek köprü, yanlış ayarlanmış can direği, tellerin çok geniş ya da çok dar aralığı olması)
- Perde bilgisi, enstrümanı kontrol etme yeteneği olmayan ve telli enstrüman çalmanın diğer ayrıntılarıyla meşgul olan öğrenci
- Öğretmenin entonasyon kavramlarını ve perde ayırt etme ilkelerini öğrencilere öğretmedeki rolü

Laycock’ un ortaya koyduğu entonasyon problemlerinin nedenleri “çalıcıya bağlı olan nedenler” ve “çalıcıya bağlı olmayan nedenler” olarak sınıflandırılabilir.

Bergonzi (1997), Jacobs (1969) ve Sogin (1986), entonasyon problemlerinin çalgıya bağlı olan nedenlerini düşünerek, entonasyon doğruluğunu geliştirme sürecinde, üç boyut bulunduğundan sözetmektedirler (Nunez, 2002: sf 10-11):

- (a) İşitsel (duyma),
- (b) Görsel (görüntü)
- (c) Kinestetik (gelişmiş psikomotor beceriler) unsurlar.

Nunez (2002: 11-20) e göre;

- Entonasyonun işitsel boyutu, müzik parçasındaki müzikal sesler veya perdelerle ilgilidir ve bunların insan kulağı tarafından nasıl algılandığını ve insan zihni tarafından nasıl işlendiğini belirler.

- Entonasyonun görsel boyutu, enstrümanda perdelerin “nerede” üretildiği konusuyla ve aynı zamanda üretilen perdelerin çizelgeler, grafikler ve benzeri araçlarla gözle ayırt edilmesi konusuyla ilgilenmektedir.
- Kinestetik boyut ise, bir notanın perdesinin zihinsel olarak kavrandığı andan sesin duyulduğu ana kadar yapılan fiziksel hareket ve eylemleri içerir. Bu eylemlerin doğru ve faydalı olabilmesi için ise çalma tekniğine ilişkin doğru ilkelerin rehberliğinde gerçekleştirilmesi gerekir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılabileceği gibi entonasyon problemlerinin geliştirilebilmesi ve düzeltilebilmesi bir dereceye kadar mümkündür. Çalışılan eser, etüt ya da gam alıştırmalarında, entonasyon doğruluğunu geliştirme sürecindeki unsurlar göz önünde bulundurularak, farklı yöntemlerle entonasyona odaklanılarak çalışılmasının, entonasyon sorunlarını çözmede etkili bir yol olabileceği söylenebilir. Ancak diğer eğitim alanlarında olduğu gibi enstrüman eğitiminde de çocukların yetişkinlere göre bağımsız öğrenmeleri daha zordur.

Pitts & Davidson (2000: 45) bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamaktadırlar:

Enstrüman öğretmenleri yıllardır öğrencilerini egzersiz yapmaya teşvik ediyor ve yapmadıkları takdirde umutsuzluğa düşüyorlar, ancak ‘egzersiz’in anlamını kaç çocuk gerçekten anlıyor? Çocuklardan dersler arasında bağımsız öğrenmeyi devam ettirmelerini beklemek büyük bir taleptir.

Ünlü kemancı Auer (1921: 33)’ in şu sözleri Pitts & Davidson’ı desteklemektedir : “Küçük yaştaki öğrenciler – kendilerine verilen tüm o tavsiyelere rağmen – çalışma tutumlarının önemini ve pratik tarzlarının gelecekları üzerinde ister istemez göstereceği etkinin genellikle farkında değildirlr”.

Çocuklarda çalgı eğitiminde, entonasyon yanlışlarını düzeltme ve bu yanlışları düzeltmek için alternatifler sunma konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin öğrenciye çalgısıyla eşlik etmesi entonasyon sorununun çözümlenmesi yollarından birini oluşturabilir. Bu aynı zamanda öğrencinin kendisini dinlemesine de fırsat oluşturur.

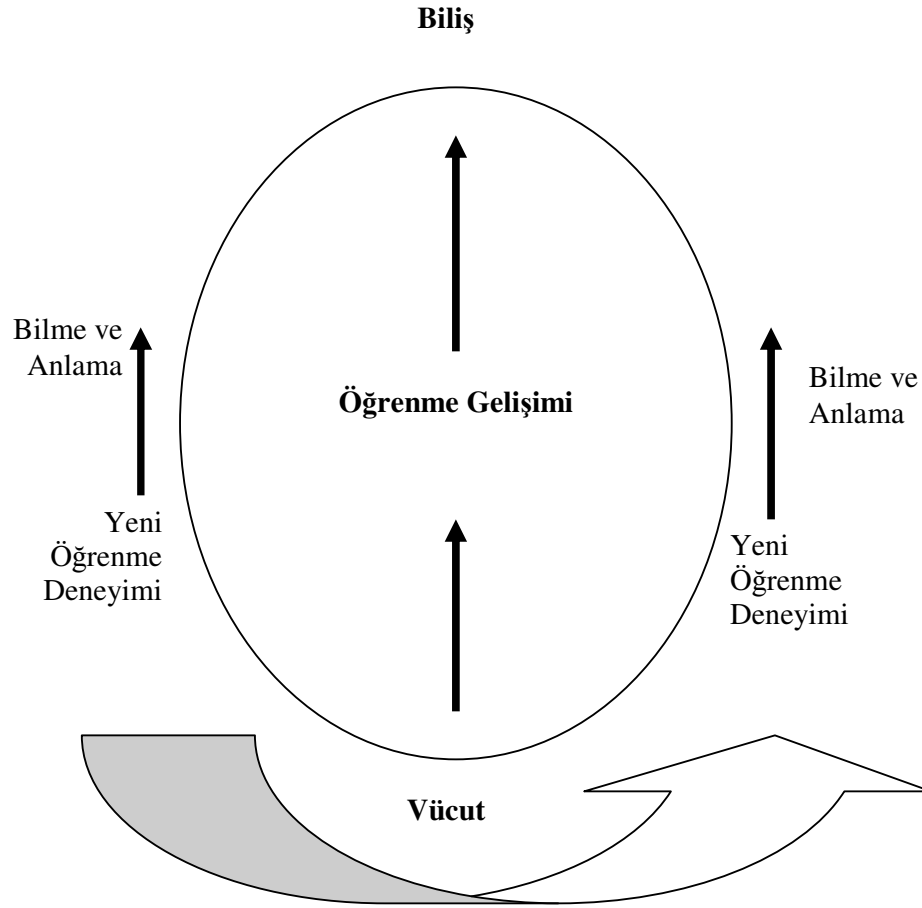
Öğretmen tarafından seslendirilen eşlik, Say (2005: 186)' ın ifadeleriyle “eserin armonik niteliğini ortaya çıkaran, esere içerik ve derinlik kazandıran müzikal birlikteliğin”, entonasyon yanlışlarının armoni içinde öğrenci tarafından hissedilmesini sağlayarak, entonasyon problemlerinin çözümlenmesinde etkili bir yol olabilir. Ayrıca eşlikli çalma çocuklarda keman eğitiminde entonasyon gibi önemli bir güçlüğün giderilmesini sağlama yoluyla özgüven gelişiminin yanı sıra çocukların derse karşı duyuşsal özellikleri üzerinde de olumlu etkiler sağlayabilir.

Çocuklarda Keman Eğitiminde Duyuşsal Özelliklerin Önemi

Davidson, Howe & Sloboda (1997; Pitts & Davidson: 2000; 45)' nın da belirttiği gibi, bir enstrümanın başarıyla öğrenilmesi için gereken saatler ve yıllar süren yatırımları devam ettirmek için yüksek düzeyde bir içsel motivasyona – çocuğun içsel güdülerine –gereksinim duyulmaktadır. Oysa çocuklar, çalgı eğitiminde, bilişsel, işitsel ve teknik becerilerin gelişmesi için tekrarlanan çalışmalarla karşılaştıklarında, derse karşı, sahip oldukları duyuşsal özellikler genellikle olumsuz yönde etkilenmektedir. Negatif yönde duyuşsal özellikler ise öğrenmeyi engellemektedir. Duyuşsal özellikler; “öğrencinin öğrenilecek birime karşı ilgisi, tutumu ve akademik benlik kavramının bir bileşkesi” olarak tanımlanabilir (Sapancı, 2005: 15).

Duyuşsal özelliklerin öğrenme üzerindeki etkisini Phillpott & Plummerridge (2001: 85) şöyle şemalaştırmışlardır:

Şekil 2.
Öğrenmenin Gelişimi



Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenme vücut ve biliş arasında gelişir ancak Rubinstein (1946; Bull, 1968: sf 32’deki alıntı)’ ın da belirttiği gibi;

...insanın bilinci varlığının yansımasıdır ve böylece onun gücünü artırır: ‘varlığın (veya gerçekliğin) yansıması olarak, bilinç aynı zamanda insanın varlık (veya gerçeklik) ile pratik ilişkisini temsil eder. Bu nedenle insanın bilinci onun için önemli olan dünya ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayacak ve ilgilerine hitap edecek sadece bilgileri değil aynı zamanda yaşantıları da içerir.

Herhangi bir şeyle ilgili sadece bilgilerimiz değil duyuşsal özelliklerimizde biliş de depolanır. İşte bu nedenle öğrenme durumlarında, sahip olduğumuz duyuşsal özelliklerde devreye girmekte ve öğrenme üzerinde, olumlu ya da olumsuz yönde etkili olmaktadır. “Çoğu durumlarda bireyin olumlu duyuşsal özellikleri, hem bilişsel

özelliklere, hem de psiko-motor özellik ve davranışlara olumlu etkiler yapmaktadır” (Akbulut ; 2000: 3).

Öğrenme üzerinde etkili olan duyuşsal özelliklerden birisi de tutumdur. Tutum, öğrenme üzerinde itici bir güç oluşturması nedeniyle tüm eğitim alanlarında olduğu gibi, keman eğitiminde de, duyuşsal özellikler içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

Keman Eğitiminde Tutumun Önemi

Tutum kavramının kökeni incelendiğinde; tutumun 17. yüzyılda, bir sanatçının arka plana göre süjesinin konumu olarak kabul edildiği, fakat sonraki yüzyıllarda kelimenin anlamının genişleyerek bireyin siyasi bir mesele hakkındaki fikri duruşu, grup veya sınıflara özgü düşünme tarzı veya bir kimsenin kendi dünyasına dair genel güdüsel eğilimleri gibi anlamlar kazandığı görülmektedir (Defleur & Westie, 1963: 18).

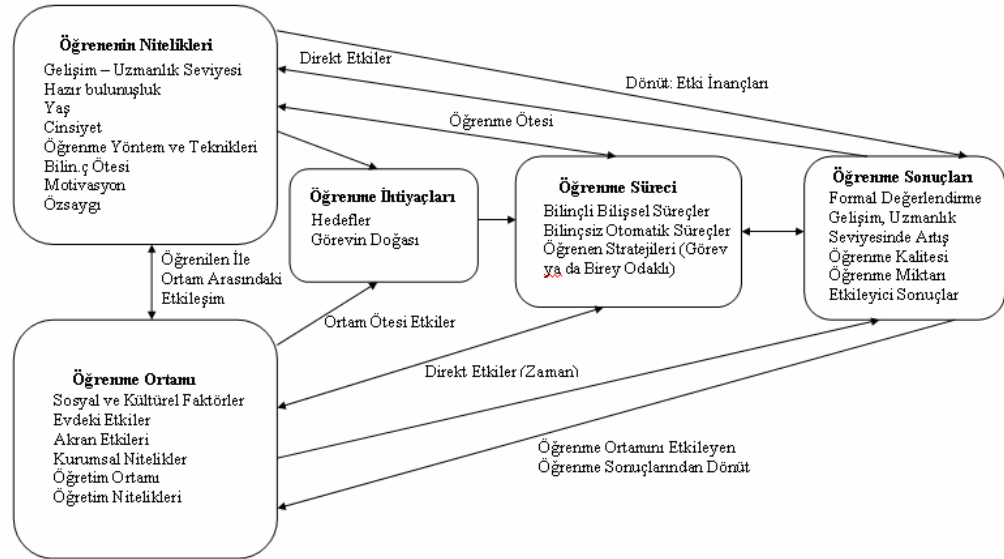
Zaman içinde ise, kavram bilimsel çalışmalarda kendisine yer bulmuştur. Defleur & Westie (1963: 18, 19) tutumun bilimsel çalışmalara dahil oluşunu dört evrede açıklamaktadırlar; ilk dönem tutum kelimesinin başlıca ilgi alanı olan , bireyin zihinsel süreçlerinin açıklanması sırasında literatürde kullanılmaya başlanmasıdır. Bu dönemde Alexander Bain “tutum” terimini “iradenin düşünceler zinciri üzerindeki gücü”nü analiz ederken kullanmış ve “zihnin güçlerinin belirli bir yörünge veya tutuma girebileceğini” kaydetmiştir (Bain, 1868: 158; Defleur & Westie, 1963: Sf. 18 alıntı). İkinci dönem ise, tutum teriminin bilinç unsurları araştırmaları sırasında, zihinsel süreç ölçümlerini içeren deneylerin sonuçlarının açıklamasında kullanılmasıdır. Üçüncü dönem, günümüzde kabul edilen şekliyle “birey ile sosyal olarak önemli bir obje arasındaki ilişkiyi anlatan bir ilişki olarak” tanımlanmasıdır ve bu dönemde tutum ile ilgili önemli bir literatür oluşmuştur. Dördüncü dönem ise davranışı nesnel olarak gözlemlemeye yardımcı olmak üzere nitel tekniklerin geliştirilmesi konusunda artan baskılar sonucunda tutumların ölçülmesine yönelik ilginin artmaya başlamasıdır.

Bu gelişim aşaması incelendiğinde, son aşamalarda, tutumun sosyal psikolojinin sınırları içinde ele alındığı görülmektedir.

Birçok sosyal psikolog, farklı kuramsal yaklaşımlardan hareket ederek “Latince olan kökeninde harekete hazır anlamına gelen” tutum kavramını (Arkonaç, 2001; Güven ve Uzman, 2006: sf. 528’deki alıntı) farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Allport (1935; Sakallı, 2006: sf. 106’daki alıntı)’ a göre tutum; deneyim sonucu organize edilmiş, durumlara veya nesnelere karşı bireyin tepkisine dolaysız veya dolaylı olarak etki edebilen zihinsel bir hazır oluşturmaktır. Fishbein & Ajzen (1975; Sakallı, 2006: sf. 106’daki alıntı)’ e göre ; öğrenme sonucunda sunulan herhangi bir nesneye tutarlı şekilde, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Lambert (İnceoğlu; 2006: sf. 4 alıntı)’a göre; “bireyin insanlar, guruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir”. Krech & Crutchfield (İnceoğlu; 2006: sf. 4 alıntı)’e göre ; bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir. Freedman, Sears & Carlsmith (1993: 267, 268; Tavşancıl, 2006: sf. 67’deki alıntı)’a göre ; “bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir” Rokeach (1968: 112; Tavşancıl, 2006: sf. 68’deki alıntı)’a göre ; bir nesne ya da durumla ilgili inançların oldukça kalıcı bir biçimde örgütlenmiş halidir. Zanna & Rempel (1988; Tavşancıl, 2006: sf. 71’deki alıntı) ise tutumu şu şekilde tanımlamışlardır; “çeşitli objelerin bellekte saklı tutulan değerlendirmeleridir”.

Yukarıdaki tanımlarla birlikte İnceoğlu (2000: 12, 13, 22), Sakallı (2006: 106, 107, 108), Hogg & Vaughan (2007: 276, 277)’ın da görüşleri dikkate alınarak, tutum, bir döngüyle şu şekilde ifade edilebilir.

Şekil 4.
Müzikte Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Dinamik Modeli (Phillpott & Plummerridge, 2001: 73)



Philpott & Plummeridge (2001: 73)' ın müzikte öğrenmeyi etkilediğini düşündüğü faktörlere, tutum faktörü de eklenebilir. Philpott & Plummeridge' ın saptadığı müzikte öğrenmeyi etkileyen faktörler keman eğitimi ile de direkt ilişkilendirilebilir.

Ancak “Tutumların kazanılması bazı koşullardan etkilenmektedir. “Neyi sevdiğimi biliyorum,” ifadesinde bir gerçek varsa “Bildiğimi seviyorum,” ifadesinde de vardır. Bu ilke sosyal bilimciler tarafından tekrar tekrar ortaya konmuştur” (Abeles, Hoffer & Klotman, 1995: 170). Bu düşünceye dayanarak insanların genellikle başardıkları etkinliklere karşı pozitif, aksi durumda ise negatif tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Söz edilen nedenle, keman eğitiminde önemli güçlüklerden birisi olan entonasyon problemlerini çözümlmek amacıyla geliştirilmiş olan eşlikli başlangıç keman eğitimi modelinde öğretmen tarafından seslendirilen eşliklerin, öğrencinin yanlış bastığı sesleri duymasını sağlayarak entonasyon problemlerini çözebileceği ve başarıyı tatmanın çocuklarda ; önemli bir bireysel özellik olan özgüven ile birlikte

öğrenmede oldukça etkili bir duyuşsal özellik olan tutum üzerinde de olumlu yönde etkisi olabileceği düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumu irdelendiğinde ;

- Keman eğitimi zorlu bir süreçtir
- Keman eğitiminde başlangıç aşamasında yapılan teknik çalışmalar, kemanın yapısal özellikleri gereği başlangıçta tek sesli olması, iyi, kaliteli ve doğru ses elde etmenin kolay olmaması gibi nedenlerle öğrencinin yılgınlığa düşmesine neden olabilir.
- Keman eğitiminde armoni bütönlüğünü sağlayacak bir enstrümanla birlikte çalmak entonasyon konusunda olumlu katkıların yanı sıra çocuğun kendine olan güvenini ve keman dersine karşı olan tutumunu arttırabilir.

Problem durumu olarak ele alınan konular doğrultusunda bu araştırmanın amacı; ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitime göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Bu araştırmanın çocuklarda keman öğrenmeyi kolaylaştırabileceği, entonasyon sorunlarını çözebileceği, özgüveni ve derse karşı tutumu arttırabileceği ve keman öğretmenlerine önemli katkılar getireceği umulmaktadır.

Problem Cümlesi

İlköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitime göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi nelerdir?

Alt Problemler

1. Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklar ile eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların entonasyon performansları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklar ile eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların özgüvenleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklar ile eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların derse karşı tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Denenceler

- Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan deney grubunun entonasyon performansları eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan kontrol grubuna göre daha yüksektir.
- Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan deney grubunun özgüvenleri eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan kontrol grubuna göre daha yüksektir.
- Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan deney grubunun tutumları eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öndeneme uygulamalarında tüm öğrenciler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Araştırmanın denekleri ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

- Deney ve kontrol gruplarında kontrol edilemeyen tüm değişkenler eşitlenmiştir.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2008-2009 öğretim yılı, Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlköğretim okulunda öğrenim gören 3, 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma 17 hafta ile sınırlıdır.

Tanımlar

Keman Eğitimi: Keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturduğu toplulukların devinışsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak veya istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Günay ve Uçan, 1980: 8).

Eşlik: Ses müziği veya çalgı müziğinde bir eserin armonik niteliğini ortaya çıkaran, ona içerik ve derinlik kazandıran müzikal birliktelik (Say, 2005: 186).

Entonasyon: İnsan sesinin ya da herhangi bir çalgının, istenen perdeyi (ton) tam ya da tama yakın verebilmesidir (Sözer, 1986: 346).

Özgüven: Yaşamı, zorluklarıyla başa çıkmaya yetkin ve mutlu olmaya layık bir kişi olarak deneyimleme hali olarak tanımlamaktadır (Branden, 2002: 4).

Tutum: Öğrenme sonucunda sunulan herhangi bir nesneye tutarlı şekilde, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Fishbein & Ajzen, 1975; Sakallı, 2006: sf. 106'daki alıntı).

Mutlak Duyma: Bir sesin hangi ses olduğunu başka bir sesin desteğini almadan tınısından fark edebilme yetisi.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde keman eğitimi, eşlik, entonasyon, özgüven ve tutum ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Keman Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Konczak, Velden & Jaeger (2009) “Learning to Play the Violin: Motor Control by Freezing, Not Freeing Degrees of Freedom” adlı araştırmalarında, yakın kol eklemlerindeki hareketin, yeni başlayanlar ve uzmanlarda yay hareketlerinin hassaslığını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar, ilk keman parçası olarak uzmanlaştıkları bir müzik eseri kullanarak, 3 başlangıç ve ileri seviye yetişkin kemancı ve 2 yetişkin konser kemancısı ve 11 çocuğun (4-12 yaş) performanslarını değerlendirmiştir.

Araştırma sonunda, seçili eklem serbestlik derecelerinde eklem salınımı sınırlamasının çocuklar ve yetişkinlerde kompleks, yüksek hassaslığa sahip motor özelliklerini öğrenmek için uygun bir stratejiyi oluşturduğu ayrıca görünüşte basit yay hareketlerinde uzmanlaşmanın, uzun bir öğrenme sürecini oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztürk ve Özay (2008) “Keman ve Viyola Eğitiminde Kullanılan Mazas “Special Etudes Op.36” Metodu’nun Sağ Ve Sol El Teknikleri Yönünden İncelenmesi” adlı araştırmalarında, keman ve viyola öğrenci ve eğitimcilerinin derslerde ele alacakları “Mazas” etüd ve eserlere bakış açılarını genişletmeyi amaçlamışlardır.

Araştırmada metod kapsamındaki sağ ve sol el teknikleri taranarak tanımlanmış ve daha sonra bu tanımlar ışığında etüdler; hedef ve davranış yönünden incelenmiştir.

Araştırmada her iki elin tekniksel gelişimine katkıda bulunacak 30 etüdden; 35 hedef ve bu hedeflere ilişkin 123 hedef davranış tespit edilmiştir.

Seitz (2008)' in "The System Of Effective Violin Practice According To Konstantin Mostras" adlı doktora tezi çalışmasında, Ivan Galamian'ın öğretmeni Konstantin Georgiyevich Mostras'ın yaşamı ve çalışmaları incelenmektedir. Eski SSCB'de Çaykovski Moskova Konservatuarında önde gelen keman profesörlerinden biri olan Mostras 1916–1922 yılları arasında Moskova Filarmonik Müzik Okulu'nda Galamian'ın öğretmeni olmuş ve Galamian üzerinde derin etkiler bırakmıştır.

Çalışmada, kitapları şu ana kadar İngilizce'ye çevrilmeyen bu seçkin pedagogun fazla tanınmamış eserleri tanıtılmaya çalışılmakta ve kendisinin kemancılara, günlük pratikte tavsiye ettiği teknik materyaller anlatılmaktadır. Çalışmaya göre Mostras'ın eserleri onun teorileriyle pratikteki pedagojisinin tutarlılığını göstermektedir.

Wales (2007) " 3 D Movement And Muscle Activity Patterns In A Violin Bowing Task" adlı doktora tezi çalışmasında, üç boyutlu hareket analizi tekniği ile keman yayını kullanma görevinin gereklerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın deneklerini 12 gönüllü kemancı oluşturmaktadır. Denekler çalma deneyimine dayanarak, bir acemi grubu ve bir uzman grubuna atanmıştır.

Araştırmada; kemancıların yay hareketi başına dört vuruş ve dakikada 100 vuruş hızında her yayda (G, D, A, E) beş yay döngüsünü (bir yay döngüsü=bir aşağı yay+bir yukarı yay hareketi) çalarken kas aktivitesi ve hareket örüntüleri değerlendirilmiştir.

Minimum ve maksimum eklem açıları, hareket aralıkları ve yayı kullanan kolun omuz ve dirseğindeki açısal hızları belirlemek amacıyla sağ akromiyon süreci, humerusun lateral epikondili ve ulnarstiloid üzerine yerleştirilen işaretlerden elde

edilen koordine verilerden yararlanılarak bir üst ekstremite modeli yaratılmıştır. Sağ anterior delta kasındaki, biceps brachiideki ve triceps brachiideki kas aktivitesi, maksimal iradi kasılmalar ve çalma görevi sırasında değerlendirilmiştir.

Veriler, farklı yaylar ve deneyim grupları arasındaki anlamlı farklılıklar açısından analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda şu bulgular elde edilmiştir: Her iki grup için de farklı yaylarda bilek bükülmesi/uzanımı benzerdi. Omuz bükülmesi/uzanımı artıyordu ve uzmanlarda daha fazlaydı. Delta kası, değerlendirilen kaslar arasında en aktif olanıydı ve omuz abduksiyonun sürdürülmesi için sürekli bir aktivasyon örüntüsü sergiledi. Biceps ve triceps kasları daha az aktifti ve daha düzenli bir “aç-kapa” örüntüsü gösterdi. Acemilerin kas aktivitesi tüm durumlarda daha fazlaydı. Uzmanların kas aktivitesi farklı yerlerde sürekli bir örüntü gösterirken acemilerininki daha düzensizdi. Biceps ve triceps kaslarının yay hareketi sırasında oynadığı agonist-antagonist roller, uzman grubunda gayet belirginken acemi grupta açıkça gözlenmiyordu.

Araştırmada ayrıca yay hareketinin dirsekten çok omuz tarafından kontrol ediliyor gibi görüldüğü, hareket için gereken kas aktivitesi küçük olduğundan omuz sakatlanmalarının büyük olasılıkla tekrardan kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmış, kemancıların hareketlerini analiz etmeye yönelik bu nicel multidisipliner yaklaşımın hem çalma gereksinimlerinin hem sakatlanma mekanizmalarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabileceği belirtilmiştir.

Deutsch (2006) “Control Strategies Of Shifting During Violin Playing” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, kemancılar arasında aşırı kullanımdan dolayı sakatlanmaların yaygın olması, gereken zor postüral pozisyonlardan dolayı kemancılarda genellikle üst ekstremitelerde sakatlanmalarla karşılaşılması gibi nedenlerle, deneyimli kemancıların tuşenin uzunluğu boyunca tercih ettikleri tekniği kullanarak çaldıkları görevler sırasında sol kürek kemiği ve üst ekstremiteyi nasıl kontrol ettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada kürek kemiği ve sol üst ekstremitayı kontrol eden kasların aktivasyonu izlenmiş (yüzey elektromiyografisi, 2400 Hz) ve segment kinematığı kaydedilmiştir (dijital video, 60 Hz).

Her denekte, farklı görevlerdeki kas aktivasyon örüntülerinin karşılaştırılması, çalan kişilerin tuşedeki farklı pozisyonlarda çalabilmek için farklı kas gruplarını kullandığını ortaya koymuştur.

Denekler arasında (n=3) çeşitli görevlerde kas aktivasyon örüntülerinin karşılaştırılması, aynı görevler çalınırken kürek kemiği ve üst ekstremita hareketini kontrol etmede iki farklı nöromuskuler kontrol stratejisi kullanıldığını ortaya koymuştur.

MacLeod (2006) “Influences Of Dynamic Level And Pitch Height Of The Vibrato Rates And Widths Of Violin And Viola Players” adlı doktora tezi çalışmasında, perde yüksekliği ve dinamik düzeyin üniversite ve lise düzeylerindeki keman ve viyola öğrencilerinin vibrato oranları ve genişlikleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın deneklerini, 12 üniversite keman, 12 lise keman, 12 üniversite viyola ve 12 lise viyola öğrencisi olmak üzere toplam 48 müzisyen oluşturmuştur.

Müzisyenlerin bireysel performansları; düşük ve yüksek ses perdelerindeki bir gam pasajını, düşük ve yüksek ses perdelerindeki bir müzikal alıntıyı, piano ve forte dinamik düzeyleriyle çalınan bir gam pasajı , piano ve forte dinamik düzeyleriyle çalınan bir müzikal alıntıyı çalarken kaydedilmiştir.

Araştırma sonunda yapılan analizlere göre perde yüksekliğinin, deneklerin vibrato oranları ile genişliklerini anlamlı derecede etkilediği, müzisyenlerin vibratosunun yüksek tonlarda düşük tonlara göre .32 Hz daha hızlı ve yaklaşık 26 cent daha geniş olduğu, dinamik düzeyin de vibrato genişliğini anlamlı derecede etkilediği, deneklerin piano pasajlara kıyasla forte pasajlarda vibrato genişliğini yaklaşık 4 cent arttırdıkları, gam pasajlarında ise dinamik düzeydeki bir artışın, vibrato oranındaki bir artışa denk geldiği, fakat bu artışın müzikal alıntılarda mevcut olmadığı, kemancıların vibrato eğiliminin viyolacılara göre biraz daha hızlı ve geniş

olduğu ,enstrüman türü ile perde yüksekliği arasında vibrato genişliği için anlamlı bir etkileşimin gerçekleştiği, yüksek perdede kemancıların vibratosunun viyolacılara göre 13 cent daha geniş olduğu, lise ve üniversite öğrencilerinin vibrato oranları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, lise ile üniversite öğrencileri arasında piano ve forte pasajlardaki vibrato genişlikleri arasında anlamlı fark olduğu, üniversite öğrencilerinin piano ve forte pasajları arasında vibrato genişliklerinde, lise öğrencilerine göre daha büyük bir farklılık sergilediği, düşük perdedeki müzikal alıntılarda müzisyenlerin vibratosunun, düşük perdeli gam pasajlarındakinden anlamlı derecede hızlı(.26 Hz) olduğu, üniversite müzisyenlerinin müzikal alıntılarda, gam pasajlarına kıyasla anlamlı derecede daha geniş bir vibrato üretirken (6 cent), lise müzisyenlerinin vibratolarındaki genişliklerin bu ikisi arasında farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tarkum (2006) “Keman Öğretiminde Rol Oynayan Faktörler” adlı araştırmasında, daha verimli bir keman öğretimi için katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu nedenle öğrenmeye ilişkin birtakım temel konuları keman öğrenimi açısından incelemiş, verilere ulaşmak üzere gözlemler ve yazılı kaynaklardan faydalanmıştır.

Araştırma sonunda keman öğretiminde öğretiminin hedefine ulaşması bir başka deyişle öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için, öğretimde yeni ilkeler olan çocuktan hareket (çocuğa görelilik), somuttan soyuta,bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, ekonomiklik, aktüalite ve hayatilik gibi ilkelerden yola çıkılması, kemanın öğrenci tarafından sevilmesi, öğrencilerin yapıcı şekilde eleştirilmesi, çalışılan repertuvarın öğrenciye uygun seçilmesi, öğrencilerin solist kemancıların yer aldığı konserlere gitmeleri, ustalık kurslarına ve keman yarışmalarına katılmaları, düzenli alıştırma yapmaları gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Baader, Kazennikov & Wiesendanger (2005) “Coordination of Bowing and Fingering in Violin Playing” adlı araştırmalarında, ses üretimi için sol elin parmaklarının ne kadar bağımsız kullanıldığının belirlenmesini; sesin başlangıcı ve süresinin zamanlamasını belirleyen parmak kullanma mekanizmalarının ölçülmesini ve parmaklarla yay hareketleri arasındaki senkronizasyonun ölçülmesini amaçlamışlardır.

Araştırmada bu amaçla farklı becerilere sahip altı kemancının performansları video temelli, kızıllötesine duyarlı bir hareket analiz sistemiyle kaydedilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yay-parmak senkronizasyonu mükemmel eşzamanlıktan yaklaşık 50 milisaniye farklılık gösteriyordu ve zamansal yapı yay ve parmak kullanımının kombinasyonlu bazı mekanizmalarına bağlıydı.

Şeker (2005) “7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, 7-11 yaş çocukları için Orff Öğretisi destekli bir başlangıç keman eğitimi modeli önerisi hazırlamıştır.

Araştırmacı model önerisini; çocukların derse karşı motivasyonlarının artırılması, birlikte çalma alışkanlığının kazandırılması, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve keman eğitiminin gerektirdiği temel müzik bilgilerinin kazanılması gibi hedeflere Orff Öğretisi ile düzenlenmiş etkinliklerle, başlangıç keman eğitimine ilişkin teknik konuların ise bireysel derslerde verilmesini düşünerek hazırlamıştır.

Model; Orff Öğretisi destekli grup dersleri için yirmibir etkinlik, bireysel dersler için doksanüç etüt ile öğretmen ve öğrencinin birlikte çalabileceği üç diziden oluşmaktadır.

Farrell (2004) “ A Practical Guide To Twentieth-Century Violin Etudes With Performance And Theoretical Analysis” adlı doktora tezi çalışması, yirminci yüzyıl repertuarıyla ilgili çalışmaları kemancıların kolaylıkla bulabilecekleri kısmi bir katalog özelliği taşımaktadır.

Araştırma, çalışmalar hakkında olgusal bilgiler ile performans, teorik analiz ve bestecilerle ilgili biyografik bilgileri içermektedir. Bu bilgilerin çeşitli gayeleri vardır. Olgusal ve biyografik bilgiler kemancının kendisine veya bir öğrencisine uygun etütler seçmesi için kullanılabilir. Daha sonra derinlikli analiz, icracılara çalışmalarını pratik yoluyla mükemmelleştirme sürecinde yardımcı olacaktır. Teori ve beste analizi, bu bestecilerin müziğiyle ilgilenen, keman çalmayan kişiler için de faydalı olabilir.

Projede Almanya, Belçika, İtalya, Amerika, Yunanistan, Slovenya, Hırvatistan, Rusya, İsviçre ve Avusturya'dan 22 farklı bestecinin çalışmaları sunulmaktadır. İçerikteki 169 etütten 76'sı tek tek analiz edilmiştir. Eserler yirminci yüzyılın başlıca üslup eğilimlerinin çoğunu ve 1926-1993 yılları arasını kapsamaktadır. Bilgiler genellikle nitelik bakımından pragmatiktir ve kemancının gündelik öğretimi ve pratik rutinine kolaylıkla uygulanabilir. Daha da önemlisi, bu bilgilerin amacı, yirminci yüzyıl repertuarına daha önceki 200 yılın repertuarında uygulanan aynı mükemmellik standardıyla hazırlanma düşüncesini kemancılara açmaktır.

Yağışan ve Aydos (2004) “Keman Çalmada Temel Yay Hareketlerinde Omuz ve Dirsek Eklemlerinde Görülen Açısal Değişikliklerin Araştırılması” adlı araştırmalarında, keman çalmadaki temel yay hareketlerinde aktif olan sağ kol omuz ve dirsek eklemlerinde görülen açısal değişiklikleri saptamayı amaçlamışlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ganyometre, standart bir tam keman ve yay kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, temel yay hareketlerinde yayın her iki bölümünde de (ay,üy) omuz ve dirsek eklemlerinin hangi açısal genişlikler içinde hareket ettiği nicel bulgularla tespit edilmiş, eklemlerin hareket özellikleriyle bu bulgular karşılaştırılmıştır.

Lee (2003) “Towards A Dynamic Pedagogy:Contemporary Pedagogical Approaches to Basic Violin Technique” adlı doktora tezi çalışmasında, çağdaş keman pedagojisi sanatının karmaşık, çok yönlü ve öğretmen adayı şaşırtıcı derecede çok teori ve metodolojik yaklaşımı içeriyor olması, şu ana kadar tüm öğrencilere ve öğrenme durumlarına uygun bir “meta-pedagoji” geliştirilmemiş olması ve bunun gerçekleşmesinin mümkün olmaması, her öğrencinin belli güç ve sınırlılıklara sahip benzersiz bir birey olduğu dikkate alınarak öğretim yöntemleri ve stratejileri her öğrenciye uygun hale getirilmesinin gerekmesi, öğretmenin çeşitli etkin çağdaş ve tarihsel pedagojilere ilişkin kapsamlı bir anlayışa sahip olması ayrıca bu alandaki tüm yeni gelişmeleri takip etmesinin çok önemli olması gibi nedenlerle keman

çalmanın temel teknik ilkelerini anlamının, öğretmen adayının birinci önceliği haline geldiğini düşünmüş ve araştırmayı bu amaçla hazırlamıştır.

Temel keman çalma tekniğinin ilkelerine yönelik kapsamlı bir anlayış sunmak amacıyla araştırmacı, temel tekniğin başlıca mekanizmalarını analiz etmiş ve her konu başlığı altında çeşitli pedagooglardan farklı görüşleri incelemiştir. Bu pedagoqlar arasında Leonold Auer, Ivan Galamian, Shinichi Suzuki, Paul Roland, Kato Havas, Ronald Patterson ve Kek-Tjiang Lim bulunmaktadır.

Araştırma, farklı pedagoqların sunduğu fiziksel işlemler, mekanizmalar ve farklı çözümlere ilişkin anlayışa dayanarak temel keman tekniğinin öğretimi için kaynakları özetleyecek şekilde yapılandırılmıştır; keman öğretmeni bunlar arasından belli bir soruna uygun bir çözüm seçebilir.

Swartz (2003)'ın "Perspectives Of Violin Pedagogy: A Study Of The Treatises Of Francesco Geminiani, Pierre Baillot, And Ivan Galamian, And A Working Manual By Jonathan Swartz" adlı doktora tezi çalışmasında, 18, 19 ve 20. yüzyıla ait keman konulu eserlerden seçilen pedagojik ilkelere dayanılarak kemancılar için geliştirilmiş orijinal bir çalışma kılavuzu sunulmaktadır.

Araştırmada Francesco Geminiani (1751), Pierre Baillot (1835) ve Ivan Galamian'ın (1962) eserleri incelenmiştir.

Bu eserler arasında yapılan karşılaştırmalardan çıkan sonuçlara göre, daha önceki eserlerde yalnızca kemancının yapması gerekenlere ilişkin kısa ifadeler bulunurken özellikle Galamian'ın eserinde, bir yandan keman çalarken gerçekleştirilen fiziksel eylemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmekte ayrıca zihinle kaslar arasındaki ilişki incelenmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen kılavuzda da, kolayca kavranan resimler sunularak, zihinle kaslar arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmak için zihinsel modeller kullanılmıştır.

Tung (2001) "The Pedagogical Contrubituans Of Rode's Caprices To Violin Mastery" adlı doktora tezi çalışmasında, Pierre Rode'un Yirmi Dört Kapriçyosu yaklaşık 200 yıldır keman pedagojik müfredatında temel teşkil etmesi, önemi ve

kalıcılığının kemanda ustalığa ulaşmada kemancılara yardım etmekte oynadıkları rolle ilişkili olması, kapriçyolarla ilgili literatürün büyük bölümünün genel ya da didaktik öğretim sağlamak amacıyla tekniklere odaklanması, kaynakların hiçbirinin kapriçyolarla keman ustalığı arasındaki ilişkiyi net bir biçimde ortaya koymaması gibi nedenlerle, etütler ile keman ustalığı arasındaki ilişkiyi, ustalık için önemli unsurları ve bu becerilerin Rode kapriçyolarda nasıl kullanıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu incelemenin amacı, kemanda ustalığın tüm unsurlarını değil, temel kabul edilen becerileri ortaya koymaktır. Bu önemli unsurlar şunlardır: ton, vibrato, entonasyon, pozisyon değiştirme, akorlar ve ellerin koordinasyonu. Teknik bir beceri olmasa da yorum da, ifade ve tarz da teknikle ilişkileri ve kapriçyolarda yer almalarından dolayı bir ustalık kategorisi olarak ele alınmıştır.

Bu unsurlar Rode'un kapriçyolarından on tanesinin – 1, 5, 7, 10, 11, 14, 19, 20, 21 ve 22 – analizi için kriter olarak kullanılmıştır. Belirtilen kapriçyoların seçilmesinin nedeni, başka pedagoğlardan aldıkları övgüler ve içerdikleri becerilerdir. Analiz sonuçları yukarıdaki unsurların Rode kapriçyolarda nasıl kullanıldığını; temel tekniğin pratik edilmesi için nasıl olanaklar sağladığını ve yorum, ifade ve tarza dayalı bir tepki gerektiren bir müzikal bağlam içinde teknik gelişme için nasıl ilave zorluklar yarattığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Rode kapriçyoları çalışarak öğrencilerin hem teknik hem sanatsal yönlerden ustalık kazandığı ve kapriçyoların keman ustalığına götüren hiyerarşik ilerlemede önemli bir rol oynadığı yorumlanmıştır.

Kahn (2000) “An Investigation And Review Of Violin Instructional Material For The Beginner” adlı doktora tezi çalışmasında, keman pedagoğlarının öğrencileri için uygun öğretim yöntemlerini seçmelerine yardımcı olmak amacıyla, 374 keman öğretmenine anket uygulamış ve kapsamlı bir bilgi rehberinin başlangıç aşamasındaki öğrencilerin keman öğreticilerine faydalı olup olmadığı belirlenmeye çalışmıştır.

Temel olarak başlangıç aşamasındaki öğrencilerin öğretmenleri için tasarlanan on yedi soruda, öğretim deneyiminin derecesi, çalınan enstrümanlar, kitap ve öğretim materyali seçiminin sıralanması ve gerekçeleri, öğretmenin mevcut eğitim

kaynaklarından duyduğu memnuniyetin seviyesi ve öğretmenin kapsamlı bir öğretim materyalleri kataloğuna duyulan ihtiyacı ne derece onayladığı üzerinde durulmuştur.

Araştırmada çoğu öğretmenin çok sayıdaki mevcut eğitim materyalinden dolayı bir kataloğa ihtiyaç duyması beklenmiş ve sonuçlar da böyle olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada, en çok kullanılan mevcut öğretim materyallerinin notlandırılmış bir bibliyografyası şeklinde içerik analizi sunulmuştur.

Reidlinger (2000) “Review and Analysis of Violin Vibrato Pedagogy With Beginning Violin Students” adlı doktora tezi çalışmasında, vibrato öğretimine yönelik pedagojik yaklaşımlara dair daha iyi bir anlayış geliştirmeyi ve çeşitli yaklaşımlarda ortak temel özellikler ve benzer öğretim stratejileri olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada yapılan literatür taraması , vibrato pedagojik yaklaşımları arasında belirgin bir tutarlılık olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca araştırmada literatür taramasına dayanılarak bir hipotez geliştirilmiştir; buna göre vibratoyu nasıl doğru üreteceklerini öğrenmek için öğrencilerin en az dört haftalık vibrato eğitimine ihtiyacı vardır.

Araştırmada bu nedenle başlangıç aşamasındaki keman öğrencileri, net olarak belirlenmiş dört haftalık bir vibrato eğitim dersine katılmış ve bu ders sırasında birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda vibrato becerilerinin edinimi ölçülmüştür. Veriler eşli örneklemeler için t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Chang (1999) “The Effects Of Different Incidental Listening Experience On Performance Achievement And Developmental music Aptitude Of First-Grade Suzuki Violin And Non-Violin Students” adlı doktora tezi çalışmasında, rastlantısal dinleme deneyimlerinin Suzuki keman öğrencilerinin çalma başarısı ve birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel müzik yeteneği üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmada şu özel sorunlar araştırılmıştır: (a) Farklı dinleme deneyimlerinin (çeşitli müzikler, yalnızca tekrarlanan Suzuki repertuarı, hiç) başlangıç düzeyindeki birinci sınıf Suzuki keman öğrencilerinin çalma başarısı üzerindeki etkileri, (b) Bu farklı dinleme deneyimlerinin Suzuki eğitimi alan veya almayan birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel müzik yeteneği üzerindeki etkileri, (c) Suzuki keman öğretiminin başlangıç düzeyindeki birinci sınıf Suzuki keman öğrencilerinin gelişimsel müzik yeteneği üzerindeki etkileri.

Araştırmanın örneklemi, 66'sı Suzuki gruplarından, 104'ü Suzuki dışı gruplardan olmak üzere 170 Tayvanlı birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur.

Tüm deneklere öntest olarak Temel Müzik Kulak Ölçümleri uygulanmıştır. Üç Suzuki grubundaki öğrenciler aynı Suzuki keman öğretimini farklı dinleme uygulamalarıyla görmüştür. Suzuki dışı üç grup ise üç Suzuki grubuyla aynı üç dinleme uygulamasını almıştır. 21 haftalık öğretim dönemi sonunda Temel Müzik Kulak Ölçümleri tüm deneklere bu kez son-test olarak uygulanmıştır. Suzuki gruplarındaki öğrenciler ayrıca Twinkle Variation ve Yankee Doodle'ı çalarken ayrı ayrı kasede kaydedilmiştir. İcraları, üç bağımsız değerlendirici tarafından entonasyon, ritim ve ses kalitesi açısından, araştırmacı tarafından tasarlanan bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; aynı anda çalışılan parçanın ve başka çeşitli müziklerin rasgele dinlenmesi, çalma başarısı için en yararlı yöntemdir, ancak istatistiksel bir anlamlılık elde edilmemiştir. Tipik Suzuki dinleme uygulaması gören keman çalmayan öğrencilerin ortalama ritim yetenek kazançları, hiçbir dinleme uygulaması almayanlara göre anlamlı derecede daha fazladır. Öğretim öncesinde yüksek ses yeteneğine sahip olan popülasyonda, dinleme uygulamasını görmeyen Suzuki öğrencilerinin ritim ve genel müzik yeteneği alanlarında ne Suzuki keman öğretimi ne dinleme uygulaması görmeyen öğrencilere kıyasla anlamlı ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin genel müzik yeteneğinin başlangıç düzeyindeki 21 haftalık Suzuki keman öğretiminden sonra anlamlı derecede ilerlemişlerdir.

Carroll (1997)'in "A Comprehensive Overview Of Violin/Viola Left-Hand Technique As It Applies To Articulation, Intonation, Shifting And Vibrato" adlı doktora tezi çalışmasında, keman ve viyola için bazı sol el teknikleri (artikülasyon, entonasyon, pozisyon değiştirme ve vibrato) gözden geçirilerek Mozart gibi üstatlardan Masao Kawasaki gibi modern pedagogların öğretilerine kadar müziğin nereden nereye geldiği incelenmiştir.

Kee (1993) "Performance Anxiety In Violin Playing" alı doktora tezi çalışmasında, icra (sahne) anksiyetesinin solo icracıları, özel olarak da kemancıları nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır.

Ayrıca çalışmanın başka bir amacı, keman çalmada icra anksiyetesinin olası nedenlerini belirlemek ve bu semptomları en aza indirmenin yollarını araştırmaktır.

Bu amaçla Illinois Üniversitesi Müzik Okulu'nda tam zamanlı öğrenci olarak kayıtlı 5 lisans ve 5 yüksek lisans öğrencisinden oluşan toplam 10 keman öğrencisi örnekleme alınmıştır. Öğrencilere 5 kategoriye ait sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ankette her kategorinin araştırdığı konular sırasıyla şunlardır: Katılımcının kişisel geçmişi ve icra anksiyetesi yaşayıp yaşamadığı; keman icrasında sahne anksiyetesine ilişkin fiziksel özelliklere dair katılımcı görüşleri; keman icrasında sahne anksiyetesine ilişkin psikolojik özelliklere dair katılımcı görüşleri; katılımcıların anksiyete sorunlarının azaltılmasında öğretmenlerinin müdahalesine ilişkin gözlemleri ve katılımcıların sahne anksiyetesine ilişkin kişisel düşünceleri.

Araştırma sonuçlarına göre başlıca anksiyete semptomları, yay titremesi ve sol elin aşırı sıkılmasıydı. Çalışmada bu semptomların azaltılması için başarılı yaylı çalgı pedagoglarının tavsiyeleri sunulmuştur. Psikolojik temelli sahne anksiyetesi nedenleri ise değerlendirilme, hazırlıksızlıktan kaynaklanan güvensizlik, özgüven eksikliği, mükemmel olma arzusu, konsantrasyon eksikliği, rekabet ve performansa aşırı önem olarak bulunmuştur. Bu sorunların çözümü için çalışmada çeşitli öneriler sunulmuştur.

Liu (1993) “ Teaching The Basic Violin Bowing Technique: A Comparative Study Of Bowing Technique Of Selected Violin Schools From 1751 To 1974” adlı doktora tezi çalışmasında, farklı dönemlerdeki usta öğretmenlerin öğretim yöntemleri incelenip karşılaştırılarak yay kullanma tekniğinin öğretimindeki çeşitli olasılıklar ortaya konmuştur.

On sekizinci yüzyılın temsilcileri olarak Geminiani, L. Mozart ve L'Abbé le fils, on dokuzuncu yüzyılın temsilcisi olarak Baillot ve Spohr, yirminci yüzyılın temsilcileri de Auer, Flesch, Galamian ve Roland seçilmiştir.

Çalışmada bu seçme keman okullarının temel yay kullanma teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar, pedagojik açıdan karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada yay kullanma tekniklerinin uygulanmasından çok icrası, diğer bir deyişle müzikal kompozisyon ve icralarda yay kullanma teknikleri yerine yayın nasıl tutulduğu üzerinde durulmaktadır.

Pereira (1987) “Twentieth Century Violin Technique” adlı doktora tezi çalışmasında yirminci yüzyıl keman tekniklerindeki başlıca eğilimleri incelemiştir.

Bu amaçla araştırmada 18. yüzyıl başı ve sonu, 19. yüzyıl ve 20. yüzyıldaki pedagojik eserler gözden geçirilmiş, bu bağlamda Ravel, Debussy, Ysaye, Hindemith, Szymanowski, Schoenberg, Webern, Bozay, Prokofiev, Stravinsky, Bartók ve avant-garde akım incelenmiştir.

Scott (1987)' un “ An Investigation Of Attention And Persevarance Behaviors Of Preschool Children Enrolled In Suzuki Violin Lessons And Other Preschool Activities” adlı doktora tezi çalışması Suzuki keman dersleri ve diğer okul öncesi aktivitelere katılan okul öncesi çağıdaki beş grup çocuğun görev başındaki davranışları ile dikkat transferi ve gayret davranışlarını incelemek için tasarlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini okul öncesi dönemdeki 80 çocuk oluşturmaktadır. Sözedilen çocuklar şu derslere kayıtlıdır;1) Bireysel Suzuki keman dersleri, 2) bireysel ve grup Suzuki keman dersleri, 3) Yaratıcı Hareket dersleri, 4) Okul öncesi veya 5) Hiçbir organize okul öncesi ders veya aktivitesi.

Araştırmada şunlarla ilgilenilmiştir: 1) Öğrenme dönemlerinde olumlu öğretmen teşviki ile öğrencinin görev başındaki davranışı arasındaki ilişki, 2) Öğretim dönemlerinde özel öğretmen dikkat takviyesi ile öğrencinin dikkat davranışı arasındaki ilişki ve 3) Hem grup halinde hem bireysel Suzuki derslerine katılan öğrencilerle yalnızca bireysel ders alan öğrencilerin dikkat ve gayret puanları arasındaki farklılıklar.

Araştırma sonunda, grupla ve bireysel öğretim dönemlerinin ve dikkat ve gayret davranışlarının problem çözme durumlarına transferini belirlemek amacıyla tasarlanan iki görevi icra eden çocukların videoteybe alınan kayıtlarının gözlemlenmesine dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) Hem grup olarak hem bireysel Suzuki keman dersleri alan denekler, Yaratıcı Hareket veya Okul Öncesi grubundaki çocuklara göre grup eğitimi sırasındaki görev başındaki davranışları anlamlı derecede daha fazladır.

2) Suzuki gruplarındaki denekler, tüm dikkat görev değişkenlerinde hiçbir okul öncesi derse kayıtlı olmayan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Suzuki çocuklarının dikkat görevi değişkenlerinin her birindeki puanları genellikle diğer gruplara göre daha yüksektir.

3) Hem bireysel hem grup eğitimi alan Suzuki grubundaki çocuklar, diğer tüm deneklere göre gayret görevine anlamlı derecede daha fazla zaman harcamıştır. İki Suzuki grubu da, hiçbir okul öncesi derse kayıtlı olmayan deneklere göre model görev değişkenine benzerlikte anlamlı derecede daha yüksek puan almış ve diğer üç gruptaki deneklere göre modele anlamlı derecede daha sık başvurmuştur.

4) Hem bireysel hem grup eğitimi alan çocukların öğretmenleri, okul öncesi veya yaratıcı hareket öğretmenlerinden anlamlı derecede daha fazla öğretmen beğenisi sergilemiştir. Aynı Suzuki öğretmenleri ve yaratıcı hareket öğretmenleri, okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha az öğretmen hoşnutsuzluğu sergilemiştir.

Doan (1973) “An Investigation of the Relationships Between Parental Involvement and the Performance Ability of Violin Students” adlı doktora tezi

çalışmasında, müzikte ebeveyn müdahalesi ile yedi ve sekizinci sınıf kemancıların performans yeteneği arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını; farklı müdahale gruplarına göre öğrencilerin performans yetenekleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını ve ebeveyn müdahalesi değişkenlerinin yedi ve sekizinci sınıf kemancıların performans yeteneği üzerindeki etkisinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada öğrenciler, dört farklı gruba ayrılmış ve bu gruplar sırasıyla bir performans görevini yalnızca öğretmen desteğiyle, öğretmen desteğinin yanı sıra evde ebeveyn yardımıyla pratikle, öğretmen yardımı olmadan sadece evde bir ebeveynin yardımıyla ve ne öğretmen ne ebeveynlerin yardımını almadan hazırlamışlardır.

Bu amaçla Ohio, Columbus yakınlarındaki dört okulda ortaokul orkestra programında yer alan kemancılar (n= 64) ve ebeveynleri denek olarak seçilmiş ve rasgele dört gruba ayrılmıştır.

Denekler dört grupta farklı uygulamalar görmüş ve profesyonel yaylı enstrüman icracıları tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; çalışmada kullanılan Performans Yeteneği Envanteri yedinci ve sekizinci sınıf kemancıların performans yeteneklerini ölçmede geçerli bir ölçektir, öğrencilerin ebeveynlerinin müdahalesi dört grup arasında anlamlı farklılık göstermemiştir, dört farklı uygulama gören kemancıların performans yetenekleri arasında hiçbir farklılık gözlenmemiştir, araştırılan değişkenler arasında en büyük katkısı olan değişken öğrencinin özel ders alma süresinin uzunluğudur.

Araştırma sonunda öğrencilerin okuldaki derslerinin yanı sıra özel hocalarla çalışmaları, ebeveynlerin pratik yaparken öğrenciyi dinlemesi, teyp ve plaklara, bir metronoma, müzik kitaplarına, bir kayıt aleti ve piyanoya erişimlerinin olması, öğrencilerle ebeveynlerinin mümkün olduğunca profesyonellerin verdiği konser ve resitallere katılmaları, ebeveynlerin öğrencilerin okul performanslarına katılmaları, pratiğe mümkün olduğunca fazla vakit ayrılması, mümkünse ikinci bir enstrüman

çalınması ve ebeveynlerin evdeki pratik çalışmalarında öğrencilere yardım etmesi tavsiye edilmektedir.

Eşlik ile İlgili Araştırmalar

Topoğlu (2006) “Yaylı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, orta düzey viyolonsel çalıcıları için eşlikli parmak açma çalışmalarından oluşan bir metot önerisi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmacı tarafından bu metot önerisinin, viyolonsel öğrencilerinin entonasyon sorunlarını çözmeye yardımcı olacağı, öğrencilerin çalışma sürecinde motivasyonlarını artıracığı ve öğrencilere, birlikte çalışma alışkanlığı kazandıracağı düşünülmüştür.

Metot önerisi, armonik olarak eşiklendirilmiş on adet etüdden oluşmaktadır.

Brittin (2002) “Instrumentalists’ Assessment of Solo Performances With Compact Disc, Piano or No Accompaniment” adlı araştırmasında, ortaokul ve lise çağındaki enstrüman icracılarına ; dördü eşiksiz, dördü piyano eşlikli ve dört kompakt disk eşlikli olmak üzere 12 enstrümantal performans dinletilmiştir.

Dinleyiciler (n=188) solistin performans kalitesini değerlendirmiş ve performansın en iyi özelliği ile en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyan yönünü belirtmişlerdir. Dinleyiciler ayrıca her eşlik için tercihlerini de değerlendirmiştir.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; eşlik durumu, performans kalitesi değerlendirmelerini anlamlı derecede etkilemiş, cd eşlikleri en yüksek puanı alırken piyano eşlikleri en düşük puanı almıştır. Anlamlı etkileşimler, daha genç öğrencilerin en çok eşlik durumundan etkilendiğini ve bazı popüler müzik tarzlarının en fazla etkili olduğunu ortaya koymuştur. Eşlik tarzına yönelik daha güçlü tercihler ve daha yüksek performans kalitesi puanları arasında anlamlı fakat mütevazı bir ilişki vardır. Tercih açısından kızlar ve erkekler eşlik tarzlarına anlamlı derecede farklı tepkiler vermiştir. Genel olarak öğrenciler farklı eşlik koşulları arasında en iyi özellik ve en çok pratiğe ihtiyaç duyan yönü tutarlı bir şekilde belirlemiştir.

Guilbault (2002) “An Investigation on the Effect of Harmonic Accompaniment on the Developmental Tonal Aptitude, Tonal Achievement, and Tonal Improvisations of Children in Kindergarten and First Grade” adlı doktora tezi çalışmasında, armonik eşliğin küçük çocuklarda gelişimsel tonal beceri, tonal başarı ve tonal doğaçlama üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın problemleri şunlardır: (1) Temel bir melodik eşliğin şarkı öğretimine eklenmesi, anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların gelişimsel tonal becerilerini etkilemekte midir? (2) Temel bir melodik eşliğin şarkı öğretimine eklenmesi, anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların tonal başarılarını etkilemekte midir? (3) Temel bir melodik eşliğin öğretimine eklenmesi, anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların doğaçlamadaki tonal gücünü etkilemekte midir?

Araştırmanın deneklerini 68 anaokulu öğrencisi ve 68 birinci sınıf öğrencisi (n=136) oluşturmuştur. Öntest ve sontest olarak bütün çocuklar, Müzik Odisyonunda Orta Derecede Ölçümler’in Tonal alt testine girmiştir.

25 hafta süren eğitim, temel bir melodik eşlikle ezberden şarkı öğretimi (deney grubu) ve temel bir melodik eşlik olmaksızın ezberden şarkı öğretiminden (kontrol grubu) meydana gelmiştir.

25 haftalık eğitim süreci sonunda denekler, belirlenen şarkıyı söylemişler ve pek bilinmeyen bir şarkıyı majör tonalitede bir doğaçlama ile sonlandırmışlardır.

Deneklerin şarkı performansları kasete kaydedilmiş ve üç bağımsız jüri tarafından tonalite ve perdesellik bakımından puanlanmıştır. Doğaçlamalar ise tonal güç bakımından puanlanmıştır.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; temel bir melodik eşlikle şarkı öğretiminin anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların tonal beceri ve tonal başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Doğal olarak anaokulu öğrencilerinin tonal beceri ve tonalite ortalama puanları, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük çıkmıştır. Perdesellik ortalama puanları ve kompozit tonal başarı ortalama puanları açısından anaokulu ve birinci sınıftaki çocuklar arasında herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Temel bir melodik eşlikle şarkı öğrenimi gören çocuklar

doğaçlama yaparken, bu öğrenimi görmeyen çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek tonal güç puanları almıştır. Ayrıca beklendiği gibi anaokulu öğrencileri, birinci sınıftaki çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha düşük puanlar almıştır.

Atterbury & Silcox (1993) “The Effect of Piano Accompaniment on Kindergartners' Developmental Singing Ability” adlı araştırmalarında, piyano armonik eşliğinin bir müzik eğitimi yılı boyunca anaokulu öğrencilerinin şarkı söyleme yeteneği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Orta C'nin üzerinde D-A aralığına sahip “Pinto Pony” adlı dört satırlık bir şarkı hem öntest hem sontestte ezbere söylenmiştir. Sontest ise Gordon'un Temel Müzik Kulağı Ölçümleri'ni içermektedir.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; eğitim yılı boyuca eşlikli ve eşliksiz iki anaokulu öğrencisi grubu arasında şarkı söyleme yeteneği bakımından hiçbir anlamlı farklılık yoktu ve deney ve kontrol grubu arasında Temel Müzik Kulağı Ölçümleri puanlarında hiçbir farklılık yoktu.

Garman (1992) “The Effects of Accompaniment Texture and Contextual Pitch Distance on String Instrumentalists' Intonational Performance” adlı doktora tezi çalışmasında, yaylı enstrüman icracılarının çalmadaki entonasyon doğruluğunun eşlik, perde uzaklığı ve çalınan enstrümandan nasıl etkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır.

Kolej düzeyindeki keman, viyola, çello ve kontrbas öğrencileri, diyatonik bir armonik vokabülere sahip bir melodi alıntısını çalarken kayda alınmıştır.

Araştırmada dört eşlik durumu: eşliksiz, tek sesli veya oktav çiftleme, tek sesli armonizasyon ve triad yani yedinci akor armonizasyonu ile iki perde durumu incelenmiştir: (a) Melodinin perde aralığı eşliğin perde aralığı dahilinde ya da onunla örtüşüyor ve (b) İcra edilen melodi eşlikten bir oktav ileride, kemancılar ve viyolacılar için yukarı ve çellocularla kontrabasçılar için aşağı yönde değiştirilmiş.

Denekler alıntıyı sekiz kez çalmıştır. Eşlik tınısı akustik bir piyano sesidir. Araştırmada dört hipotez test edilmiştir: (a) Yaylı enstrüman icracıları dört eşlikli durumdan birinde eşliksiz göre daha doğru entonasyonla çalar; (b) Bir melodinin icraları triadlar ile armonize edildiğinde, bizzat melodi eşliğinde veya tek sesli armonizasyonla olduğundan daha uyumludur; (c) Eşliksiz bir melodinin icrasındaki entonasyon doğruluğu, eşlik eden seslerin perde aralığından bir oktav ileride olan aynı melodinin icrasında olduğundan daha fazladır; (d) Dört yaylı enstrüman grubunun icraları arasında entonasyon doğruluğu açısından farklılık vardır.

Eşit temperamanlı akorttan frekans sapmasının istatistiksel analizi üç bulgu ortaya koymuştur. (a) Eşliksiz çalınan icralardaki ses perdesi sapması, eşlikli icralardan anlamlı ölçüde daha fazlaydı. (b) Kontrbas çalanlardaki sapma kemancı, viyolacı ve çellooculara göre anlamlı ölçüde daha fazlaydı. (c) Çalışmada tanımlanan iki perde durumundan, daha yüksek icra entonasyon doğruluğuyla sonuçlanan durum, eşlik durumuna ve enstrüman grubuna bağlıdır.

Kantorski (1984) “The Effects of Differential Accompaniment on String Instrumentalists’ Intonational Performance in Extreme Registers” adlı doktora tezi çalışmasında, farklı eşlik ve perde koşullarının, yaylı enstrüman icracılarının gam pasajlarını entonasyonel olarak icra edişi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada ayrıca icra edilen gam pasajlarının yönlülüğü ve çeşitli enstrüman türleri arasındaki entonasyonel icra farklarının etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın deneklerini Florida Eyalet Üniversitesi’nde öğrenim gören rastlantısal yolla seçilen on ikişer kemancı, viyolacı, viyolonsel ve kontrbasçı olmak üzere toplam 48 yaylı enstrüman icracısı oluşturmuştur.

Deneklerin icra edilen enstrümandaki ortalama çalma tecrübesi 10.2 yıldır. Deneklerin tamamı, bütün icra koşullarında gözlemlenmiştir. Her bir denek, enstrümanlarının üst ve alt ses genişliklerinde dört akoru inici ve çıkıcı bir şekilde çalmıştır.

Bütün performanslara önceden bilgisayarda kaydedilmiş tonlar eşlik etmiştir. Bu tonları ise icra tonlarıyla birlikte dört armonik aralık türü oluşturmaktadır: (a) Tek sesliler, (b) Majör ve minör üçlüler, (c) İki oktav ve (d) İki oktav ile birlikte üçlüler. İcra tonları teybe kaydedilmiş ve eşit temperemana oranla tiz ya da pes centlere göre analiz edilmiştir.

Sonuçlar, üst perde altındaki icralarının, yine tiz olan alt perde üstündeki eşlikli icralarına kıyasla anlamlı derecede tiz olduğunu göstermiştir. Eşit temperemana nazaran tek seslilerle eşlik edilen icralar, bileşik ve basit üçlülerle eşlik edilenlere kıyasla anlamlı derecede daha doğrudur ; ancak iki oktavla eşlik edilenlerden anlamlı derecede farklı değildi. İki oktavla, bileşik ve basit üçlülerle eşlik edilen icralar birbirinden anlamlı derecede farklılaşmıyordu. İnci dörtlü akorlar, yine tiz olan çıkıcı dörtlü akorlara kıyasla anlamlı derecede daha tiz bir şekilde icra edilmişti . Kemancılar toplamda en düşük sapmayı göstermiş; bunları sırasıyla viyolacılar, viyolonselistler ve kontrbasçılar takip etmiştir. Kemancılar, viyolacılar ve viyolonselistler birbirinden anlamlı derecede farklılık göstermemişlerdir, ancak kontrbasçıların entonasyonel sapması diğer enstrüman gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksekti . Enstrüman grupları arasındaki entonasyonel eşitsizlikler üst perdelerde en yüksekti.

Entonasyon ile İlgili Araştırmalar

Mora (2007)'nın “The Effects Of Tonal Pattern Training On Intonation Of Sixth Grade Instrumental Music Students” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, melodik tonal kalıpları taklidin enstrüman çalan altıncı sınıf öğrencilerinin entonasyon becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir.

Bu amaçla bando ve orkestra öğrencilerinden dört sınıf kullanılmış ve bir bando ve bir orkestra sınıfı deney, bir bando ve bir orkestra sınıfı da kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Toplam sekiz hafta boyunca günlük ısınma etkinlikleri sırasında deney grubuna en fazla sekiz vuruşluk tonal kalıplar, iki model öğretmen tarafından gösterilmiş ve öğrencilerden bunları taklit ederek kulaktan çalmaları istenmiştir. Kontrol grubunun etkinliklerinde ise tonal kalıplar kullanılmamıştır.

Araştırma sonuçları, eğitim süreci sonunda bando deney grubunun entonasyon puanlarının bando kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ve ortalama puanlarda aynı anlamlı farklılığın orkestra deney grubu ile orkestra kontrol grubu arasında da gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Çalışmada günlük ısınma etkinliklerinde tonal kalıpların kullanımının altıncı sınıf bando ve orkestra öğrencilerinin entonasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Frank (2006)'ın “The Relationship Between Singing Intonation And String Playing Intonation İn Beginning Violin And Viola Students” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, yaylı enstrüman çalmaya yeni başlayan beşinci ve altıncı sınıftaki keman ve viyola çalan öğrencilerde şarkı söyleme entonasyonu ile çalma entonasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Michigan'daki bir ilkokuldan bir veya iki yıldır yaylı çalgı eğitimi almakta olan 31 öğrencinin katıldığı çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada her denekten belli bir şarkıyı eşiksiz olarak söylemesi istenmiş; ikinci aşamadaysa her denek başka bir şarkıyı hem sözlü hem enstrümanla çalıp söylemiştir. Deneklerin şarkı söyleme ve çalma performansları, alanlarında uzman kişilerce değerlendirilmiş ve sonuç olarak şarkı söyleme ve çalma arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir.

Sanchez (2006) “The Expressive Intonation in Violin Performance” adlı araştırmasında, entonasyon doğruluğu açısından keman performanslarını analiz etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada Bir müzik okulunda (Conservatorio de Navarra) 17-21 yaş arasındaki beş keman öğrencisine Arcangelo Corelli'nin Sonata VIII op.5 n.8 adlı eserinin ilk sekiz ölçüsü üç kez çaldırılmış ve eşit temperaman sapmalarını öğrenmek amacıyla bu on beş keman performansı (beş farklı kemancı tarafından çalınan aynı melodi) analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde altı denekten (profesyonel kemancılar, diğer müzisyenler ve müzisyen olmayanlar) kemancıların performanslarındaki entonasyon

doğruluğunu değerlendirmeleri ve ses perdelerini entonasyon tercihlerine göre sıralamaları istenmiştir.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; kayıtlarda eşit temperamandan sapmalar mevcuttur ve en geniş sapma performansı kemancılar ve müzisyen olmayanlar tarafından tercih edilmiştir. Bu, anlatımsal keman entonasyonuna yönelik bir eğilime denk düşüyor olabilir.

Swift (2003)'ın "Improving Harmonic Intonation Skills Of High School Band Students Using Coda Music Technology's Intonation Trainer" adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, Coda Music Teknolojisi'nin Intonation Trainer adlı yazılım programı kullanılarak öğrencilerin armonik entonasyon becerilerinde kaydedilen gelişme incelenmiştir.

Bu amaçla büyük bir liseden 41 nefesli çalgı öğrencisi bir deney ve bir kontrol grubuna ayrılmıştır. Kontrol grubu herhangi bir eğitim almazken, deney grubuna dört hafta süreyle entonasyonu geliştirme amaçlı bir eğitim programı uygulanmış ve Intonation Trainer programının kullanımı öğretilmiştir.

Öntest ve sontest puanlarındaki farka bakılarak programı kullanan deney grubu öğrencilerinin majör üçlülere çalma yeteneklerinin anlamlı derecede geliştiği gözlenmiştir.

Karrick (1998) "An Examination of the Intonation Tendencies of Wind Instrumentalists Based on Their Performance of Selected Harmonic Musical Intervals" adlı araştırmasında, deneyimli nefesli çalgı icracılarının armonik aralıklarla ilişkili olarak entonasyon eğilimlerini incelemiştir.

Bergonzi (1997) "The Effects of Finger Placement Markers and Harmonic Context on the Development of Intonation Performance Skills and Other Aspects of Musical Achievement of Sixth-grade Beginning String Students" adlı araştırmasında, parmak yerleşimi belirleyicilerinin ve armonik bağlamın 6. sınıf yaylı enstrüman öğrencilerinin sol el tekniği, entonasyon, icra becerileri ve genel müzikal becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın merkezinde dokunsal/görsel bir referans ile bir işitsel referansın yaylı entonasyon icra becerilerinin gelişimini nasıl etkilediği sorusu yer almıştır.

Öğrencilere aynı öğretmen tarafından haftada 90 dakika heterojen grup eğitimi verilmiş ve sınıf deneyimlerini pekiştirmek için öğrenciler, araştırmacı tarafından hazırlanan evde pratik yapma amaçlı kasetler kullanmışlardır.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; parmak yerleşimi belirleyicilerinin kullanıldığı denekler, parmak yerleşimi belirleyicilerinin kullanılmadığı deneklere göre anlamlı derecede daha temiz çalmıştır. Öğretim ve pratiğine armonik eşlik yapılan öğrenciler daha yüksek derecede bir genel müzikal icra yeteneği sergilemiştir. Sol el tekniğinde ise hiçbir farklılık olmamıştır.

Prame (1997) “ Vibrato Extent and Intonation in Professional Western Lyric Singing” adlı araştırmasında, şarkıcılar için iki önemli özellik olan vibrato boyutu ve entonasyon araştırılmıştır.

Araştırmada bu amaçla, F. Schubert’in Ave Maria adlı eserinin tamamı Batı klasik müzik geleneğini temsil eden on ünlü sanatçı tarafından kaydedilmiş, on kompakt disk kaydından yirmi beş ses analiz edilmek üzere seçilmiştir. Temel frekansın belirlenmesinde vibrato dalgalanmalarının her dönüm noktasında her ikinci sesin spektrograf analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre tek tek sesler için ortalama vibrato boyutu ± 34 ve ± 123 cent arasında değişiyordu ve sesler ve şarkıcıların ortalaması ± 71 centti. Entonasyonla ilgili olarak tek tek sesler için eşit temperamanlı akorttan anlamlı sapmalar tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda , çalışma bulgularına göre bir sesin vibrato boyutu ile ses süresi arasında negatif bir ilişki, yine bir sesin vibrato boyutuyla entonasyon arasında ise pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Fogarty, Buttsworth & Gearing (1996) “Assessing Intonation Skills in a Tertiary Music Training Programme” adlı araştırmalarında Buttsworth, Fogarty ve Rorke (1993) tarafından entonasyon yeteneklerinin ölçülmesi için tasarlanan 14 testlik bir tonal testi 6 teste indirmiş ve akademik yıl boyunca yüksek öğrenim müzik öğrencilerinden oluşan yeni bir örnekleme ($n = 87$) üç kez uygulanmıştır.

Araştırmada üç soruya yanıt aranmıştır; birincisi, dizideki testlerin yetenek düzeyine göre gruplanan farklı işitsel sınıfları birbirinden ayıracağı varsayılmıştır. Ayırıcı fonksiyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, bu hipotezi güçlü bir şekilde desteklemiştir. İkincisi, öğrencilerin bu üç uygulama arasında perde dizisindeki performanslarını geliştirecekleri varsayılmıştır. Tekrarlanan varyans analizi ölçümleri, genel bir iyileşmeye dair kanıtlar bulamamıştır. Son olarak, farklı enstrüman ailelerini çalan müzisyenler arasında entonasyon testlerinde anlamlı farklılıklar olacağı varsayılmıştır. Yine hiçbir genel fark bulunamamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre entonasyon testleri (a) eğitimle anlamlı derecede değişmeyen, (b) farklı enstrüman aileleri arasında az veya çok aynı olan ve (c) müzik eğitimi programlarında başarıyla ilişkili olan bir yeteneği kullanıyor gibi görünmektedir.

Bennett (1994)’ın “Can Simple Vocalization Help Improve The Intonation Of Wind Players?” adlı doktora tezi çalışmasında, pirinç ve tahtadan nefesli enstrümanları çalanların entonasyonlarını geliştirmek amacıyla basit vokalizasyonun kullanıldığı bir eğitim sürecinden yararlanıp yararlanamayacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tek gruplu öntest-sontest tasarımlı çalışmaya toplam 95 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Tüm denekler basit vokalizasyonun entonasyon doğruluğunu arttırmak amacıyla kullanıldığı dört eğitim döneminden geçmiştir.

Çalışmada basit vokalizasyonun kullanımının deneklerin entonasyon doğruluğunu geliştirmediği, aksine daha mekanik perdeler üretmelerine neden olduğu bulunmuştur.

Meyer (1993)’in “A Computer System To Improve Violin Intonation” adlı doktora tezi çalışmasında, tüm beceri düzeylerindeki kemancıların entonasyonlarını geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla hem donanım hem yazılımdan meydana gelen bir bilgisayar sistemi geliştirilmiştir. Donanım unsurları bir mikrobilgisayar ve bir “Perde Analiz Edici”den oluşurken, yazılım bileşenleri üç bağımsız bilgisayar programından (boş telleri akort etme, dizileri çalma ve müzik pasajlarını çalma

programları meydana gelmektedir. Bu programlarda öğrenci farklı akort sistemleri, hata tolerans düzeyi, metronom ayarı ve “pratik” ya da “test” seanslarından birini seçebilmektedir. Gerçek zamanlı “pratik” seansında çalınan her notanın perdesinin doğruluğu anında gösterilmekte ve öğrenci bunu istenen şekilde tekrar çalarak düzeltebilmektedir. “Test” seansında ise çaldığı notayı düzeltememekte ve çalınan pasaj sona erince öğrencinin puanı gösterilmektedir. Bu şekilde öğrencinin ilerlemesini görerek teşvik edilmesi amaçlanmıştır.

Duke (1983) “Wind Instrumentalists’ Intonational Performance of Selected Musical Intervals” adlı doktora tezi çalışmasında, icrada inici ve çıkıcı yönün eşit temperamana kıyasla melodik ve armonik müzikal aralıkların entonasyon üzerindeki etkisini toplam entonasyon sapması ve tizliğe karşılık peslikle ilişkili olarak incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada ayrıca diğer boyutlarıyla deneklerin deneyim düzeyleri arasındaki farklılıkları, kulaklıktan dinleyerek çalmanın etkilerini ve entonasyona dair sözlü bir teşvikin etkileri de araştırılmıştır.

Araştırmanın deneklerini Florida Devlet Üniversitesi’ne bağlı çeşitli programlara kayıtlı olan rastlantısal yolla seçilen 48 müzisyen oluşturmuştur. Her üç gruptan (ortaokul, lise ve kolej öğrencileri) onaltışar öğrenci bir split-plot tasarımında dört deney durumundan birine atanmıştır. Denekler dört diyatonik aralığı (majör üçlü, tam dördü, tambeşli ve majör altı) hem melodik hem armonik olarak icra etmiştir.

Denekler ilk icralarından sonra farklı sözlü teşvikler görmüş ve daha sonra ilk icralar tekrar edilmiştir. İkinci deney dizisinde ise deneklerin yarısı kulaklıklardan dinleyerek çalmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; icra edilen inici ve çıkıcı yönlerle ilişkili olarak genel entonasyon doğruluğunda anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca genel sapmaya ilişkin olarak aralıklar arasında anlamlı farklılıklar yoktur. Tizliğe karşı pesliğe ilişkin olarak, müzikal açıdan önemsiz olsa da anlamlı farklılıklar vardır: denekler inici çaldığı zaman aralıklar biraz daha tiz çalınmakta; çıkıcı

çaldıklarında ise aralıklar biraz daha pes çalınmaktadır. Ne teşvik ne de kulaklıkla geribildirim durumu anlamlı farklılıklar yaratmamıştır.

Geringer (1976) “Intonational Performance And Perception Of Accompanied And Unaccompanied Ascending Scalar Patterns” adlı doktora tezi çalışmasında, entonasyon performansı ile çıkıcı ölçü kalıplarına ilişkin entonasyon algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada aynı zamanda eşlikli ve eşiksiz ölçü kalıpları, farklı sözlü teşvikler, entonasyon sapmasının yönü ve büyüklüğü, enstrüman grupları arasındaki farklılıklar da karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın deneklerini Florida Eyalet Üniversitesinin Müzik Okulunda verilen uygulamalı derslere kayıtlı rastlantısal yolla seçilen 96 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Dört enstrüman grubunun her birinden (yaylı, nefesli, vokal, klavye) yirmi dört denek, dört deney koşulundan birine split-plot yöntemiyle yerleştirilmiştir. Denekler hem eşlikli hem eşiksiz çıkıcı majör (sol-sol) ölçüleri icra etmiştir. Enstrüman icracıları kendi enstrümanlarında çalmış, vokal ve klavye grupları ise vokal yapmıştır. Bu ilk icraların ardından deneklere farklı sözlü teşvikler verilmiştir. Deneklerin yarısına tizliğe yönelik bir eğilimin farkında olmaları söylenmiş ve bu grup bu eğilimi destekleyen “bireysel” geri bildirim almıştır. Diğer gruba ise mümkün olduğunca doğru çalma veya algılamaya yönelik kontrol teşviki verilmiştir. Denekler daha sonra ikinci kez çalmış ya da kendi bireysel icralarını dinlemiştir ve kendilerinden daha sonra bir kayıt cihazını kullanarak tekrar çalmaları istenmiştir. Performanslar ve algısal yeniden düzenlemeler kaydedilmiş ve centlere göre eşit tempamana ilişkin tiz ve pes sapmayla analiz edilmiştir. Sonuçlar, tiz entonasyon eğiliminin tüm çalışmada tutarlı olduğunu göstermiştir.

Deneyde ilgilenilen esas alan, entonasyon icrasıyla entonasyon algısının karşılaştırılmasıdır. Araştırmada icra ve algı arasındaki farklılıkların eşlikten ve bağımsız olmadığı, eşiksiz ölçülerin entonasyon algısı, eşlikli ölçü algısına ve hem eşlikli hem eşiksiz ölçülerin icra koşullarına göre daha az doğru olduğu, buna ek olarak ölçü dereceleri, mutlak sapmada ve eşiksiz algılardaki tizliğin görece büyüklüğünde değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Ayrıca sözlü teşviğin, entonasyon icrası ya da algısını etkilemediği, yaylı müzisyenlerin icra ve algılarında cent sapmasının nefesli, vokal ve klavye gruplarına göre daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özgüven ile İlgili Araştırmalar

Kocaarslan (2009) “Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven Ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin birbirleriyle olan bağlantılarını anlamak ve bu bağlantıların hangi değişken dahilinde farklılıklar göstereceğini ortaya koymak amacını taşımaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Maltepe Gülensu İlköğretim Okulu ve Yakacık Doğa Koleji’nde 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 331 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veriler, Müzikal Özgüven Ölçeği, Müzik Dersi Tutum Ölçeği, Müzikal Motivasyon Ölçeği ve Öğrenci Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ve müzikal özgüven düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer tarafta öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bilen, Özevin ve Uçal Canakay (2008) “In Dialogue, Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Context” adlı araştırmalarında ilköğretim müzik dersinde Orff Öğretisinin müzik öğretimi ve güdüsöl süreçler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma kontrol grublu öntest-sontest araştırma modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmada deney grubunda Orff öğretisi ile kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla müzik öğretimi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Müziksel İşitme Testi, Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği, Tutum

Ölçeği ve Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin müziksel işitme becerileri, kontrol grubuna göre anlamlı derecede gelişmiştir, güzel şarkı söyleme becerileri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır fakat ortalamaların Orff Öğretisi lehine olduğu görülmektedir, deney ve kontrol grubunun her ikisinde de öğrenciler müzik yeteneği bakımından kendilerine güvenmektedirler, deney grubunda öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Özevin Tokinan (2008) “Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezi çalışması, “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerini inceleme amacını taşımaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ve İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu, Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda ise yaratıcı dans etkinliklerinin derse ilişkin motivasyon ile beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri, dans performansı üzerinde başlangıca göre anlamlı düzeyde etkili olduğu, özgüven artışının ise anlamlı düzeyde gerçekleşmediği saptanmıştır.

Otaçioğlu (2006) “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının, Müzikal Algı Ve Özgüvenleri İle Okul Ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırması, müzik eğitimcisi yetiştirmeyi amaçlayan Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları bünyesinde eğitim gören müzik öğretmeni adaylarının, “müzikal algılama ve özgüvenleri” ile, “genel okul başarıları ve çalgı başarıları” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını belirleme amacını taşımaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 80 kişilik 3. ve 4. sınıf müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Müzikal Algılama Ölçeği ve Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde özgüvene sahip oldukları, 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre genel okul başarıları bakımından daha başarılı oldukları, fakat müzikal algılama bakımından iki sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre genel okul başarıları ve çalgı başarıları bakımından daha başarılı oldukları, öğrencilerin özgüvenlerinin onların okul başarılarını ve çalgı başarılarını etkilediği, öğrencilerin müzikal algılamalarının onların genel okul ve çalgı başarılarını etkilediği, öğrencinin genel okul başarı puanları yükseldikçe çalgı başarılarının da arttığı görülmüştür.

Özmenteş (2005) “Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezi çalışmasında, Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin; temel müzik bilgilerinin, müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin, müzik yeteneğine yönelik özgüvenin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde İzmir Buca Kaynaklar İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Deney grubunda derslerde müziksel öğeler beden hareketleri aracılığıyla çalışılırken kontrol grubunda bedensel hareket içerikli etkinlikler yerine, geleneksel yöntemlerle dersler işlenmiştir.

Araştırmada veriler, Müzik Bilgisi Testi, Müziksel İşitme Testi, Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu, Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği, Müzik Yeteneğine İlişkin Öz güven Ölçeği, Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, Dalcroze Eurythmics Öğretiminin incelenen tüm bağımlı değişkenler üzerinde Geleneksel Müzik Öğretimine göre anlamlı düzeyde ($p<.01$) daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutum ile İlgili Araştırmalar

Özmenteş ve Özmenteş (2009) “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler Ve Performans Düzeyi İlişkileri” adlı araştırmalarında, çalgı eğitiminde öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ile bireysel özellikleri ve performans düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir.

Bu amaçla 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okumakta olan müzik öğretmeni adayları ve konservatuar lisans bölümü öğrencileri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan müzik öğretmeni adayları ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı lisans bölümü öğrencilerinden oluşan 250'si kız, 130'u erkek toplam 380 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuş, araştırmada ayrı bir örneklem grubu ise seçilmemiştir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarının öğrencilerin yaşlarına günlük çalışma sürelerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saygı (2009) “Aktif Öğrenmenin Müzik Dersine İlişkin Başarı, Tutum Ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezi çalışmasında aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın 1. sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Müzik Tarihi Dersi Başarı Testi, Müzik Tarihi Dersine İlişkin Tutum, Müzik Tarihi Dersine İlişkin Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihine ilişkin başarıları, Müzik Tarihi dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu , ancak Müzik Tarihi dersine ilişkin özyeterlilikleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Yıldırım (2009) “Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı Ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezi çalışmasında, Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın deneklerini, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde İzmir Yöneliş Koleji’ nde 3, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada haftada bir saat deney gurubu ile Kodaly yöntemi ile genel müzik eğitimi, kontrol grubunda ise geleneksel müzik öğretimi yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca her iki grupta da öğrencilere haftada bir saat keman dersi verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Keman Çalma Gözlem Formu, Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği, Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, Kodaly yönteminin keman çalma becerisinin müzikal boyutunda, keman çalmaya ilişkin tutum ve keman çalmaya yönelik özyeterliğin yatkınlık boyutu üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Siebenaler (2008) “Children's Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age” adlı araştırmasında öğrencilerin şarkı söyleme ve koroya katılıma yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş ve etnik arka plana göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ayrıca, şarkı söylemek için uygun bir model sunmak ve şarkı söylemeyi teşvik etmek üzere tasarlanan temel müzik dizileri açısından kayıtlara karşı tutumları da incelemektedir. Katılımcılar (n = 249) Texas’taki bir devlet okuluna kayıtlı üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılara, şarkı söyleme ve koroya yönelik tutumlarıyla ilgili kısa bir anketi tamamladıktan sonra, iki müzik kitabı dizisinden seçilen çeşitli şarkıların dokuz kaydı dinletilmiştir. Her şarkı için katılımcılar şarkıcı ve şarkıya ilişkin tercihlerini belirtmiştir.

Araştırma sonuçları, kız ve erkek öğrenciler arasında şarkı söylemeye yönelik tutumları bakımından çok az anlamlı fark olduğunu fakat İspanyol kökenli katılımcıların, özellikle de erkeklerin şarkı söylemeye karşı tutumlarının daha az olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Zenci Amerikalı katılımcılar cinsiyet bakımından farklılık göstermemiştir ve şarkı söyleme ile tüm şarkı kaydı türlerine karşı daha olumlu bir tutum göstermiştir. Okul müziğine karşı olumlu tutumlarda azalma, en çok beşinci sınıf öğrencilerinde gözlenmiştir.

Saruhan (2008) “Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumlarını okul türü, cinsiyet, okumakta oldukları sınıf, okulda müzik dersini özel bir müzik sınıfında işleyip işlemedikleri, okuldaki müzik dersi dışında özel müzik dersi alıp almadıkları ve öğrencilerin dinledikleri müzik türü değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul Avrupa Yakası’nda bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları, örneklem grubunu ise Giyim Sanayicileri Derneği İlköğretim

Okulu, Özel Fatih Koleji, Murat Kölük İlköğretim Okulu ve Özel Cihangir Koleji'nde 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 390 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Müzik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, öğrencilerin müzik tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, söz konusu farklılığın devlet okullarının lehine gerçekleştiği, öğrencilerin müzik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, söz konusu farklılığın kız öğrencilerin lehine gerçekleştiği, öğrencilerin müzik tutumlarının okulda müzik dersinin işlendiği özel bir dersliğin olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, söz konusu farklılığın müzik dersini özel bir müzik dersliğinde işlemeyen öğrencilerin lehine geliştiği, öğrencilerin müzik tutumlarının okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, söz konusu farklılığın ders dışında en az bir yıl özel müzik dersi alan öğrencilerin lehine geliştiği, öğrencilerin müzik tutumlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, öğrencilerin müzik tutumlarının devam ettikleri okula göre farklılaştığı, öğrencilerin müzik tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, söz konusu farklılaşmanın 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıf lehine, 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine olduğu, 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerin müzik tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmenleriyle işlenip işlenmediği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrencilerin müzik tutumlarının en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu durumun öğrencilerin müzik tutumlarının en çok dinledikleri müzik türüne göre farklılaştığını ortaya koyduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztopalan (2007) “İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar ile Devlet Okullarının 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, ilköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmanın örneklemini, İzmir'in Buca ilçesinde bulunan özel okullar ile sosyo-ekonomik durumlarına göre rastlantısal yolla seçilen 12 devlet okulunda okuyan 432 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, Müzik Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonunda; ilköğretim düzeyinde devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre müzik dersine karşı tutumları arasında anlamlı fark olduğu, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında kızların lehine anlamlı fark olduğu, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile annelerinin öğrenimleri arasında anlamlı fark olmadığı, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile babalarının öğrenimleri arasında anlamlı fark olmadığı, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile ailelerinde müzikle uğraşan birey olup olmama durumları ile öğrenimleri arasında anlamlı fark olduğu, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile müzik etkinliklerine katılıp katılmama durumları arasında anlamlı fark olduğu, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile herhangi bir enstrüman çalma arasında anlamlı fark olduğu, ilköğretim düzeyinde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile not durumları arasında anlamlı fark olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Uçal Canakay (2007) “Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlilik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezi çalışmasında, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları, tutumları, özyeterlilik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya konmasını amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler Müzik Teorisi Dersi Başarı Testi, Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, Müzik Teorisi Dersine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği, Müzik Teorisine İlişkin Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin tutumları, özyeterlik algıları ve başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu ancak aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları ve başarısızlık yüklemeleri ile en başarılı ve en başarısız oldukları derse ilişkin yüklemeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Kostka (2002) "Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students" adlı araştırmasında bir üniversite düzeyindeki stüdyo müziği öğretmenlerinden (n=127) diğeri de müzik öğrencilerinden (n=134) oluşan iki bağımsız grup, müzikte pratiğe ilişkin tutum ve beklentilerle alakalı 10 sorudan oluşan yazılı bir anketi cevaplamıştır. Anket dört ilgi alanını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır: (1) belirli müzik becerilerine ilişkin tutumlar, (2) pratik zamanının kullanımına ilişkin beklentiler, (3) pratik rutin ve stratejilerine ilişkin beklentiler ve (4) pratiğe yönelik genel tutumlar. Sonuçlar öğretmenlerin, öğrencilerin gerçekleştirdiklerini söylediğinden daha çok haftalık pratiğin yapılması gerektiğini beklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çoğu öğretmen öğrencilerin belirli bir pratik rutinini takip etmesini beklemektedir fakat öğrencilerin %55'i böyle yapmadıklarını belirtmiştir; ankete katılan öğretmenler neredeyse hepsi öğrencileriyle pratik stratejileri hakkında konuştuklarını belirtmiş olmasına rağmen, öğrencilerin %67'si stüdyo derslerinde pratik stratejilerinin konuşulmadığını bildirmiştir. Son olarak, öğretmenler ve öğrenciler, genel olarak pratikle alakalı hislerine ilişkin çok farklılık gösteren görüşlere sahiptir.

Hewitt (2001) “The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude” adlı araştırmasında modelleme, özdeğerlendirme ve kendini dinlemenin ortaokul enstrüman icracılarının müzik performansı ve pratiğe yönelik tutumları üzerindeki etlileri incelemeyi amaçlamıştır.

Öntest/sontest 2 x 2 x 2 faktöriyel tasarımı toplamda 82 adet yedinci (n = 36), sekizinci (n = 31) ve dokuzuncu (n = 15) sınıf tahta nefesli çalgı, pirinç nefesli çalgı ve vurmali çalgı öğrencisini içermiştir.

Veriler, özdeğerlendirme sürecinde bir modeli dinleyen katılımcıların, bir modeli ton, ahenk doğruluğu, ritmik doğruluk, yorum ve genel performans alanlarında dinleyen fakat entonasyon, teknik/artikülasyon veya tempo alanlarında dinlemeyen katılımcılardan daha fazla gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kendini dinleme veya pratiğe yönelik tutumlara ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir bulgu tanımlanmamıştır.

Hwong, Caswell, Arnold, Johnson & Johnson (1992) “Effects of Cooperative and Individualistic Learning on Prospective Elementary Teachers' Music Achievement and Attitudes” adlı araştırmalarında, işbirlikli ve bireysel öğrenmenin (asıl branşları müzik olmayan) ilköğretim müzik öğretmeni adaylarının bir müzik öğretim yöntemleri dersindeki başarı ve tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın deneklerini, ABD’deki bir büyük orta batı üniversitesinde müzik eğitimi öğretim yöntemleri dersine kayıtlı olan 43 ilköğretim sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Ders, müzik branşında olmayanlar için düzenlenmiştir ve asıl branşı ilköğretim olan öğrenciler için zorunlu bir derstir. Kayıt için ön koşul, temel müzik alanında bir dersi başarıyla tamamlamış olmaktır.

Denekler ilk müzik deneyimlerine göre, belirlenen işbirlikli (n = 22) ve bireysel (n= 21) koşullara gelişigüzel olarak atanmıştır.

10 hafta boyunca haftada üç kez deneysel oturumlar yapılmıştır. İki durumda da aynı eğitici görev almıştır. Yazılı ödevlerin planlanması veya blok flüt çalma veya ödev verilen şarkıları söyleme gibi özel bir görev üzerinde çalışma için her hafta 45

dakikalık oturumlar kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı grupta öğrenciler her ödev üzerinde gruplarıyla çalışırken, bireysel öğrenme modelinin uygulandığı grupta öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır.

Haftada iki kez 45 dakikalık ders ve gösteri oturumu vardır. Öğrencilere bu oturumların sonunda oturumun içeriğini özetleyen birkaç cümle yazmaları için 5 dakika verilmiştir. İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler birlikte çalışarak her grup için sadece tek bir özet sunmuştur(bu özet her üye anlayıp benimsediğini göstermek için imzalanmıştır). Bireysel öğrenme modelinin uygulandığı grupta ise her öğrencinin imzalı bir özet sunması istenmiştir. Bütün özetler bir sonraki oturumda öğreticinin yazılı yorumlarıyla birlikte öğrencilere geri verilmiştir fakat özetler notlandırılmamıştır.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; her öğrencinin notunun grup arkadaşlarının çalışmalarının kalitesinden etkilendiği ödevlerde, işbirliği, bireysel çabalardan daha çok başarıyı teşvik etmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme modelinin kullanıldığı gruplarda öğrenciler, akademik olarak daha az görevsiz kalmış (odada yürümek gibi), öğreticiyle daha az etkileşime girmiş, öğreticiyi daha fazla destek verici olarak algılamış, not sistemini daha adil olmak olarak algılamış ve alınan geri bildirimi daha yararlı olarak algılamıştır.

Austin (1988) “The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students” adlı araştırmasında, iki müzik yarışması formatının ilköğretim seviyesi müzik grubundaki öğrencilerinin müzik başarısı, benlik kavramı, başarı motivasyonu, performans başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmacı 44 adet beşinci ve altıncı sınıf enstrüman icracısını iki değerlendirme grubundan birine rasgele olarak atamıştır: (a) yazılı yorum ve değerlendirme alan öğrenciler veya (b) yalnızca yazılı yorum alan öğrenciler. Öntest ve sontest verileri, Müzik Başarı Testi ve Müzikte Benlik Kavramı ölçeği üzerindeki bağımsız ölçümlerden elde edilmiştir; başarı motivasyonu ve tutum verileri yalnızca sontestten elde edilmiştir. Bir aylık hazırlığın ardından, tüm öğrenciler bir hakem karşısında eşliksiz sololar icra etmiştir. Sonuçlar, iki grupta da müzikal benlik

kavramında anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir fakat yalnızca değerlendirme alan öğrencilerde müzik başarısı bakımından anlamlı artışlar gözlenmiştir. Ayrıca değerlendirme alan öğrencilerin başarı motivasyonu puanlarında, değerlendirme almayan öğrencilere kıyasla anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin %76'sı gelecekte değerlendirmeli bir yarışma formatına katılım göstermeyi tercih edeceklerini belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler, denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu modeldir.

Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama yolu ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2004: 97).

Tablo 6.
Araştırma Modeli

	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
	Piers –Harris		Piers -Harris
	Öz-Kavramı Ölçeği		Öz-Kavramı Ölçeği
Deney Grubu	Keman Dersine Yönelik	Haftada 1 Saat	Keman Dersine Yönelik
	Tutum Ölçeği	Eşlikli Keman	Tutum Ölçeği
		Eğitimi	
	Entonasyon		Entonasyon
	Değerlendirme		Değerlendirme
	Formu		Formu
	Piers- Harris		Piers -Harris
	Öz-Kavramı Ölçeği		Öz-Kavramı Ölçeği
Kontrol Grubu	Keman Dersine Yönelik	Haftada 1 Saat	Keman Dersine Yönelik
	Tutum Ölçeği	Eşliksiz Keman	Tutum Ölçeği
		Eğitimi	
	Entonasyon		Entonasyon
	Değerlendirme		Değerlendirme
	Formu		Formu

Denekler

Araştırmanın deneklerini, 2008-2009 eğitim - öğretim yılında, Balıkesir Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlköğretim Okulu’nun 3, 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören 30 öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrenciler keman çalmaya istekli 60 öğrenci arasından; “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu” ve “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Formu” uygulanarak seçilmiştir.

Deneklerin belirlenmesi ile deney ve kontrol guruplarının oluşturulması aşamasında araştırmacı tarafından aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

“Müziksels İşitme Yeteneğı Değerlendirme Formu” ve “Keman almaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Formu” ile öğrencilerin müziksel işitme yetenekleri ve fiziksel yeterlilikleri iki gözlemci tarafından gözlenerek puanlanmıştır. İkinci gözlemcinin seçiminde, gözlemcinin eğitim düzeyi ve mesleki birikim açısından araştırmacıya denk olmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerin “Müziksels İşitme Yeteneğı Değerlendirme Formu” ve “Keman almaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Formu’ndan” aldıkları puanlar Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7.
Öğrencilerin Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu
ve Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Formundan Aldıkları Puanlar

Öğrenci Seçme Sıra No	Müziksel İşitme Puanı		Fiziksel Yeterlilik Puanı		Öğrenci Seçme Sıra No	Müziksel İşitme Puanı		Fiziksel Yeterlilik Puanı	
	Gözlemci 1	Gözlemci 2	Gözlemci 1	Gözlemci 2		Gözlemci 1	Gözlemci 2	Gözlemci 1	Gözlemci 2
1	19	20	12	12	31	18	18	11	11
2	21	22	12	12	32	15	15	12	12
3	13	13	10	10	33	20	20	12	12
4	17	16	11	11	34	20	19	11	11
5	5	5	12	12	35	19	18	12	12
6	11	10	11	11	36	16	16	12	12
7	3	3	11	11	37	1	2	12	12
8	18	18	11	11	38	6	6	11	11
9	17	17	12	12	39	15	15	11	11
10	14	15	11	11	40	4	4	11	11
11	7	8	11	11	41	20	22	12	12
12	4	4	11	11	42	6	7	12	12
13	7	6	12	12	43	17	17	12	12
14	4	5	12	12	44	20	20	12	12
15	11	11	12	12	45	7	7	11	11
16	17	17	12	12	46	24	20	12	12
17	9	9	12	12	47	18	18	12	12
18	14	14	11	11	48	15	16	12	12
19	22	21	12	12	49	11	10	12	12
20	20	20	12	12	50	20	20	11	11
21	8	8	11	11	51	21	20	11	11
22	13	15	12	12	52	9	10	12	12
23	13	12	12	12	53	10	9	11	11
24	18	19	11	11	54	10	10	12	12
25	7	9	12	12	55	2	2	11	11
26	12	13	12	12	56	5	5	11	11
27	9	10	12	12	57	1	1	11	11
28	17	17	12	12	58	19	19	12	12
29	21	21	12	12	59	21	21	11	11
30	23	22	12	12	60	23	21	12	12

Her form kendi içinde değerlendirilerek, gözlemcilerin her bir öğrenciye vermiş oldukları puanların aritmetik ortalaması alınmıştır.

Gözlemcilerin öğrencilere verdikleri puanların aritmetik ortalamaları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu ve Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu ile Gözlemcilerin Öğrencilere Verdikleri Puanların Aritmetik Ortalamaları

Öğrenci Seçme Sıra No	Müziksel İşitme Puanı $\bar{X}$	Fiziksel Yeterlilik Puanı $\bar{X}$	Öğrenci Seçme Sıra No	Müziksel İşitme Puanı $\bar{X}$	Fiziksel Yeterlilik Puanı $\bar{X}$
1	19,5	12	31	18	11
2	21,5	12	32	15	12
3	13	10	33	20	12
4	16,5	11	34	19,5	11
5	5	12	35	18,5	12
6	10,5	11	36	16	12
7	3	11	37	1,5	12
8	18	11	38	6	11
9	17	12	39	15	11
10	14,5	11	40	4	11
11	7,5	11	41	21	12
12	4	11	42	6,5	12
13	6,5	12	43	17	12
14	4,5	12	44	20	12
15	11	12	45	7	11
16	17	12	46	22	12
17	9	12	47	18	12
18	14	11	48	15,5	12
19	21,5	12	49	10,5	12
20	20	12	50	20	11
21	8	11	51	20,5	11
22	14	12	52	9,5	12
23	22,5	12	53	9,5	11
24	18,5	11	54	10	12
25	8	12	55	2	11
26	12,5	12	56	5	11
27	9,5	12	57	1	11
28	17	12	58	19	12
29	21	12	59	21	11
30	22,5	12	60	22	12

Yüksek puan alan öğrencilerden başlanarak, iki puan türü (müziksel işitme puanı, fiziksel yeterlilik puanı) ile kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda cinsiyet, yaş, anne baba eğitim durumları ve müzik yaşantıları yönünden grupların denkliklerini sağlayabileceği düşünülen öğrencilerden ikişerli gruplar (çiftler) oluşturulmuş ve rastlantısal yolla çiftlerden biri deney grubuna diğeri ise kontrol grubuna dağıtılmıştır.

Deneklerin seçiminde “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu” için %50 barajı konmuştur. Formdan %50’nin altında puan alan öğrencilerin, perdesiz bir çalgı olan kemanı çalmada güçlük çekebileceği düşünülmüştür.

Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının; “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu” ve “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu’ndan” almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu ve Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	n	Müziksel İşitme Puanı	Fiziksel Yeterlilik Puanı
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
Deney	15	18,70	11,80
Kontrol	15	18,57	11,77

Tablo 9’ da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının müziksel işitme ve fiziksel yeterlilik puanları yönünden birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının; yaş ortalamalarına, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve müzik yaşantılarına göre dağılımı Tablo 10 'da yer almaktadır.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Ortalamalarına, Cinsiyetlerine, Anne Babalarının Eğitim Durumlarına ve Müzik Yaşantılarına Göre Dağılımı

Gruplar	Yaş $\bar{X}$	Cinsiyet (f)	Eğitim Durumu		Anne- Babası Müzikle İlgili Bir Meslekte Çalışanlar (f)	Aile Bireylerinde Bir Müzik Aleti Çalanlar (f)	Ders Dışı Müzik Etkinlikleriyle Uğraşanlar (f)
			Anne (f)	Baba (f)			
Deney	9, 73	Kız (13) Erkek (2)	Yüksek Lisans (1)	Yüksek Lisans (1)	1	6	6
			Lisans (2)	Lisans (6)			
			Lise (6)	Lise (8)			
			Ortaokul (2)	Ortaokul (-)			
			İlkokul (4)	İlkokul (-)			
Kontrol	9, 80	Kız (12) Erkek (3)	Yüksek Lisans (1)	Yüksek Lisans (1)	-	4	4
			Lisans (3)	Lisans (5)			
			Lise (8)	Lise (7)			
			Ortaokul (2)	Ortaokul (-)			
			İlkokul (2)	İlkokul (1)			

Tablo 10’ da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının; cinsiyet, yaş ortalamaları , anne babalarının eğitim durumları ve müzik yaşantıları yönünden de birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Denel İşlemler

Araştırmanın işlem basamakları şöyledir:

Planlanan çalışma takvimi çerçevesinde;

17 haftalık deney süreci için gereken hedefler saptanmış ve ders etkinlikleri hazırlanmıştır. Ders etkinlikleri, deneklerin keman yaşantıları olmayan çocuklardan seçilecek olması nedeniyle bir başlangıç keman metodu oluşturulacak şekilde hazırlanmış, sonrasında ise bağımsız değişkeni oluşturmak amacıyla hazırlanan etüdlere tek sesli eşlikler yazılmıştır.

Keman çalmaya istekli öğrencilerin, müziksel işitme yetenekleri ve fiziksel yeterlilik düzeyleri; “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu” ve “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu” kullanılarak, iki gözlemci tarafından saptanmış, sonrasında “denekler” başlığı altında verilen işlemler gerçekleştirilerek araştırmanın denekleri belirlenmiştir.

Çocukların bilmedikleri ve tanımadıkları keman dersi gibi çok spesifik bir derse karşı tutumları olmayabilir. Çalgıyı çalmadan entonasyonla ilgili bir değerlendirme de yapmak mümkün değildir. Bu nedenlerle dersle tanışıklığı sağlamak ve keman çalmaya başlangıç sağlamak amacıyla deney öncesinde deneklerle 3 haftalık bir hazırlık çalışması yapılmış ve daha sonra ölçekler ön ölçüm olarak verilmiştir.

3 haftalık hazırlık çalışmasının ardından 14 haftalık deney süreci başlamıştır. 3 haftalık hazırlık süreci ve 14 haftalık deney sürecinde deneklerin her biri ile haftada 40` keman dersi yapılmıştır.*

* Çalışmalarda kullanılan etütler Beyazıt AHUNDOV, eşlikler Alexsander MEKAEV tarafından yazılmıştır.

Deney sürecinde deney grubu ile eşlikli çalışılırken, kontrol grubu ile eşliksiz çalışılmıştır.

Deney sürecinin sonunda ölçekler son ölçüm olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilmiş olan ders etkinlikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

3 Haftalık Hazırlık Süreci

Deney sürecinde, deneklerin ön becerilerinin geliştirilmesi ve deneye başlamadan grupların bu beceriler açısından denkleştirilmesi için her iki grupla üç haftalık bir hazırlık çalışması yapılmıştır.

Hazırlık çalışmasında gerçekleştirilmiş olan ders etkinlikleri 40` lık ders süreleri içinde gerçekleştirilmiştir.

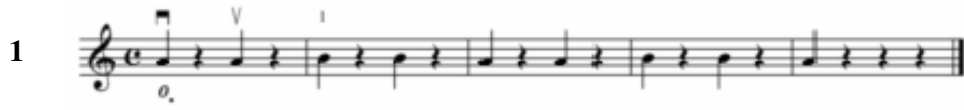
Hazırlık çalışmasında gerçekleştirilmiş olan ders etkinliklerinin hedefleri ve öğrenme-öğretme etkinlikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Hafta:

Hedefler:

1. Müzikle ilgili temel kavramları tanıyabilme (dizek, sol anahtarı, nota, ölçü, dörtlük ses süresi ve sus, La-Re notaları).
2. Kemanla ilgili temel kavramları tanıyabilme (La-Re telleri).
3. Keman terminolojisi ile ilgili temel kavramları tanıyabilme (çekerek, iterek, yayın ortası).
4. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (keman - yay tutuşu, La-Re tellerinde çekerek, iterek ve yayın ortasında çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:



- Si notasının tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- La telinde Si notasının tanıtılması.
- Etüdün çalınması.



- İkilik ses süresi ve susun tanıtılması.
- Bütün yay “by” sembolünün tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.

3. Hafta:

Hedefler:

1. Müzikle ilgili temel kavramları tanıyabilme (Do notası, diyez kavramı, Do diyez notası).
2. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (La telinde ikinci parmağı kullanma).



- Do notasının tanıtılması.
- Diyez işaretinin tanıtılması.

- Do diyez notasının tanıtılması.
- La telinde Do diyez notasının tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.



- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.

14 Haftalık Deney Süreci

Birebir aynı çalışmaların sürdürüldüğü deney ve kontrol gruplarında, deney deseninde de açıklandığı gibi, kontrol grubundan farklı olarak deney grubunda eşlikli çalmaya yer verilmiştir.

Bu nedenle aşağıda sadece deney grubunda gerçekleştirilmiş olan ders etkinliklerinin hedefleri ve öğrenme-öğretme etkinlikleri açıklanmıştır.

Hazırlık çalışmasında olduğu gibi 14 haftalık deney sürecinde de ders etkinlikleri 40'lık ders süreleri içinde gerçekleştirilmiştir.

1. Hafta:

Öntest Uygulamaları

- Entonasyon Gözlem Formu
- Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği
- Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

2. Hafta:

Hedefler:

1. Müzikle ilgili temel kavramlardan birlik ses süresini tanıyabilme.
2. Keman terminolojisi ile ilgili temel kavramlardan alt yarı “ay” sembolünü tanıyabilme.
3. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (alt yarıda çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

- Birlik ses süresinin tanıtılması.
- Alt yarı “ay” sembolünün tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

3. Hafta:

Hedefler:

1. Keman çalmayla ilgili ilgili temel becerileri kazanabilme (La-Re telleri arasındaki geçiş kontrolünü sağlama).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

3 Öğrenci

Öğretmen

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

4. Hafta:

Hedefler:

1. Müzikle ilgili temel kavramları tanıyabilme (sekizlik ses süresi ve sus).
2. Keman terminolojisi ile ilgili temel kavramlardan üst yarı “üy” sembolünü tanıyabilme.
3. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (üst yarıda çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

- Sekizlik ses süresi ve susun tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

2 Öğrenci

Öğretmen

- Üst yarı “üy” sembolünün tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.

2 Öğrenci

Öğretmen

by ay by

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

6. Hafta:

Hedefler:

1. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (La telinde birinci parmağdan Re boş tele geçme).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

by üy by üy

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

7. Hafta:

Hedefler:

1. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (Re telinde birinci parmağdan La boş tele geçme).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

by

Öğretmen

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

8. Hafta:

Hedefler:

1. Keman terminolojisi ile ilgili temel kavramlardan parmak tutma sembolünü tanıyabilme.
2. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (parmak tutarak çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

- Parmak tutma işaretinin (—) tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

9. Hafta:

Hedefler:

1. Keman terminolojisi ile ilgili temel kavramlardan bağ işaretini tanıyabilme.
2. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (bağlı çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

- Bağ işaretinin () tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

2 Öğrenci

by

Öğretmen

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

11. Hafta:

Hedefler:

1. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (La telinde birinci, ikinci ve üçüncü parmağı sıra seslerle çıkıcı ve inici yönde çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

by

Öğretmen

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

2 Öğrenci

by

Öğretmen

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.

- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

12. Hafta:

Hedefler:

1. Keman çalmayla ilgili temel becerileri kazanabilme (Re-La tellerinde birinci pozisyonda Re majör dizi çalma).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

- Dizi kavramının tanıtılması.
- Re majör dizinin tanıtılması.
- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

13. Hafta

Hedefler:

1. Kazandığı keman çalma becerilerini bir şarkıya yansıtabilme.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

1 Öğrenci

Öğretmen

- Etüdün ritmik olarak okunması.
- Etüdün çalınması.
- Etüdün öğretmenle birlikte eşlikli çalışılması.
- Etüdü eşlikli çalarken öğrencinin dikkatinin öğretmenin eşliğini dinlemeye çekilmesi.

14. Hafta

Sontest Uygulamaları

- Entonasyon Gözlem Formu
- Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği
- Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu”, “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Entonasyon Değerlendirme Formu”, “Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği” ve “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

“Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu”, “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu”, deney öncesinde, deneklerin seçilmesi, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve grup denkliklerinin sağlanması aşamasında; “Entonasyon Değerlendirme Formu”, “Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği” ve “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ise deney sürecinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ölçmek amacı ile kullanılmıştır.

Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu

Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu, araştırmacı tarafından 9-12 yaş grubunda, müziksel alt yapısı olmayan çocukların müziksel işitme yeteneklerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir.

İlk aşamada form; öğrencilerin “Tek Ses Tekrar Etme”, “Ritmik Bellek” ve “Ezgisel Bellek” becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Taslak form; çocuk korolarının seçme sınavlarında jüri üyesi olarak bulunmuş ve tez çalışmasında benzer bir ölçme aracı geliştirmiş iki uzmana incelenmiştir.

Alınan görüşler doğrultusunda, “Tonalite İçinde Kalarak Doğru Şarkı Söyleme” boyutu da ölçeğe eklenmiştir.

Formda kullanılan ezgilerin seçiminde 9-12 yaş grubu çocuklarının ses sınırları dikkate alınmıştır. Ayrıca ezgilerin ve ritmik motiflerin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Kullanılan ezgiler ve ritmik motifler Ek:1 ve Ek:2 de sunulmuştur.

“Tonalite İçinde Kalarak Doğru Şarkı Söyleme” boyutunun ölçülmesinde “Yaşasın Okulumuz” şarkısı (Ek:3) kullanılmıştır.

“Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu” nun 30 öğrenci ile ödenemesi yapılmıştır.

Yapılan uygulamada öğrencilerin tek sesleri tekrarlayamadıkları görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin “Tek Ses Tekrar Etme” boyutunun ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Böylece “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu”; “Ezgisel Bellek”, “Ritmik Bellek”, “Tonalite İçinde Kalarak Doğru Şarkı Söyleme” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan son biçimini almıştır.

Form son biçimiyle, çocuk korolarının seçme sınavlarında jüri üyesi olarak görev almış bir uzman, bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir şan eğitimcisi ve iki müzik eğitimcisine inceletilmiş ve uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır.

Form güvenilirlik çalışması için Bursa Nilüfer Vakfı’nda 9-12 yaş grubundaki 30 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sırasında aynı öğrenci, iki gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

Ezgisel Bellek alanındaki ölçmeler için, öğrencilere 5 adet ezgi tekrarı yaptırılmıştır. Öğrenci 5 ezginin tamamını tekrarlayabilmişse “Çok İyi” , 4’ünü tekrarlamışsa “İyi”, 3’ünü tekrarlamışsa “Orta”, 1 ya da 2’sini tekrarlamışsa “Ortanın Altında”, hiçbirini tekrarlayamamışsa “Gözlenemedi” seçeneği işaretlenmiştir.

Öğrenci hakkında “Çok İyi” seçeneği işaretlenmişse öğrenciye 4 puan, “İyi” seçeneği işaretlenmişse 3 puan, “Orta” seçeneği işaretlenmişse 2 puan ve “Ortanın

Altında”seçeneği işaretlenmişse 1 puan, “Gözlenemedi” seçeneği işaretlenmişse 0 puan verilmiştir. Öğrenci bu bölümden 0 ile 4 arasında puan alabilmiştir.

Ritmik Bellek alanındaki ölçmeler için, öğrenciye 5 adet ritm tekrarı yaptırılmıştır. Öğrenci 5 ritmin tamamını tekrarlayabilmişse “Çok İyi”, 4’ünü tekrarlamışsa “İyi”, 3’ünü tekrarlamışsa “Orta”, 1 ya da 2’sini tekrarlamışsa “Ortanın Altında”, hiçbirini tekrarlayamamışsa “Gözlenemedi” seçeneği işaretlenmiştir.

Öğrenci hakkında “Çok İyi” seçeneği işaretlenmişse öğrenciye 4 puan, “İyi” seçeneği işaretlenmişse 3 puan, “Orta” seçeneği işaretlenmişse 2 puan ve “Ortanın Altında” seçeneği işaretlenmişse 1 puan, “Gözlenemedi” seçeneği işaretlenmişse 0 puan verilmiştir. Öğrenci bu bölümden 0 ile 4 arasında puan alabilmiştir.

Tonalite İçinde Kalarak Doğru Şarkı Söyleme alanındaki ölçmeler için ise öğrenciye “Yaşasın Okulumuz” şarkısı söylenmiş ve öğrencinin “Ton içinde kalarak söyleme”, “Ritmik uygun söyleme”, “Entonasyon”, “Şarkıyı asıl tonundan başka tonda söylemeye uyum sağlama” davranışları gözlemlenerek öğrencinin şarkıyı bu becerilere uygun söyleme durumları “Çok İyi”, “İyi”, “Orta”, “Ortanın Altında”ve “Gözlenemedi” olarak işaretlenmiştir.

Öğrenci hakkında “Çok İyi” seçeneği işaretlenmişse öğrenciye 4 puan, “İyi” seçeneği işaretlenmişse 3 puan, “Orta” seçeneği işaretlenmişse 2 puan ve “Ortanın Altında” seçeneği işaretlenmişse 1 puan, “Gözlenemedi” seçeneği işaretlenmişse 0 puan verilmiştir. Öğrenci bu bölümden 0 ile 16 arasında puan alabilmiştir.

Öğrencinin gözlem formundan aldığı toplam puan, alt bölümlerden aldığı puanlar toplanarak belirlenmiştir. Öğrenciler bu formdan 0 ile 24 arasında puan alabilmişlerdir.

Formun güvenilirlik çalışması iki gözlemcinin değerlendirmesi arasındaki korelasyona bakılarak yapılmıştır. Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu’na ilişkin gözlemciler arasındaki uyum düzeyi ile ilgili veriler Tablo 11’ de yer almaktadır.

Tablo 11.
Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formuna İlişkin Gözlemciler
Arasındaki Uyum Düzeyi

	n	$\bar{X}$	SS	r	p
Gözlemci 1	30	12,83	3,58	0,93	0,000*
Gözlemci 2	30	13,30	3,67		

* $p < 0,01$

Güvenirlilik analizi sonucu, formun gözlemciler arası güvenirliğinin .93 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu Ek: 4 'de sunulmuştur.

Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu

Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu, araştırmacı tarafından deneklerin seçimine temel oluşturmak için, öğrencilerin fiziksel olarak keman çalmalarında herhangi bir engel olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Gözlem formunun maddeleri araştırmacı tarafından belirlenmiş ve üç keman eğitimcisi ve bir viyola eğitimcisinden oluşan uzman grubuna incelenmiştir.

Gözlem maddelerinin istenilen ölçümü gerçekleştirip gerçekleştirmediğini saptamak amacı ile Bursa Nilüfer Vakfı'nda 30 öğrenci ile ödenemesi yapılmıştır. Uygulama sırasında aynı öğrenci, iki gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

Her bir maddede belirtilen özellik öğrencide gözlenebiliyorsa “Evet”, gözlenemiyorsa “Hayır” seçeneği işaretlenmiştir. “Evet” seçeneğine 0 puan, “Hayır” seçeneğine ise 1 puan verilerek öğrencinin almış olduğu puan belirlenmiştir. Öğrenciler bu formdan 0 ile 12 arasında puan alabilmişlerdir.

Formun güvenirlik çalışması iki gözlemcinin değerlendirmesi arasındaki korelasyona bakılarak yapılmıştır. Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu'na ilişkin gözlemciler arasındaki uyum düzeyi ile ilgili veriler Tablo 12' de yer almaktadır.

Tablo 12.
Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formuna İlişkin
Gözlemciler Arasındaki Uyum Düzeyi

	n	$\bar{X}$	SS	r	p
Gözlemci 1	30	10,67	0,66	0,96	0,000*
Gözlemci 2	30	10,63	0,67		

* p<0,01

Güvenirlik analizi sonucu, formun gözlemciler arası güvenirliğinin .96 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu Ek: 5'de sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Form öğrencilerin; anne ve babasının eğitim durumu, anne ve babasının mesleği, aile bireylerinde müzikle ilgilenen olup olmadığı ve öğrencinin müzik özgeçmişine sahip olup olmadığı bilgilerinin edinilmesine yöneliktir.

Kişisel Bilgi Formu Ek: 6'da sunulmuştur.

Entonasyon Değerlendirme Formu

Entonasyon Değerlendirme Formu, araştırmacı tarafından araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere belirlenmiş ve Ek: 7'de sunulmuş olan etüd dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Formda, etüddeki boş telin dışında çalınan sesler harflerle gösterilmiştir. “ B” Si notasını, “C#” Do diyez notasını simgelemektedir. Ayrıca ilgili notaların karşısında, notaların olması gereken frekanslar belirtilmiştir.

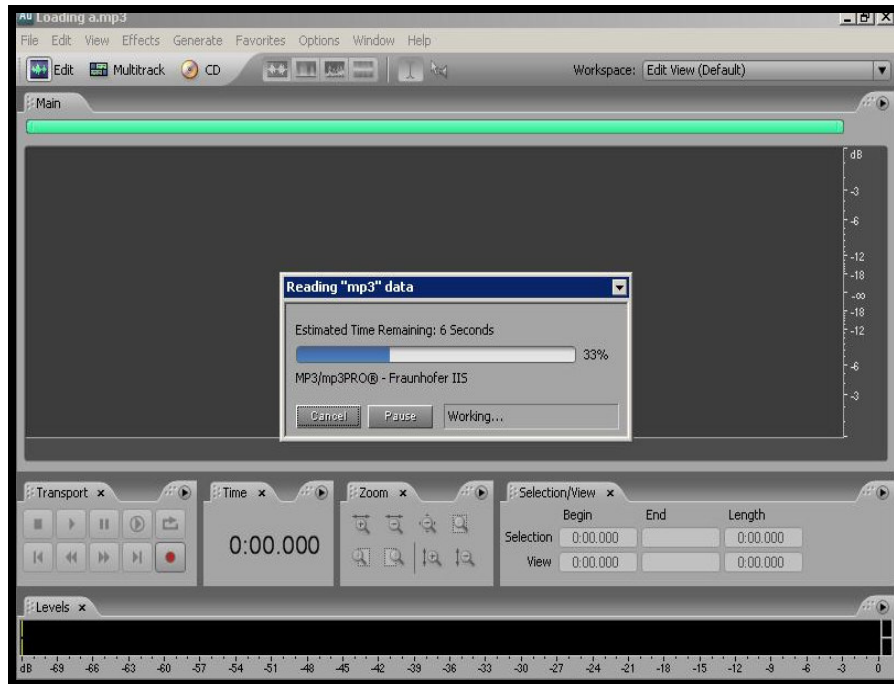
Öğrencilerin belirlenen notaları olması gereken frekanstan ne kadar uzak ya da yakın çaldıklarını belirlemek için uzman görüşleri alınarak frekans aralıkları belirlenmiş ve belirlenen frekans aralıkları form üzerinde de belirtilmiştir.

Belirlenen frekans aralıkları şöyledir; ∓ 0 , ∓ 3 , ∓ 6 , ∓ 9 , $\mp 9 >$

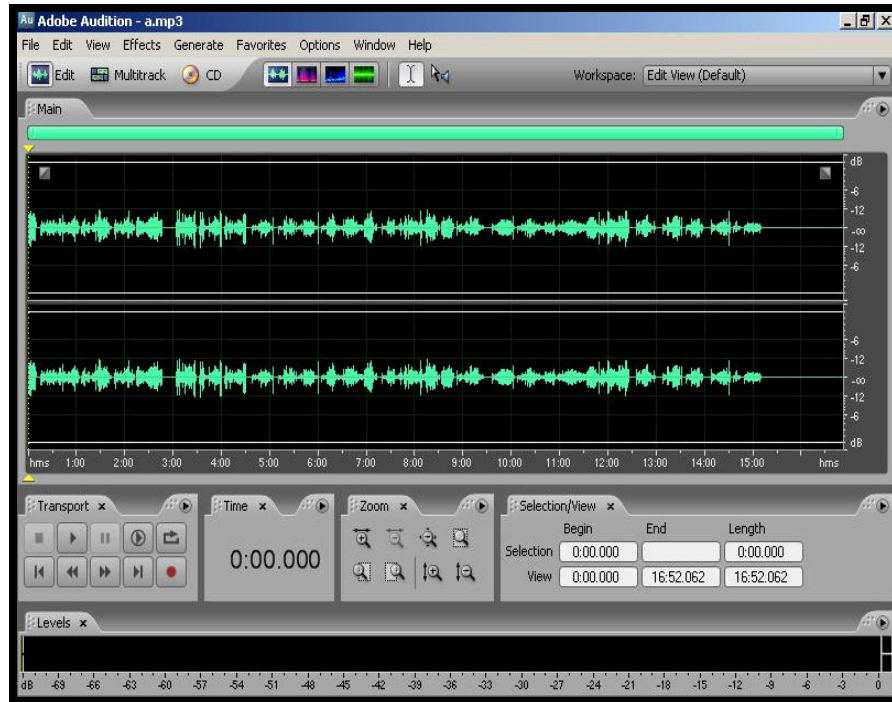
Hazırlanan form dört keman eğitimcisi ve bir ölçme değerlendirme uzmanına incelenmiştir ve uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır.

Adobe Audition 3.0 programı (dijital ses düzenleyici program) ile ses frekans analizi yapılırken izlenen aşamalar şunlardır:

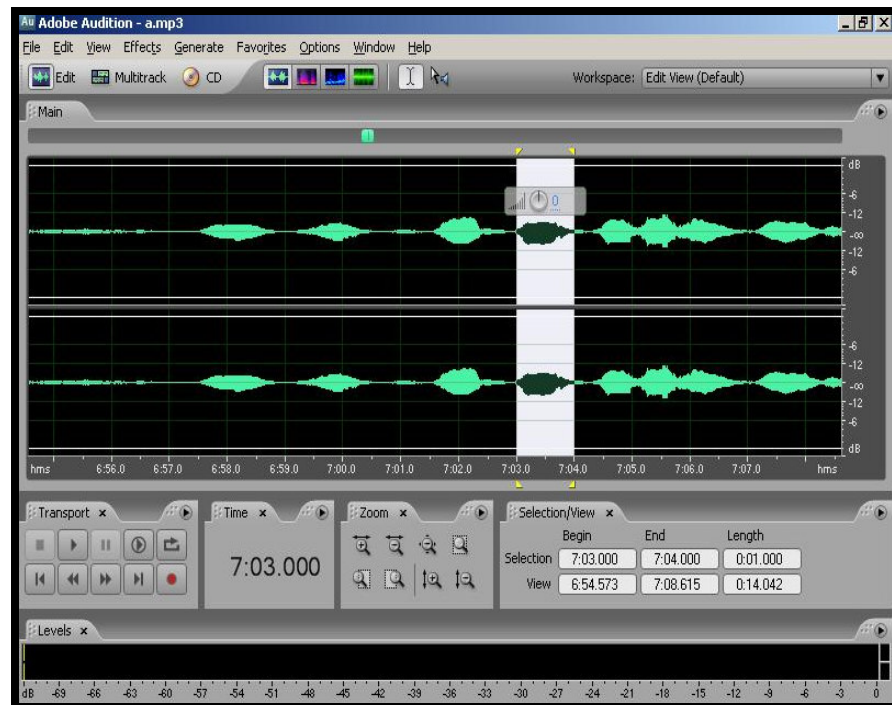
Şekil 5. Ses Dosyasının İport Edilmesi



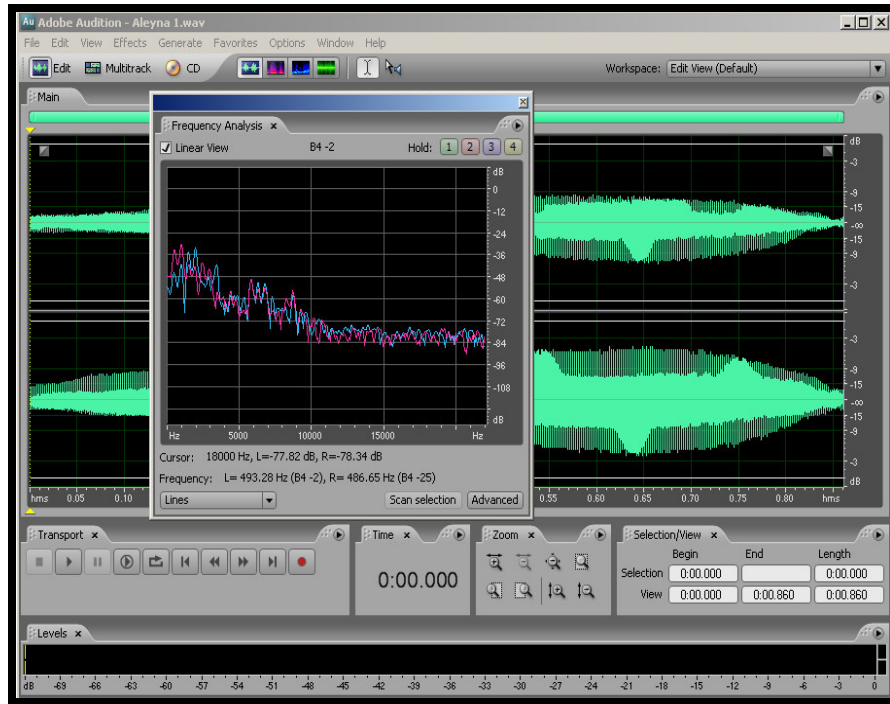
Şekil 6.
Ses Dosyasındaki Tüm Frekans Hareketinin Görüntülenmesi



Şekil 7.
Değerlendirmeye Alınacak Ses Alanının Fare İle Seçilmesi



Şekil 8.
Frekans Analiz Tablosunda Sonucun Gözlemlenmesi



Bu aşamalardan sonra ise sağ ve sol kanallardaki frekans değerlerinin aritmetik ortalaması alınmış, öğrenci sesi tam olarak çılmışsa, olması gereken frekansla çaldığı ses arasında fark yoksa gözlemciler tarafından Entonasyon Değerlendirme Formu'nda “Çok iyi”, eğer öğrencinin olması gereken frekansla çaldığı ses arasında ± 3 centlik bir fark varsa “İyi”, olması gereken frekansla çaldığı ses arasında ± 6 centlik bir fark varsa “Orta”, olması gereken frekansla çaldığı ses arasında ± 9 centlik bir fark varsa “Kötü”, olması gereken frekansla çaldığı ses arasında $\pm 9 >$ centlik bir fark varsa “Çok kötü” seçeneği işaretlenmiştir.

Öğrenci hakkında “Çok İyi” seçeneği işaretlenmişse öğrenciye 4 puan, “İyi” seçeneği işaretlenmişse 3 puan, “Orta” seçeneği işaretlenmişse 2 puan ve “Kötü” seçeneği işaretlenmişse 1 puan, “Çok kötü ” seçeneği işaretlenmişse 0 puan verilmiştir. Öğrenciler bu formdan 0 ile 20 arasında puan alabilmışlerdir.

Entonasyon Değerlendirme Formu Ek: 8’de sunulmuştur.

Piers- Harris Öz- Kavramı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin özgüven düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Piers-Harris' in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği kullanılmıştır.

“Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile de anılan ölçek 1964 yılında Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiştir (Öner, 2005: 1). Ölçek Çataklı ve Öner tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Ölçek 1, 2, 5, 6 ve 7 günlük aralarla iki kez uygulanmış ve test-tekrartest yöntemi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları ilkökul için .72 ile .91, ortaokul için .79 ile .98 arasında çıkmıştır. Alfa korelasyonları ile belirlenen içtutarlık katsayıları ilkökul için .87, ortaokul için .86 çıkmıştır (Öner, 1997: 446).

Öner (1997: 443), belirtilen ölçeğin çocukların özgüvenleri ve özkavramlarını, kendileriyle ilgili algılamalarını ve değerlendirmelerini ölçtüğünü savunmaktadır. Belirtilen ölçek 80 maddeden oluşmakta, 9 ile 16 yaş grubundaki çocuklara uygulanabilmekte ve ön koşul olarak en az 3. sınıf seviyesinde okuma becerisini gerektirmektedir (Öner, 2005:1).

Ölçekte öğrenciler, ifadelerin karşısında bulunan “evet” veya “hayır” sütununu işaretleyerek, kendileriyle ilgili değerlendirmeler yapmaktadır.

Yanıtlama anahtarına göre her doğru cevap 1 puan, yanlış cevap ise 0 puan olarak hesaplanmakta, bu nedenle öğrencilerin ölçekten alabileceği puanlar 0 ile 80 puan arasında değişebilmektedir. Öğrencinin aldığı düşük puan düşük özgüveni gösterirken, yüksek puan yüksek özgüveni göstermektedir.

Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği Ek: 9’da, cevap anahtarı ise Ek: 10’da sunulmuştur.

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nde yer alacak maddelerin oluşturulması amacıyla ilk olarak araştırmacılar tarafından Bursa Nilüfer

Belediyesi'ne bağılı Nilüfer Vakfı bünyesinde keman dersi almakta olan ilköğretim birinci kademe 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerine “Keman Dersine İlişkin Düşünceleriniz ve Beklentileriniz” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır.

Kompozisyonlardan elde edilen görüşlerin yanında, önceden geliştirilmiş tutum ölçekleri ve ilgili literatürden yararlanılarak, 45 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuş, hazırlanan bu ölçek 1 psikolog, 1 keman eğitimcisi ve 3 ölçe-değerlendirme uzmanın görüşüne sunulmuş ve bu uzmanlarca yapılan incelemeler sonucunda ölçekteki madde sayısı 45'ten 37'ye indirilmiş ve öndeneme formu oluşturulmuştur.

Oluşturulan öndeneme formu Bursa İli'nde ; Bursa Nilüfer Vakfı, Balıkesir İli'nde; Barok ve Berk Müzikevi ve İzmir İli'nde ; Ege Sanat Merkezi ve Trio Sanat Akademi' de keman eğitimi görmekte olan 150 öğrenciye uygulanmıştır.

Sonrasında, öğrencilerin form üzerinde yapmış oldukları işaretlemeler SPSS programına aktararak, madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ile madde test korelasyonlarına göre tek faktörde toplanan 28 madde ölçeğin son formuna alınmıştır. Ölçeğin son formuna alınan bu 28 maddenin faktör yükleri ve madde test korelasyonları Ek: 11' de sunulmuştur.

Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .96 dır.

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin son hali 19 tanesi olumlu 9 tanesi ise olumsuz olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci maddeleri okuduktan sonra kendisine uygun olarak “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemek durumundadır.

Olumlu maddeler puanlandırılırken “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 4 puan, “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 3 puan, “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 2 puan ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 1 puan verilmiştir.

Olumsuz maddeler puanlandırılırken “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 4 puan, “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 3 puan, “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 2 puan ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenciye 1 puan verilmiştir. Öğrenciler bu ölçekten 28 ile 112 arasında puan alabilmektedirler.

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ek: 12’de sunulmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır.

Entonasyon, özgüven ve tutum ölçeği için deney ve kontrol gruplarına ait verilerin normallik varsayımı testinde Shapiro-Wilks Normallik Testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilks Normallik Testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden kullanılanlar şunlardır:

- Mann Whitney U Testi : Deney ve kontrol gruplarının tüm bağımlı değişkenler açısından öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır.
- Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi : Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen denencelerin sınanması amacıyla, elde edilen verilen çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Eşlikli ve Eşliksiz Çalmanın Entonasyon Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın 1. denencesi şöyledir: Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan deney grubunun entonasyon performansları eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Bu denencenin sınanması amacıyla Entonasyon Değerlendirme Formu öntest - sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bu formun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Tablo 13’ de yer almaktadır.

Tablo 13.
Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest -
Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlar

Öğrenci No	Öntest		Sontest	
	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney
1	6	0	2	11
2	0	0	0	5
3	0	9	0	10
4	3	0	3	14
5	0	5	8	7
6	5	0	0	4
7	8	10	0	15
8	6	0	0	7
9	4	6	4	8
10	4	0	4	0
11	7	0	3	15
12	0	7	2	0
13	0	7	5	1
14	3	3	2	3
15	10	11	3	5

Deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, grupların formun öntest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir. Normallik testi araştırmanın denencelerinin hangi istatistik formülle test edilebileceğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 14' de yer almaktadır.

Tablo 14.
Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	15	3,73	0,848	0,863	30	0,001*
Deney	15	3,87	1,082			
p<0,05						

Tablo 14’ de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun öntest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir .

Bu nedenle denel işlemler öncesi deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun öntest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 15’ de yer almaktadır.

Tablo 15.
Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	15,50	232,50	112,5	1,000
Deney	15	15,50	232,5		
p>0,05					

Tablo 15'e göre deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir .

Kontrol grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grubun formun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Kontrol grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 16' da yer almaktadır.

Tablo 16.
Kontrol Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest-Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro - Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	15	3,73	0,848	0,895	30	0,006*
Sontest	15	2,40	0,592			
p<0,05						

Tablo 16' da görüldüğü gibi kontrol grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir .

Bu nedenle kontrol grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 17' de yer almaktadır.

Tablo 17.
Kontrol Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest-Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Grup	Öntest - Sontest	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol	Negatif Sıra	7	5,43	38,00	-1,072	0,284
	Pozitif Sıra	3	5,67	17,00		
	Eşit	5				
	Toplam	15				
p>0,05						

Tablo 17'ye göre kontrol grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grubun formun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 18' de yer almaktadır.

Tablo 18.
Deney Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest-Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	15	3,87	1,082	0,899	30	0,008*
Sontest	15	7,00	1,327			
p<0,05						

Tablo 18’ de görüldüğü gibi deney grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu’nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle Deney grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu’ nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Deney grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu’ nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.
Deney Grubunun Entonasyon Değerlendirme Formunun Öntest - Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Grup	Öntest - Sontest	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Negatif Sıra	3	8,17	24,50	-2,074	0,038*
	Pozitif Sıra	10	6,65	66,50		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
p<0,05						

Tablo 19'a göre deney grubunun Entonasyon Değerlendirme Formu'nun öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu'nun sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların formun sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu'nun son test uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 20' de yer almaktadır.

Tablo 20.
Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Sontest
Ugulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	15	2,40	0,592	0,870	30	0,002*
Deney	15	7,00	1,327			
p<0,05						

Tablo 20’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.
Deney ve Kontrol Gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formunun Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	11,27	169	49,0	0,008*
Deney	15	19,73	296		
p<0,05					

Tablo 21’e göre deney ve kontrol gruplarının Entonasyon Değerlendirme Formu’nun sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Eşlikli ve Eşliksiz Çalmanın Özgüven Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın 2. denencesi şöyledir: Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan deney grubunun özgüvenleri eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir.

Bu denencenin sınanması için Piers- Harris Öz- Kavramı Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bu ölçeğin öntest -sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Tablo 22’ de yer almaktadır.

Tablo 22.
Deney ve Kontrol Gruplarının
Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest - Sontest Uygulamalarından
Aldıkları Puanlar

Öğrenci No	Öntest		Sontest	
	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney
1	75	72	75	73
2	76	61	75	72
3	63	72	69	77
4	71	72	68	75
5	73	37	75	75
6	62	62	61	73
7	70	69	53	76
8	73	74	71	77
9	66	71	51	77
10	70	63	72	72
11	68	71	73	77
12	66	54	59	77
13	67	61	66	77
14	60	55	60	74
15	67	65	66	76

Deney ve kontrol gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, grupların ölçeğin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 23’ de yer almaktadır.

Tablo 23.
Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	15	68,47	1,218	0,848	30	0,001*
Deney	15	63,93	2,534			
p<0,05						

Tablo 23’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle denel işlemler öncesi deney ve kontrol gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 24’de yer almaktadır.

Tablo 24.
Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	17,40	261	84	0,250
Deney	15	13,60	204		
p>0,05					

Tablo 24'e göre deney ve kontrol gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grubun ölçeğin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Kontrol grubunun Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 25' de yer almaktadır.

Tablo 25.
Kontrol Grubunun Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	15	68,47	1,218	0,932	30	0,045*
Sontest	15	66,27	2,034			
p<0,05						

Tablo 25'de görüldüğü gibi kontrol grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle kontrol grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 26' da yer almaktadır.

Tablo 26.
Kontrol Grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Grup	Öntest-Sontest	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol	Negatif Sıra	9	6,67	60	-1,018	0,309
	Pozitif Sıra	4	7,75	31		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
p>0,05						

Tablo 26'ya göre kontrol grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grubun ölçeğin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 27' de yer almaktadır.

Tablo 27.
Deney Grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	15	63,93	2,534	0,771	30	0,000*
Sontest	15	75,20	0,500			
p<0,05						

Tablo 27’ de görüldüğü gibi deney grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle deney grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Deney grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28.
Deney Grubunun Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Öntest-Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Grup	Öntest - Sontest	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Negatif Sıra	0	0,0	0	-3,412	0,001*
	Pozitif Sıra	15	8,0	120		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
p<0,05						

Tablo 28'e göre deney grubunun Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların ölçeğin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 29' da yer almaktadır

Tablo 29.
Deney ve Kontrol Gruplarının Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	15	66,27	2,034	0,804	30	0,000*
Deney	15	75,20	0,500			
p<0,05						

Tablo 29’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir .

Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının Piers Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeği’nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30.
Deney ve Kontrol Gruplarının Piers- Harris Öz-Kavramı Ölçeğinin Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	9,47	142	22	0,000*
Deney	15	21,53	323		
p<0,05					

Tablo 30'a göre göre deney ve kontrol gruplarının Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Eşlikli ve Eşliksiz Çalmanın Keman Dersine Karşı Tutum Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın 3. denencesi şöyledir: Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan deney grubunun tutumları eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir.

Bu denencenin sınanması için Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bu ölçeğin öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Tablo 31' de yer almaktadır.

Tablo 31.
Deney ve Kontrol Gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin
Öntest -Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlar

Öğrenci No	Öntest		Sontest	
	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney
1	112	112	83	112
2	111	112	82	112
3	106	111	83	111
4	101	109	97	111
5	94	75	104	112
6	101	111	101	110
7	112	112	104	112
8	112	109	83	112
9	106	112	99	112
10	105	111	104	112
11	107	112	83	112
12	111	108	83	111
13	107	111	83	112
14	112	106	83	112
15	109	108	82	112

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin öntest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, grupların ölçeğin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 32' de yer almaktadır.

Tablo 32.
Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinin Öntest Uygulamalarından
Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	15	107,07	1,350	0,610	30	0,000*
Deney	15	107,93	2,401			
p<0,05						

Tablo 32’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle denel işlemler öncesi deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 33’de yer almaktadır.

Tablo 33.
Deney ve Kontrol Gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	13,47	202	82	0,217
Deney	15	17,53	263		
p>0,05					

Tablo 33'e göre deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grubun ölçeğin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Kontrol grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 34' de yer almaktadır.

Tablo 34.
Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından
Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	15	107,07	1,350	0,833	30	0,000*
Sontest	15	104,17	2,497			

p<0,05

Tablo 34'de görüldüğü gibi kontrol grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle kontrol grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 35' de yer almaktadır.

Tablo 35.
Kontrol Grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest – Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Grup	Öntest - Sontest	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	P
Kontrol	Negatif Sıra	13	7,69	100	-2,990	0,003*
	Pozitif Sıra	1	5,00	5		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
p<0,05						

Tablo 35’e göre kontrol grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir. bu farkın sontest puanlarının daha az olmasından dolayı olduğu görülmektedir.

Deney grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grubun ölçeğin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ nin öntest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 36’ da yer almaktadır.

Tablo 36.
Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntest-Sontest Uygulamalarından Aldıkları
Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Ölçüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	15	107,93	2,401	0,332	30	0,000*
Sontest	15	111,67	0,159			
p<0,05						

Tablo 36’da görüldüğü gibi deney grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle deney grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Deney grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 37’ de yer almaktadır.

Tablo 37.
Deney Grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Öntest – Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Grup	Öntest - Sontest	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Negatif Sıra	1	2,00	2	-2,439	0,015*
	Pozitif Sıra	8	5,38	43		
	Eşit	6				
	Toplam	15				
p<0,05						

Tablo 37’ye göre deney grubunun Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ nin öntest-sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ nin sontest uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların ölçeğin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar Shapiro-Wilks Normallik Testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları Tablo 38’ de yer almaktadır

Tablo 38.
Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinin Sontest Uygulamalarından
Aldıkları Puanlara Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	15	90,27	2,497	0,740	30	0,000*
Deney	15	111,67	0,159			
p<0,05						

Tablo 38’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar normal dağılım göstermemektedir.

Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39.
Deney ve Kontrol Gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin
Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanlara Göre Mann-Whitney U Testi
Sonuçları

Grup	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	8,00	120		
Deney	15	23,00	345	0,000	0,000*
Toplam	30				
p<0,05					

Tablo 39'a göre deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin sontest uygulamalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlarına, bu sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma, eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimine göre ilköğretim birinci kademedeki çocukların entonasyon, özgüven ve keman dersine karşı tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır.

1. Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklar ile eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların entonasyon performansları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
2. Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklar ile eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların özgüvenleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
3. Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklar ile eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların derse karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Tartışma

Eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin eşiksiz çalmaya dayalı keman eğitimine göre ilköğretim birinci kademedeki çocukların entonasyon, özgüven ve keman dersine karşı tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin hedeflendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar araştırmanın denencelerini desteklemektedir.

- Araştırma sonuçlarından biri, eşlikli keman çalmanın, entonasyon üzerinde olumlu yönde etkili olduğudur.

Bilindiği gibi çok az sayıda kişi mutlak bir işitme yetisine sahiptir. Bu yetiye sahip kişiler, sesleri klavuz bir sesin desteğini almadan tam olarak duyup söyleyebilirler. Bu durum müzik eğitiminin bazı alanlarında ve bu alanlardan biri olan çalgı eğitiminde oldukça önemli avantajlar sağlamaktadır. Ancak kalan çoğunluğun böyle bir şansı yoktur. Onlar ancak çeşitli eğitim süreçleri ve uygulamalar sonucunda yanlış ve doğru sesler arasındaki farkları ayırt edebilirler. Bu nedenle, bazı çalgı eğitimi alanlarında entonasyon doğruluğunun sağlanması önemli bir problem oluşturmaktadır. Perdesiz bir çalgı olması nedeniyle temiz ses üretmek keman eğitiminde karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Araştırmanın eşlikli çalma temeline dayalı olması bu sorunun çözümlenmesinde etkili yollardan birini oluşturmuştur. Öğretmenin öğrenciye ikinci bir sesle eşlik etmesinin ton içine girmeyi ve temiz çalınmayan seslerdeki çakışmaların sezinlenilmesini sağlayarak entonasyon sorununun çözümü üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Garman' ın araştırma bulguları da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Garman (1992) hazırlamış olduğu doktora tezi çalışmasında, yaylı enstrüman icracılarının entonasyon doğruluğunun eşlik, perde uzaklığı ve çalınan enstrümandan nasıl etkilendiğini incelemiştir. Araştırmada eşit temperamanlı akorttan frekans sapmasının istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara göre eşiksiz çalınan icralardaki ses perdesi sapmasının, eşlikli icralardan anlamlı ölçüde daha fazla olduğu yönündedir.

- Araştırmanın diğer bir sonucu, eşlikli keman çalmanın özgüven üzerinde olumlu yönde etkili olduğudur.

Bilindiği gibi çocuklar müzikal düşünme ve davranma fırsatlarını severler ve bunu coşkuyla yaparlar . Ancak kendilerine ve yeteneklerine inandıkları sürece bu dışavurum gerçekleşir. Müzik bu yönüyle, çocuklarda kişisel başarı için önemli bir anahtar olan özgüven gelişimini sağlamada önemli bir araç olarak kullanılabilir. Ancak tersi bir durum söz konusu olduğunda müzikle özgüven arasındaki bu etkileşim aksi yönde gelişecektir. Öğretmenin öğrenciye kemanıyla eşlik etmesi entonasyon sorunlarının en az düzeye indirilmesini sağlayarak, öğrencinin kemanı güzel çaldığını hissetmesini sağlamış ve bu da özgüven gelişimini desteklemiş olabilir. Aynı zamanda birlikte aynı seviyede çalma, ortak iş yapma duygusu da özgüveni geliştirmiş olabilir.

- Araştırmanın bir başka sonucu ise, eşlikli keman çalmanın derse karşı tutum üzerinde olumlu yönde etkili olduğudur.

Araştırmanın sözedilen sonucunun, eşlikli çalma sayesinde zevkli bir öğrenme ortamının oluşması, öğrencinin öğretmeniyle bütünleştiği duygusunu yaşaması, başlangıç aşamasında yapılması gereken egzersizlerin eşlikli çalışıldığında müzik yapma hissi uyandırarak öğrencinin bıkkınlığa düşmesine izin vermemesi, başarılı olduğunu hissetmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Keman dersini yürüten araştırmacıya kontrol grubundan bir öğrencinin yaptığı bir resmi armağan etmesi üzerine araştırmacı öğrenciye hayalindeki keman dersini de resmetmek isteyip istemediğini sormuştur. Öğrencinin sonraki derste getirdiği resim dikkat çekicidir. Resimde keman çalan bir çocuğa eşlik eden öğretmen ve resimde daha birçok çalgının yer alması öğrencinin derse yönelik beklentisini açıkça ortaya koymaktadır (Ek: 13).

Öneriler

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar dikkate alınarak keman öğretmenlerine ve araştırmacılara şunlar önerilebilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre eşlikli çalma tutum değişkeni üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur. Bu sonuca göre eşlikli çalmanın müzik eğitiminde öğrencilerin tercih ettikleri bir öğrenme tarzı olduğu söylenebilir. Ancak bilindiği gibi çalgı eğitimi uzun bir süreçtir ve bu süreç içinde kullanılan aynı yöntemler, çocuklar için etkili olsa da, zaman içinde cazibesini yitirebilir. Çünkü onlar yetişkinler gibi değildirler. Tekdüzelikten hoşlanmazlar. Bu nedenle eşlik durumlarının çeşitlendirilmesi eşliğin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini daha da güçlendirebilir.

Farklı alternatiflerle eşliğin (faklı enstrümanlar, farklı armonik yapılar) etkileri ve bu alternatiflerin birbirlerine göre etkililik durumlarını temel araştırma değişkeni olarak kullanılan araştırmalar yapılmalı bu sonuçların ışığında, çocuklar için, çeşitlilik içeren eşlikli kitaplar hazırlanmalıdır.

2. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi eşlikli çalma birçok değişken üzerinde etkili olmuştur. Bilindiği gibi çalgı eğitiminde gelişim için ders saati dışında uzun süreler pratik yapmak gerekmektedir. Çocuklara, ders saati dışında çalgı çalışma süreçlerinde eşlikle daha fazla çalışma fırsatı sunmanın eşliğin etkilerini daha da artıracığı kesindir. Bu nedenle çocuklara ders dışındaki çalışmalarında da eşlikli çalışma fırsatı sunabilmek için , hazırlanan kitaplarda eşlikleri içeren cd kayıtları da bulunmalıdır.

3. Çalgı eğitimcilerinin bildiği gibi genç yaştaki öğrencilerde doğru entonasyon öğretimi enstrüman öğretmenlerine pedagojik açıdan bir zorluk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla da kanıtlandığı gibi bu sorunun ortadan kaldırılması, eğitim sürecinde önemli dürtüler olan duyuşsal özellikleri ve psikolojik faktörleri olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmacılarca ses perdesi algılama süreçlerini etkileyen pek çok değişken incelenmeli ve bunların icra edilen perdenin doğruluğuyla nasıl bir ilişkisi olduğu belirlenmeye çalışılmalıdır.

4. Özgüven yaşamla mücadele etme enerjisi sağlayan, kişileri başarıya taşıyan önemli bir özelliktir. Bu yönleriyle nitelikli bir toplumun oluşmasında önemli anahtarlardan biridir. Çünkü nitelikli toplumlar nitelikli bireylerin yetişmesi ile oluşturulabilir. Bu nedenle özgüvenin temel araştırma değişkeni olarak kullanıldığı araştırmalar çoğaltılmalıdır.

5. Tutum çok çeşitli sosyal ve bilişsel davranışların temelini oluşturan önemli bir dürtüdür. Bu yönüyle tutum kavramını temel araştırma değişkeni olarak kullanan araştırmalar çoğaltılmalıdır.

6. Tüm öğrencilerin eğitim sürecinde çeşitli problemlerle karşılaştığı bilinen bir gerçektir. Bu noktada öğretmene önemli görevler düşer. Çünkü öğrenciler, tercih edilmiş bir öğrenme yoluna sahiptir ancak onlar bundan haberdar değildirler. Her öğrencinin kişisel özellikleri farklıdır. Kişisel özellikleri doğrultusunda da farklı öğrenme stratejileri izlemek isteyebilirler. Etkili öğretmen, bu ihtiyaçlarla ilgili olan kişidir. Etkili bir öğretmen öğrencinin tercih ettiği öğrenme tarzını belirler ve buna uygun bir metodoloji uygular. Daha az etkili öğretmenler ise tüm öğrencilere aynı yolu uygular. Öğretmenin öğretme yöntemlerinde çeşitlilik sunması her öğrencinin kendi öğrenme hızını yakalamasına fırsat tanıyabilir.

Bu durumları göz önünde bulundurarak uzmanlarca keman eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları temel problemler belirlenmeli , bu problemlerin çözümüne yönelik alternatifli yaklaşımlar araştırmacılarca denenmeli ve bu sonuçların ışığında öğretmenlerin farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencileri için seçebilecekleri kaynaklar ve metodolojiler geliştirilip çoğaltılmalıdır.

7. Çocuklar kendilerinin ailelerinin ya da diğer kişilerin iyi duyulduğunu düşündükleri sesleri ürettiklerinde mutlu olurlar. Çocukların bu özellikleri dikkate alınarak araştırma konuları belirlenmeli ve araştırma sonuçları ışığında çalgı eğitiminde çocuklar için kullanılabilecek alternatif metod ve yöntemler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abeles, H., Hoffer, C. & Klotman, R. (1995). **Foundations Of Music Education**. USA: Macmillan Publishing Company.
- Akbulut, E. (2000). “Çalgı Eğitiminde Davranışların Organizasyonu”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. S: 2, [1-4].
- Atterbury, B. W. & Silcox, L. (1993). The Effect of Piano Accompaniment on Kindergartners' Developmental Singing Ability. **Journal of Research in Music Education**. V: 41, N: 1, [40-47].
- Auer, L. (1921). **Violin Playing As I Teach It**. Londra: Duckworth&Co.
- Austin, J. R. (1988). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students. **Journal of Research in Music Education**. V: 36, N: 2, [95-107].
- Baader, A. P., Kazennikov, O. & Wiesendanger, M. (2005). Coordination of Bowing and Fingering in Violin Playing. **Cognitive Brain Research**. N: 23, [436–443].
- Barrett, C. M. (1995). **The Magic Of Matsumoto: The Suzuki Method Of Education**. USA: ETC Publications.
- Bennett, S, J. (1994). Can Simple Vocalization Help Improve The Intonation Of Wind Players?. Unpublished PhD Thesis. Arizona State University.
- Bergonzi, L. (1997). The Effects of Finger Placement Markers and Harmonic Context on the Development of Intonation Performance Skills and Other Aspects of Musical Achievement of Sixth-grade Begining String Students. **Journal of Research in Music Education**. V:45, N:2, [197-211].
- Bilen, S., Özevin, B., Uçal Canakay, E. (2008). **In Dialogue, Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Context**, Orff-Schulwerk Symposium Documentation, Schott, Germany, (Ed: Haselbach, Salmon, Grüner).
- Branden, N. (2002). **Kadının Özgüveni**. Çev: H. Betül Çelik. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

- Brittin, R. V. (2002) Instrumentalists' Assessment of Solo Performances With Compact Disc, Piano or No Accompaniment. **The National Association for Music Education**. V: 50, N: 1, [63-74].
- Bull, N. (1968). **The Attitude Theory Of Emotion**. USA: Johnson Reprint Corporation.
- Carroll, C. L. (1997). A Comprehensive Overview Of Violin/Viola Left-Hand Technique As It Applies To Articulation, Intonation, Shifting And Vibrato. Unpublished PhD Thesis. University Of Cincinnati.
- Chang, D. (1999). The Effects Of Different Incidental Listening Experience On Performance Achievement And Developmental music Aptitude Of First-Grade Suzuki Violin And Non-Violin Students. Unpublished PhD Thesis. Michigan State University.
- Defleur, M. L. & Westie, F., R. (1963). Attitude As A Scientific Concept. **Social Forces**. V: 43, No: 3, [425-427].
- Deutsch, L. M. (2006). Control Strategies Of Shifting During Violin Playing. Unpublished Ma Thesis. University of Southern California.
- Doan, G. R. (1973). An Investigation of the Relationships Between Parental Involvement and the Performance Ability of Violin Students. Unpublished PhD Thesis. The Ohio State University.
- Donald, A. H. (2005). Why Study Music? **International Journal of Music Education**. V: 23, N: 2, [111-115].
- Duke, R. A. (1983). Wind Instrumentalists' Intonational Performance of Selected Musical Intervals. Unpublished PhD Thesis. The Florida State University.
- Durmuş, A. (2006). **Çocukta Özgüven Gelişimi**. İstanbul: Nesil Matbaacılık.
- Farrell, A. M. (2004). A Practical Guide To Twentieth-Century Violin Etudes With Performance And Theoretical Analysis. Unpublished PhD Thesis. Louisiana State University.
- Flesch, C. (2000). **The Art Of Violin Playing**. New York: Carl Fischer LLC.

- Fogarty, G. J., Buttsworth, L. M. & Gearing, P. J. (1996). Assessing Intonation Skills in a Tertiary Music Training Programme. **Psychology of Music**. V: 24, N: 2, [157-170].
- Frank, H. E. (2006). The Relationship Between Singing Intonation And String Playing Intonation In Beginning Violin And Viola Students. Unpublished Ma Thesis. Michigan State University.
- Fuller, C. (2002). **How to Grow a Young Music Lover**, 2. ed. Colorado: Waterbrook Pres.
- Garman, B. R. (1992). The Effects of Accompaniment Texture and Contextual Pitch Distance on String Instrumentalists' Intonational Performance. Unpublished PhD Thesis. Miami University.
- Geringer, J. M. (1976). Intonational Performance And Perception Of Accompanied And Unaccompanied Ascending Scalar Patterns. Unpublished PhD Thesis. The Florida State University.
- Glover, J. & Young, S. (1998). **Music in the Early Years**. USA: The Falmer Press.
- Gökner, Ö. (2007). **Özgüven Kazanmak**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Guilbault, D. M. (2002). An Investigation on the Effect of Harmonic Accompaniment on the Developmental Tonal Aptitude, Tonal Achievement, and Tonal Improvisations of Children in Kindergarten and First Grade. Unpublished PhD Thesis. Michigan State University.
- Günay, E. ve Uçan, A. (1980). **Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1**. Ankara: Yeni Dağarcık Yayınları.
- Güven, B. ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. C: 14, S: 2, [527-536].
- Hewitt, M. P. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude. **Journal of Research in Music Education**. V: 49, N: 4, [307-322].
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007). **Sosyal Psikoloji**. Çev: İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Humphreys, T. (2002). **Çocuk Eğitiminin Anahtarı Özgüven**. Çev: Tanju Anapa. İstanbul: Epsilon yayıncılık.
- Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Effects of Cooperative and Individualistic Learning on Prospective Elementary Teachers' Music Achievement and Attitudes. **Journal of Social Psychology**. V: 133, N: 1, [53-64].
- İnceoğlu, M. (2000). **Tutum, Algı, İletişim**. (3.bs). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kahn, S. R. (2000). An Investigation And Review Of Violin Instructional Material For The Beginner. Unpublished PhD Thesis. Columbia University.
- Kano, M. (2003). Thoughts On How To Play in Tune: Pitch And Intonation. **Contemporary Music Review**. N: 22, [35-52].
- Kantorski, V. J. (1992). The Effects of Differential Accompaniment on String Instrumentalists' Intonational Performance in Extreme Registers. Unpublished Ph Thesis. The Florida State University
- Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (13. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karrick, B. (1998). An Examination of the Intonation Tendencies of Wind Instrumentalists Based on Their Performance of Selected Harmonic Musical Intervals. **Journal of Research in Music Education**. V: 46, [112-127].
- Kee, J. (1993). **Performance Anxiety In Violin Playing**. Unpublished PhD Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kocaarslan, B. (2009). Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven Ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konczak, J., Velden, H. V. & Jaeger, L. (2009). Learning to Play the Violin: Motor Control by Freezing, Not Freeing Degrees of Freedom. **Journal of Motor Behavior**. V: 41, N: 3, [243–252].
- Koptagel, Y. (1990). “Itzhak Perlman En Büyük Kemancıydı”. **Orkestra**. S: 203.

- Kostka, M. J. (2002). Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students. **Journal of Research in Music Education**. V: 50, N: 2, [145-154].
- Laserre, P. (2007). **Nietzsche' nin Müzik Üzerine Düşünceleri**. (3. bs.). Çev: İlhan Usmanbaş. İstanbul: Tan Yayıncılık.
- Lauster, P. (2000). **Kendine Güven**. Çev: Nurittin Yıldırım. Ankara: Ceren Basım-Yayın.
- Lee, H. (2003). **Towards A Dynamic Pedagogy:Contemporary Pedagogical Approaches to Basic Violin Technique**. Unpublished PhD Thesis. University of Washington.
- Levitin, D. J. (2006). **This is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession**, New York: Dutton.
- Lindenfield, G. (2004). **Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme**. Çev: Gülden Tümer. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Liu, K. (1993). Teaching The Basic Violin Bowing Technique: A Comparative Study Of Bowing Technique Of Selected Violin Schools From 1751 To 1974. Unpublished PhD Thesis. The University of North Carolina. USA.
- MacLeod, R. B. (2006). Influences Of Dynamic Level And Pitch Height Of The Vibrato Rates And Widths Of Violin And Viola Players. Unpublished PhD Thesis. The Florida State University.
- Menuhin, Y. (1996). **The Violin**. Paris: Flammarion.
- Meyer, H. (1993). **A Computer System To Improve Violin Intonation**. Unpublished PhD Thesis. Columbia University.
- Miche, M. (2002). **Weaving Music Into Young Minds**. USA:Thomson Larning TM.
- Mora, L. (2007). The Effects Of Tonal Pattern Training On Intonation Of Sixth Grade Instrumental Music Students. Unpublished Ma Thesis. California State University.

- Nunez, M. L. (2002). Comparison Of Aural And Visual Instructional Methodologies Designed To Improve The Intonation Accuracy Of Seventh Grade Violin And Viola Instrumentalists. Unpublished PhD Thesis. University Of North Texas.
- Otacıoğlu, S. G. (2006). **Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının, Müzikal Algı Ve Öz güvenleri İle Okul Ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. (26-28 Nisan 2006). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Öner, N. (1997). **Türkiye’ de Kullanılan Psikolojik Testler-Bir Başvuru Kaynağı**. (3.bs.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Öner, N. (2005). **Piers- Harris’ in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği El Kitabı**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Özevin Tokinan, B. (2008). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Öz güven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, G. (2005). Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Öz güven Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri”. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**. C: 17, N: 1, [353-360].
- Öztöpalan, E. (2007). İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar ile Devlet Okullarının 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, F. G. ve Özay, S. (2008). Keman ve Viyola Eğitiminde Kullanılan Mazas “Special Etudes Op.36” Metodu’nun Sağ ve Sol El Teknikleri Yönünden İncelenmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C: 28, S: 3, [57-74].
- Pereira, E. (1987). **Twentieth Century Violin Technique**. Unpublished PhD Thesis. The University of Texas at Austin.

- Philpott, C. & Plummeridge, C. (2001). **Issues In Music Teaching**. USA: Routledge Falmer.
- Pitts, S. & Davidson, J. (2000). "Developing Effective Practise Strategies: Case Studies Of Three Young Instrumentalists". **Music Education Research**. V: 2, N:1, [45-56].
- Pound, L. & Harrison, C. (2003). **Supproting Musical Developments İn The Early Years**. Philadelphia: Open University Press.
- Prame, E. (1997). Vibrato Extent and Intonation in Professional Western Lyric Singing. **The Journal of the Acoustical Society of America**. V: 102, I: 1, [616-621].
- Reidlinger, C. R. (2000). Review and Analysis of Violin Vibrato Pedagogy With Beginning Violin Students. Unpublished PhD Thesis. University of Houston.
- Sakallı, N. (2006). **Sosyal Etkiler -Kim Kimi Nasıl Etkiler-**. (2. bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sapancı, A. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi ile ilişkisi (Kayseri Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saruhan, Ş. (2008). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Say, A. (2005). **Müzik Sözlüğü**. (2. bs.). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygı, C. (2009). Aktif Öğrenmenin Müzik Dersine İlişkin Başarı, Tutum Ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schneck, D. J. & Berger, D. S. (2006). **The Music Effect: Music Physiology And Clinical Applications**, London: Jessica Kingsley Pub.

- Scott, L. P. (1987). An Investigation Of Attention And Perseverance Behaviors Of Preschool Children Enrolled In Suzuki Violin Lessons And Other Preschool Activities. Unpublished PhD Thesis. University of Texas.
- Seitz, D. I. (2008). The System Of Effective Violin Practice According To Konstantin Mostras. Unpublished PhD Thesis. University Of Oklahoma.
- Siebenaler, D. (2008). "Children's Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age. **Applications of Research in Music Education**. V: 27, N: 1, [49-56].
- Sözer, V. (1986). **Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi**. C: 1. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Starr, W. & Starr, C. (1983). **To Learn With Love**. USA: Alfred Publishing.
- Swartz, J. W. (2003). Perspectives Of Violin Pedagogy: A Study Of The Treatises Of Francesco Geminiani, Pierre Baillot, And Ivan Galamian, And A Working Manual By Jonathan Swartz. Unpublished PhD Thesis. Rice University.
- Swift, D. G. (2003). Improving Harmonic Intonation Skills Of High School Band Students Using Coda Music Technology's Intonation Trainer. Unpublished Ma Thesis. Western Kentucky University.
- Şeker, A. S. (2005). 7 – 11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, M. R. (2006). **Çocuk Hep Çocuk**. İstanbul: İz yayınevi.
- Tarkum, E. (2006). Keman Öğretimde Rol Oynayan Faktörler. **Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. C: 2, S: 4. [169-173].
- Tavşancıl, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topoğlu, O. (2006). Yaylı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi Ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tung, M. H. (2001). The Pedagogical Contrubituans Of Rode's Caprices To Violin Mastery. Unpublished PhD Thesis. University of Texas.
- Uçal Canakay, E. (2007). Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlilik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A. (1994). **Müzik Eğitimi**. Ankara: Kurtuluş Matbaası.
- Wales, J. (2007). 3D Movement And Muscle Activity Patterns In A Violin Bowing Task. Unpublished PhD Thesis. Brock University.
- Yağışan, N. ve Aydos, L. (2004). Keman Çalmada Temel Yay Hareketlerinde Omuz ve Dirsek Eklemlerinde Görülen Açısal Değişikliklerin Araştırılması. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C: 24, S: 2, [93-103].
- Yıldırım, C. (2009). Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlilik Algısı Ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- Akbulut, E (2006). Günümüz Müzik Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır?. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S: 20. <<http://egitimdergi.pau.edu.tr/makale/say%C4%B120/3-g%C3%BCn%C3%BCm%C3%BCz%20m%C3%BCzik%20e%C4%9Fitimcisi%20nas%C4%B1l%20olmal%C4%B1d%C4%B1r.pdf>> (Son Erişim: 02.11.2008).
- Hunt, H. E (1922). **Spirit And Music**. <<http://www.gutenberg.org/files/21542/21542-8.txt>> (Son erişim: 02.11.2008).
- Sanchez, M. (2006). **The Expressive Intonation in Violin Performance. 9th International Conference on Music Perception and Cognition**. (August 22-26 2006.) Alma Mater Studiorum University of Bologna. <<http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/130.pdf>> (Son erişim: 09.11.2009).
- Welch, G. F. & Adams, P (2003). **How is Music Learning Celebrated And Developed, Institute of Education**, University of London. <<http://www.bera.ac.uk/publications/pdfs/MUSICP~1.PDF>> (Son Erişim: 02.11.2008).

EK: 1

**Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formunda Ezgisel Bellek
Alt Boyutunu Ölçmede Kullanılan Ezgiler**

1 

2 

3 

4 

5 

EK : 2**Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formunda Ritmsel Bellek
Alt Boyutunu Ölçmede Kullanılan Ritmler**

EK: 3

“Yaşasın Okulumuz” Şarkısı

♩ = 80

Söz: Ahmet Muhtar ATAMAN
Müzik: Alman Ergisi

1. Da ha dün an ne mi zin kol la rın da ya şar ken

2. Çi çek li bah çe mi zin yol la rın da ko şar ken

3. Şim di o kul lu ol duk sı nıf la rı dol dur duk

4. Se vinç li yiz he pi miz ya şa sın o ku lu muz

2. Okul yurt güneşidir
Bizlere bilgi sağlar
Annemizin eşidir
Severek kucak açar

Şimdi okullu olduk
Sınıfları doldurduk
Sevinçliyiz hepimiz
Yaşasın okulumuz

EK: 4

Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu

Öğrencinin ; Adı Soyadı: Gözlemin Yapıldığı Tarih: Gözlemci:						Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Gözlenmedi
Ezgisel Bellek	* Öğrenciye 5 Adet Ezgi Tekrarı Sorulacaktır. * Öğrenci Ezgiyi Aşağıda Belirlenen Kriterlere Göre Tam Olarak Tekrarlamışsa Yanıtı Doğru Kabul Edilecektir. ✓ Ton ✓ Entonasyon ✓ Tempo ✓ Ritmik Yapı * Aşağıda İşaretlemeniz için Oluşturulan Kutucuklarda Ezgiler Soruluş Sırasına Göre Yazılmıştır. İşaretlemede dikkate alınız. * <u>Doğru Verilen Ezgiler</u> İlgili Ezginin Altındaki Kutucuğa (X) İşareti Koyarak İşaretlenecektir. * Öğrenci Beş Ezgiden Beşini Doğru Yanıtlamışsa Yan Sütundaki ifadelerden Çok İyi, Beş Ezgiden Dördünü Doğru Yanıtlamışsa İyi, Beş Ezgiden Üçünü Doğru Yanıtlamışsa Orta, Beş Ezgiden Bir ya da İkisini Doğru Yanıtlamışsa Zayıf, Hiç Birini Doğru Yanıtlamamışsa Gözlenemedi İfadelerinin Altındaki Kutucuklar (X) ile İşaretlenecektir.									
	1. Ezgi	2. Ezgi	3. Ezgi	4. Ezgi	5. Ezgi					
Ritimsel Bellek	* Öğrenciye 5 Adet Ritm Sorulacaktır. * Ritm Sorularının her biri 4 Adet Ritm Kümesinden Oluşmaktadır. * Öğrenci Tarafından İlgili Ritm Sorusundaki Ritm Kümelerinin Tümü Tam Olarak Vurulmuşsa Yanıtı Doğru Kabul Edilecektir. * Aşağıda İşaretlemeniz için Oluşturulan Kutucuklarda Ritmler Soruluş Sırasına Göre Yazılmıştır. İşaretlemede dikkate alınız. * Öğrenci Tarafından <u>Doğru Vurulan Ritmler</u> Aşağıda İlgili Ritmin Altındaki Kutucuğa (X) İşareti Koyarak Belirtilecektir. * Öğrenci Beş Ritmden Beşini Doğru Yanıtlamışsa Yan Sütundaki ifadelerden Çok İyi, Beş Ritmden Dördünü Doğru Yanıtlamışsa İyi, Beş Ritmden Üçünü Doğru Yanıtlamışsa Orta, Beş Ritmden Bir ya da İkisini Doğru Yanıtlamışsa Zayıf, Hiç Birini Doğru Yanıtlamamışsa Gözlenemedi İfadelerinin Altındaki Kutucuklar (X) ile İşaretlenecektir.									
	1. Ritm	2. Ritm	3. Ritm	4. Ritm	5. Ritm					
Tonalite İçinde Kalarak Doğru Şarkı Söyleme	* Öğrenciden “Okul” Şarkısını Söylemesi İstenecektir. * Aşağıda Öğrencinin İşitsel Şarkı Söyleme Becerisini Ölçmeye Yönelik 4 Madde Bulunmaktadır. * Öğrencilerin Şarkıyı Belirlenen Bu Becerilere Göre Söyleme Durumları Maddelerin Yanında ki Kutucuklara (X) İşareti Koyarak Belirtilecektir.									
	Ton İçinde Kalarak Söyleme									
	Ritmine uygun söyleme									
	Entonasyon									
	Şarkıyı Asıl Tonundan Başka Tonda Söylemeye Uyum Sağlama									

EK:5**Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu**

Öğrencinin; Adı Soyadı: Gözlemin Yapıldığı Tarih: Gözlemci:		Evet	Hayır
1	Boynun yapısı uygun değil		
2	Omuz yapısı uygun değil		
3	Kol uzunlukları uygun değil		
4	Kol uzunlukları eşit değil		
5	Kol eklemlerinde problem var		
6	Bileklerinde problem var		
7	Parmak uzunlukları uygun değil		
8	Parmak uzunlukları dengeli değil		
9	Parmak eklemlerinde problem var		
10	Parmak araları perdeli		
11	Parmaklarında birleştirememe/ayıramama problemi var		
12	Ellerde terleme problemi var		

EK: 6

Kişisel Bilgi Formu

Adınız Soyadınız:

1)Annenizin eğitim durumu nedir?

- Doktora ()
 Yüksek Lisans ()
 Üniversite ()
 Lise ()
 Orta Okul ()
 İlkokul ()
 Okur yazar ama herhangi bir okul bitirmemiş ()
 Okur yazar değil ()

2) Babanızın eğitim durumu nedir?

- Doktora ()
 Yüksek Lisans ()
 Üniversite ()
 Lise ()
 Orta Okul ()
 İlkokul ()
 Okur yazar ama herhangi bir okul bitirmemiş ()
 Okur yazar değil ()

3) Annenizin mesleği nedir?

.....

4) Babanızın mesleği nedir?

.....

5) Ailenizde herhangi bir müzik aleti çalan var mı?

Evet ()

Hayır()

6) Herhangi bir müzik etkinliğine katılıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

7) Altıncı soruyu evet olarak cevapladıysanız, katıldığınız etkinliğin ne olduğunu aşağıda boş bırakılan yere belirtiniz.

.....

EK: 7

Entonasyon Değerlendirme Formuna İlişkin Etüd



EK: 8
Entonasyon Değerlendirme Formu

Öğrencinin; Adı Soyadı: Gözlemin Yapıldığı Tarih: Gözlemci:				Çok İyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
B= 493. 88 hertz	Olması Gereken Frekans Değeri ile Ölçüm Değeri Arasındaki Fark	0 cent						
		± 3 cent						
		± 6 cent						
		± 9 cent						
		± 9> cent						
C#= 554. 37 hertz		0 cent						
		± 3 cent						
		± 6 cent						
		± 9 cent						
		± 9> cent						
C#= 554. 37 hertz		0 cent						
		± 3 cent						
		± 6 cent						
		± 9 cent						
		± 9> cent						
B= 493. 88 hertz		0 cent						
		± 3 cent						
		± 6 cent						
		± 9 cent						
		± 9> cent						
C#= 554. 37 hertz	0 cent							
	± 3 cent							
	± 6 cent							
	± 9 cent							
	± 9> cent							

EK: 9
Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Kişisel bilgiler kısmında ilgili yerlere adınızı soyadınızı, yaşınızı yazıp, cinsiyetiniz bölümündeki seçeneklerin sol tarafındaki boşluklara (X) işareti koyarak işaretleme yapmayı unutmayınız.

Aşağıda 80 cümle var. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümlelerden sizi tanımlayanlar için evet, tanımlamayanlar için ise hayır seçeneklerini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız öyle cevaplandırın. Teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Demet ERGEN

KİŞİSEL BİLGİLER				
ADINIZ SOYADINIZ:				
YAŞINIZ:				
CİNSİYETİNİZ: () ERKEK () KIZ				
KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM			EVET	HAYIR
1	İyi resim çizerim.			
2	Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.			
3	Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.			
4	Okulda başarılı bir öğrenciyim.			
5	Aile içinde önemli bir yerim vardır.			
6	Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.			
7	Mutluyum.			
8	Çoğunlukla neşesizim.			
9	Akıllıyım.			
10	Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.			
11	Dış(fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.			
12	Genellikle çekingenim.			
13	Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.			
14	Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.			
15	Aileme sorun yaratırım.			
16	Kuvvetli sayılırım.			
17	Sınavlardan önce heyecanlanırım.			
18	Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.			
19	Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.			
20	Parlak, güzel fikirlerim vardır.			
21	Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.			
22	İstediğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.			
23	Müzikte iyiyim.			
24	Hep kötü şeyler yaparım.			
25	Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.			

KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM		EVET	HAYIR
26	Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.		
27	Sinirli biriyim.		
28	Gözlerim güzeldir.		
29	Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.		
30	Derslerde sık sık hayal kurarım.		
31	(Kardeşiniz varsa)Kardeş(ler)ime sataşırım.		
32	Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.		
33	Başım sık sık belaya girer.		
34	Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.		
35	Sık Sık üzülür meraklanırım.		
36	Ailem benden çok şey bekliyor.		
37	Halimden memnunum.		
38	Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılırım.		
39	Saçlarım güzeldir.		
40	Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım.		
41	Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.		
42	Geceleri rahat uyurum.		
43	Okuldan hiç hoşlanmıyorum.		
44	Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken en son seçilenlerden biriyim.		
45	Sık sık hasta olurum.		
46	Başkalarına karşı iyi davranmam.		
47	Okul arkadaşlarım güzel fikirlerimin olduğunu söylerler.		
48	Mutsuzum.		
49	Çok arkadaşım var.		
50	Neşeliyim.		
51	Pek çok şeye aklım ermez.		
52	Yakışıklıyım/güzelim.		
53	Hayat dolu bir insanım.		
54	Sık sık kavgaya karışıırım.		
55	Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.		
56	Arkadaşlarım bana sık sık sataşırlar.		
57	Ailemi düş kırıklığına uğrattım.		
58	Hoş bir yüzüm var.		
59	Evde hep benle uğraşırlar.		
60	Oyunlarda ve sporda başı hep ben çekerim.		
61	Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.		
62	Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.		
63	Oyunlarda ve sporda oynamak yerine seyredirim.		
64	Öğrendiklerimi çabuk unuturum.		
65	Herkesle iyi geçinirim.		
66	Çabuk kızarım.		
67	Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.		
68	Çok okurum.		
69	Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.		

KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM		EVET	HAYIR
70	(Kardeşiniz varsa)Kardeş(ler)imi severim.		
71	Vücutça güzel sayılırım.		
72	Sık sık korkuya kapılırım.		
73	Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.		
74	Güvenilir bir kimseyim.		
75	Başkalarından farklıyım.		
76	Kötü şeyler düşünürüm.		
77	Kolay ağlarım.		
78	İyi bir insanım.		
79	İşler hep benim yüzümden ters gider.		
80	Şanslı bir kimseyim.		

EK: 10**Piers -Harris Öz-Kavramı Ölçeği Cevap Anahtarı****KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM
CEVAP KAĞIDI**

ADINIZ, SOYADINIZ: _____

YAŞINIZ: _____

	EVET	HAYIR		EVET	HAYIR		EVET	HAYIR
1.	☐	☒	28.	☐	☒	55.	☐	☒
2.	☒	☐	29.	☐	☒	56.	☒	☐
3.	☐	☒	30.	☒	☐	57.	☒	☐
4.	☐	☒	31.	☒	☐	58.	☐	☒
5.	☐	☒	32.	☐	☒	59.	☒	☐
6.	☒	☐	33.	☒	☐	60.	☐	☒
7.	☐	☒	34.	☐	☒	61.	☒	☐
8.	☒	☐	35.	☒	☐	62.	☒	☐
9.	☐	☒	36.	☒	☐	63.	☒	☐
10.	☒	☐	37.	☐	☒	64.	☒	☐
11.	☒	☐	38.	☒	☐	65.	☐	☒
12.	☒	☐	39.	☐	☒	66.	☒	☐
13.	☒	☐	40.	☐	☒	67.	☐	☒
14.	☐	☒	41.	☒	☐	68.	☐	☒
15.	☒	☐	42.	☐	☒	69.	☒	☐
16.	☐	☒	43.	☒	☐	70.	☐	☒
17.	☒	☐	44.	☒	☐	71.	☐	☒
18.	☐	☒	45.	☒	☐	72.	☒	☐
19.	☒	☐	46.	☒	☐	73.	☒	☐
20.	☐	☒	47.	☐	☒	74.	☐	☒
21.	☒	☐	48.	☒	☐	75.	☒	☐
22.	☒	☐	49.	☐	☒	76.	☒	☐
23.	☐	☒	50.	☐	☒	77.	☒	☐
24.	☒	☐	51.	☒	☐	78.	☐	☒
25.	☒	☐	52.	☐	☒	79.	☒	☐
26.	☐	☒	53.	☐	☒	80.	☐	☒
27.	☒	☐	54.	☒	☐			

Dikkat: Bu anahtardaki içi dolu daireler yanlış cevapları, içi boş daireler ise doğru cevapları gösterir. Değerlendirmede, içi boş dairelere denk gelen işaretlemeler esas alınır.

EK: 11

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Madde-Test Korelasyonları

Maddeler	Faktör 1	Madde-Test Korelasyonları
Madde 1	.757	.724
Madde 2	.791	.757
Madde 3	.851	.817
Madde 4	.680	.645
Madde 5	.790	.752
Madde 6	.704	.666
Madde 7	.758	.733
Madde 8	.654	.626
Madde 9	.580	.550
Madde 10	.509	.490
Madde 11	.640	.594
Madde 12	.570	.534
Madde 13	.760	.727
Madde 14	.554	.515
Madde 15	.680	.637
Madde 16	.745	.706
Madde 17	.878	.857
Madde 18	.742	.711
Madde 19	.660	.626
Madde 20	.767	.741
Madde 21	.783	.762
Madde 22	.529	.515
Madde 23	.551	.527
Madde 24	.595	.568
Madde 25	.759	.748
Madde 26	.671	.641
Madde 27	.465	.437
Madde 28	.656	.641

EK: 12**Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek, keman dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda keman dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 28 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Demet ERGEN

Öğr. Gör. S. Serkan ŞEKER

Keman Dersine Yönelik Tutumlar		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Keman dersi bana sıkıcı gelir.				
2	Keman çalmaya olan ilgim gittikçe artıyor.				
3	Keman dersi benim için çok zevklidir.				
4	Keman dersinde daha çok şey öğrenmek isterim.				
5	Keman dersini eğlenceli buluyorum.				
6	Keman dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla bekliyorum.				
7	Keman dersine zorunlu olmasa gitmek istemem.				
8	Keman dersi zevkli değildir.				
9	Keman dersine harcadığım zamanda başka şeyler yapmak isterim				
10	Keman çalmak benim için önceliği olan bir uğraşı değildir.				
11	Keman ile ilgili konular ilgimi çeker.				
12	Keman dersinin boş geçmesini istemem.				
13	Keman dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım.				
14	Keman dersinin saatlerinin daha çok olmasını isterim.				
15	Keman dersi beni dinlendirir				
16	Keman derslerinde yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.				
17	Keman derslerine istekli giderim.				
18	Keman dersi dışında da keman çalmaktan hoşlanırım.				
19	Çaba harcarsam iyi keman çalacağımı düşünüyorum.				

Keman Dersine Yönelik Tutumlar		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
20	Keman dersi sayesinde daha iyi müzik yaptığımı düşünüyorum.				
21	İleride iyi keman çalabileceğime inanıyorum.				
22	Keman çalmak için harcadığım zamanın boşa geçtiğini düşünüyorum.				
23	Keman çalmak beni korkutmaz.				
24	Keman çalmanın beni zorladığını düşünüyorum.				
25	Keman çalmak sevdiğim etkinlikler arasındadır.				
26	Keman dersinde zor olsa da bir parçayı çalmak için uğraşırım.				
27	Keman dersi zevkli değildir.				
28	Keman dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.				

EK: 13

Kontrol Grubundan Bir Çocuğun Hayal Ettiği Keman Dersi