



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

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DOĞAÇLAMA ÇALIŞMALARININ GİTAR
İCRASI VE EŞLİKLEME BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Şerif GAYRETLİ

Malatya-2022

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

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DOĞAÇLAMA ÇALIŞMALARININ GİTAR
İCRASI VE EŞLİKLEME BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Şerif GAYRETLİ

Danışman Doç. Dr. Onur ZAHAL

Malatya-2022

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Onur ZAHAL'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmalarının Gitar İcrası ve Eşlikleme Becerisine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şerif Gayretli

ÖN SÖZ

Tezimin hazırlanmasında yanımda olan, karşılaştığım tüm sorunları zaman mefhumu gözetmeksizin samimiyetle yaklaşıp çözen, çalışma süresince özverisini ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç.Dr. Onur ZAHAL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın tez izleme kurulunda yer alarak araştırmanın içerik ve biçim açısından şekillenmesine katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ 'ye, Prof.Dr. Turan SAĞER'e, Doç.Dr. Ali Korkut ULUDAĞ'a, Prof. Cemal YURGA'ya, Doç.Dr. Ali AYHAN'a, Doç.Dr. Sevim ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Araştırmanın değerlendirme sürecinde emeği geçen Dr.Öğr. Üyesi Ali ÖZDEK'e, Dr.Öğr. Üyesi Cihan TABAK'a, Dr.Öğr. Üyesi Ersin TURHAL'a ve Doç. Dr. Ümit Kubilay CAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen Arş.Gör. Hüseyin YILMAZ'a, Öğr.Gör. Perçin DEMİRKOL'a, Kamuran CEYLAN'a ve Fadıl ÜÇME'ye teşekkür ederim. Çalışma grubunda gönüllü katılım sağlayan Dicle üniversitesi Devlet Konservatuvarı Temel Bilimler ve Ses Eğitimi programı gitar öğrencilerine şükranlarımı sunarım. Çalışma süresince beni destekleyen eşim Seher GAYRETLİ'ye kızım Tuba GAYRETLİ'ye ve oğlum Burak GAYRETLİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DOĞAÇLAMA ÇALIŞMALARININ GİTAR İCRASI VE EŞLİKLEME BECERİSİNE ETKİSİ

GAYRETLİ, Şerif

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi

Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Onur ZAHAL

2021, XIII+ 204 sayfa

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama etkinliklerinin öğrencilerin gitar icralarını ve eşikleme becerilerini ne derecede etkilendiğini araştırmaktır. Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerden oluşan açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin gitar icraları ve eşikleme becerini ölçmek amacıyla zayıf deneysel yaklaşımlardan tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören 11 gitar öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda, çalışma grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek için ön testte, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan “Gitar Performans Ölçeği” ve “Eşikleme Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama eğitim programı, gruplar halinde çevrimiçi olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Haftanın üç günü gruplarla ayrı ayrı çalışılmış, dördüncü gün tüm gruplarla ortak çalışma yapılmıştır. Çalışma sürecinin tamamı görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır. On dört haftalık uygulama süreci sonunda son test olarak çalışma grubuna “Gitar Performans Ölçeği” ve “Eşikleme Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Ön test-son test sonuçları kayıtlı görüntüler doğrultusunda alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arasındaki puan uyumu için kullanılan Kendall’ın Uyum Katsayısı’nın anlamlı olduğu

($p<0.05$) saptanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çalışma grubu öğrencilerinin gitar icrası ve eşlikleme becerileri ön test-son test puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icralarını ve eşlikleme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda; işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin çalgılarıyla etkileşimlerini olumlu yönde geliştirdiği, motivasyonlarını arttırdığı, sosyal ilişkilerinin güçlendirdiği ve mesleki yaşantılarına yeni boyutlar kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber nitel verilerden elde edilen sonuçların nicel verileri desteklemesi araştırmanın diğer bir sonucudur.

Anahtar Sözcükler: Gitar Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme, Doğaçlama, İcra, Eşlikleme

ABSTRACT

THE EFFECT OF IMPROVISATION STUDIES BASED ON COOPERATIVE LEARNING ON GUITAR PLAYING AND ACCOMPANIMENT SKILLS

GAYRETLİ, Şerif

**PhD, İnönü University Institute of Educational Sciences
Department of Music Education**

Thesis Supervisor: Assoc. Doç. Dr. Onur ZAHAL

2021, XIII+204 page

The aim of this research is to investigate how guitar education based on collaborative improvisation activities affects students' guitar performances and accompaniment skills. In this study, the exploratory sequential mixed method consisting of quantitative and qualitative methods was used. In the quantitative aspect of the study, a single-group pre-test-post-test design, which is one of the weak experimental approaches, was applied in order to measure the guitar performances and accompaniment skills of the students. In the qualitative aspect of the study, a case study design was used to evaluate the students' views on the cooperative learning method. The research was carried out with 11 guitar students studying at Dicle University State Conservatory. In the quantitative aspect of the study, the "Guitar Performance Scale" and the "Accompaniment Evaluation Form", which were prepared by the researcher in line with the opinions of the experts, were applied for the pre-test to determine the readiness level of the experimental group students. For the qualitative dimension of the research, a semi-structured interview form prepared in line with expert opinions was used. The cooperative improvisation training program, which was prepared in line with expert opinions, was conducted in groups online by the researcher. Three days of the week, groups were studied separately, and on the fourth day, joint work was done with all groups. The entire working process was recorded with video and audio. At the end of the fourteen-week implementation period, the "Guitar Performance Scale" and the "Accompaniment Evaluation Form" were applied to the experimental group as a post-test, and the results of the test were evaluated by the field experts by watching the student videos. Kendall's Coefficient of Concordance, which was used for score concordance among experts, was found to be compliant ($p<0.05$). In order to obtain the qualitative data of the research, a semi-structured interview form prepared in line with the opinions of the field experts was used.

As a result of the research; It was observed that there was a significant difference between the instrument performances and accompaniment skills pretest-posttest scores of the study group students. From this point of view, it has been determined that cooperative improvisation education has a positive effect on the accompaniment and performance of the students. As a result of the analysis of the qualitative data, it was concluded that the collaborative improvisation studies positively improved the students' interactions with their instruments, increased their motivation, strengthened their social relations, and added new dimensions to their professional lives. However, another result of the research is that the results obtained from the qualitative data support the quantitative data.

Keywords: Guitar Training, Cooperative Learning, Improvisation, Performance, Accompaniment

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi.....	3
1.5. Alt Problemler.....	3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.7. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	5
2.1.1. Eğitim	5
2.1.1.1. Sanat Eğitimi.....	5
2.1.1.2 Müzik Eğitimi.....	6
2.1.1.3. Çalgı Eğitimi.....	7
2.1.1.4. Gitar Eğitimi	9
2.1.2. Gitarın Tarihçesi ve Teknik Özellikleri.....	9
2.1.2.1. Klasik Gitarın Türkiye'ye Girişi.....	10
2.1.3. Gitar İcrası	12

2.1.4.Gitar Eşlikleme	13
2.1.4 İşbirlikli Öğrenme	15
2.1.4.1 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Gruplar Arasındaki Farklar ..	16
2.1.4.4. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Önemli Özellikleri	17
2.1.4.4.1. Olumlu bağımlılık	17
2.1.4.4.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik	18
2.1.4.4.3. Yüz yüze etkileşim	18
2.1.4.4.4. Sosyal Beceriler	19
2.4.4.4.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	19
2.1.4.4.6. Eşit Katılım	19
2.1.4.4.7. Grup Ödülü.....	20
2.1.4.5. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	20
2.4.5.1.1. Birlikte Öğrenme.....	20
2.4.5.1.2. Akademik Çelişki.....	22
2.4.5.1.3. Öğrenci Takımları	22
2.4.5.1.4. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)	22
2.4.5.1.5. Takım-Oyun-Turnuva	23
2.4.5.1.6. Takım Destekli Bireyselleştirme.....	23
2.4.5.1.7. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	23
2.4.5.1.8. Grup Araştırması.....	24
2.4.5.1.9. İşbirliği-İşbirliği	24
2.4.5.1.10. Birleştirme.....	25
2.4.5.1.11. Birleştirme II	26
2.4.5.1.12. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim.....	26
2.1.4.6. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Rolü	27
2.1.4.7. İşbirlikli Öğrenmede Öğrencinin Rolü	27
2.1.5. Doğaçlama	29
2.1.5.1.Tarihsel Süreç İçerisinde Doğaçlama	30
2.1.5.2.Farklı Kültürlerde Doğaçlama	32
2.1.5.3. Doğaçlama Eğitimi	35
2.2. İlgili Araştırmalar	41
2.2.1. İşbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmalar	41
2.2.2. Doğaçlama ile ilgili Araştırmalar	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	52
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	53
3.1.3. Çalışma Grubu.....	53
3.1.4. Verilerin Toplama Araçları	54
3.1.5. İlgili Formlar	54
3.1.5.1 Öğretim programı Değerlendirme Formu.....	54
3.1.5.2. Eşliklenen Eserlerin Onay Formu.....	55
3.1.5.3. Gitar Performans Gözlem Formu	55
3.1.5.4. Gitar Eşlikleme Gözlem Formu.....	55
3.1.5.5. Görüşme Formu	56
3.1.6. Deneysel İşlemin Basamakları	56
3.1.7. Haftalık Çalışma Programı	57
3.1.8. Deneysel Süreçte Araştırmacının Rolü	58
3.1.8. Verilerin Analizi.....	61

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Gitar İcraları Ön test-Son test Puanları	63
4.2. Eşlikleme Becerisi Ön Test-Son Test Puanları	64
4.2.1. Okul Şarkısı Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanları	66
4.2.2. Türk Müziği Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanları	68
4.2.3. Yabancı Popüler Müzik Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanları	70
4.3. Çalışma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	72
4.3.1. Gitara Karşı Tutum.....	72
4.3.2. Gitar İcraları ve Eşlikleme Becerileri.....	73
4.3.3. Mesleki Yaşantıda İşbirlikli Doğaçlamadan Faydalanma	75
4.3.4. Deneysel Süreçte Öğrencilerin Etkileşimleri	76
4.3.5. Öğretmenin Rolü	77
4.3.6. Öğrencilerin Deneysel Sürece İlişkin Önerileri.....	78

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Çalışmanın Öğrencilerin Gitar icraları Üzerindeki Etkisi.....	80
5.2. Çalışmanın Öğrencilerin Eşlikleme Becerisine Etkisine	81
5.2.1. Çalışmanın Öğrencilerin Okul Şarkısı Eşlikleme Becerisine Etkisine.....	83
5.2.2. Çalışmanın Öğrencilerin Türk müziği Eşlikleme Becerisine Etkisi.....	85
5.2.3. Çalışmanın Öğrencilerin Yabancı Popüler Müzik Eşlikleme Becerisine Etkisi.	86
5.3. Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	88
5.3.1. Çalışmanın Öğrencilerin Gitara Karşı Tutumlarına Etkisine	88
5.3.2. Çalışmanın Öğrencilerin Gitar İcrası ve Eşlikleme Becerisine Etkisi.....	89
5.3.3. Mesleki Yaşantıda İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmalarından Faydalanma.....	91
5.3.4. Deneysel Süreçte Öğrencilerin Etkileşimleri	93
5.3.5. Öğretmenin Rolü	94
5.3.6. Öğrencilerin Çalışmaya Yönelik Önerileri.....	95
5.6. Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	99
EKLER	125
Ek-1 Öğretim Programı Değerlendirme Formu	125
Ek-2 Ön Test ve Son Testte Eşliklenen eserler	130
Ek-3 Gitar Performans Gözlem Formu	140
Ek-4 Gitar Eşlikleme Gözlem Formu	145
Ek-5 Görüşme Formu.....	150
Ek- 6 İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmaları Ders Programı	156
Ek-7 Etik Kurul Raporu	187
Ek-8 Öğrenci İzin Belgeleri	188
Ek-9 Kurum Çalışma izin Belgesi.....	194
Ek-10 Ön Test Gitar İcra Eseri.....	196
Ek-11 Ön Test Gitar Eşlikleme Eserleri.....	197
Ek-12 Son Test Gitar İcra Eseri	200
Ek- 13 Son Test Gitar Eşlikleme Eserleri	201
Ek-14 Çalışmadan Örnek Görüntüler.....	203

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Geleneksel Öğrenme Grupları ile İşbirlikli Öğrenme Grupları Arasındaki Farklılıklar	17
Tablo 2 Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları	54
Tablo 3 Ön Test-Son Testte İcra edilen ve Eşliklenen Eserler	55
Tablo 4 Uzman Puanlamaları Arasındaki Uyum Düzeyi (Kendall W Uyum Katsayısı) 61	
Tablo 5 Gitar İcraları Ön test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi	63
Tablo 6 Gitar İcraları Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	64
Tablo 7 Gitar Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi ..	65
Tablo 8 Gitar Eşlikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi	66
Tablo 9 Okul Şarkısı Eşlikleme Ön Test-Son Test Betimsel İstatistikler Analizi	66
Tablo 10 Okul Şarkısı Eşlikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi	67
Tablo 11 Türk Müziği Eşlikleme Ön Test-Son Test Betimsel İstatistikler Analizi	68
Tablo 12 Türk Müziği Eşlikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi	69
Tablo 13 Yabancı Popüler Müzik Eşlikleme Ön Test-Son Test Betimsel İstatistikler Analizi	70
Tablo 14 Yabancı Popüler Müzik Eşlikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi	71
Tablo 15 Öğrencilerin Gitara Karşı Tutumları	72
Tablo 16 Öğrencilerin Gitar İcraları ve Eşlikleme Becerilerine İlişkin Kazanımları	74
Tablo 17 Öğrencilerin Mesleki Yaşantılarında İşbirlikli Doğaçlamadan Faydalanma Durumları	75
Tablo 18 Deneysel Süreçte Öğrencilerin Etkileşimleri	76
Tablo 19 Öğretmenin Rolü	77
Tablo 20 Öğrencilerin Deneysel Sürece İlişkin Görüşleri	78

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. 40 000 Yıl Önce Kızıl Akbaba'nın Bacak Kemiğinde Yapılan Flüt.....	7
Şekil 2. Doğaçlama Eğitiminin Aşamaları	40
Şekil 3. Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Basamakları.....	52
Şekil 4. Zayıf Deneysel Desen	52
Şekil 5. Deneysel İşlem Basamakları.....	56
Şekil 6. Araştırma Deseninin Tematik Yapısı	59
Şekil 7. Haftalık Ders Planı	60
Grafik 1. Gitar İcraları Ön Test-Son Test Puanlarının Çizgi Grafiği	64
Grafik 2.Gitar Eşlikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği	65
Grafik 3. Okul Şarkısı Eşlikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği	67
Grafik 4. Türk Müziği Eşlikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği	69
Grafik 5. Yabancı popüler müzik Eşlikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği	71

KISALTMALAR LİSTESİ

N	: Toplam Sayı
f	: Frekans
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
Cohen's r	: Etki Büyüklüğü
α	: Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Ss	: Standart Sapma
S.O	: Sıra Ortalaması
S.T	: Sıra Toplamı
p	: Anlamlılık Düzeyi
Z	: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
N.S	: Negatif Sıralar
P.S	: Pozitif Sıralar

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal ve kültürel bir varlık olan insan, toplu olarak hareket etme ve iş birliği sayesinde bugüne kadar varlığını sürdürmüştür. 21.yüzyıl, ülkelerin ortak çatılar altında toplanarak siyasi, askeri ve ekonomik olarak dönüşüm geçirdiği yüzyıldır. Farklı devletlerin; ortak para birimine geçmeleri, ülkeler arası seyahat özgürlüğü, ortak askeri güç oluşturmaları ve benzer eğitim programlarını kullanmaları iş birliğinin en iyi örnekleri olarak görülebilir. Yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenmenin temelini oluşturan, “Ortak bir amaç için birlikte çalışma” Türklerin “İmece” kavramının uygulanma biçiminin benzeridir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenmede istenilen hedefe ulaşmak için yapılan görev paylaşımı, “Bir elin nesi var iki elin sesi var/ Birlikten kuvvet doğar” atasözlerini hatırlatmaktadır. Örneklerden anlaşılacağı üzere Türk kültürünün ve geleneğinin bir parçası olan işbirlikli çalışma düşüncesi, Türk eğitim sistemine son yıllarda dahil edilmiştir. 20. yüzyıl başlarında sosyal psikolojide kullanılmaya başlanılan işbirliği kavramı, zamanla eğitim bilimlerinde kullanılmaya başlanmıştır (Kocabaş, 1995). Vygotsky’ye (1979) göre, çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşime geçmesi ve akranlarıyla işbirliği içinde çalışması onun içsel gelişim süreçlerini uyandırır. Bu süreç çocuğun bağımsız gelişimsel başarısının bir parçası haline gelir (s. 90). 1989 yılında Slavin tarafından şekillendirilen işbirlikli öğrenme basamakları; motivasyon, sosyal uyum, bilişsel detaylandırma ve uygulama olarak belirlenmiştir (Ravenscroft, vd., 1999). Eğitimin birçok boyutunda uygulanabilen işbirlikli öğrenmenin farklı uygulamaları bulunmasına karşın bu yöntemler amaç ve sonuç olarak benzer özellikler taşımaktadır. Genel anlamıyla işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük heterojen kümeler oluşturarak ortak bir amaç için teknik, içerik, araç-gereç ve kaynakları sistemli bir şekilde kullanarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğu öğrenme yöntemidir. Bireysel bilgi ve becerilerin çok yönlü öğrenme etkinliklerinde sınırlı olduğu düşünüldüğünde, bireylerin ortak hedefe ulaşmasında işbirliği yapması öğrenme düzeylerinde ve ortak hedefe ulaşmalarında etkili bir yöntem olarak görülebilir.

Genel tanımı, içten geldiği gibi hazırlıksız müzik yapma olan doğaçlamanın ne zaman başladığı hakkında kesin bilgi bulunmamaktadır. Dünyanın farklı coğrafyalarında yer alan geleneksel müziklerde doğaçlamanın yer alması, doğaçlamanın müziğin keşfiyle

başladığını düşündürmektedir. Örneğin, Hint müziğinin temeli olan “Raga” lar doğaçlamadır. Caz müziğinin yapı taşı doğaçlamadır öyle ki doğaçlama yoksa caz da yoktur. Flamenko müziğinin coşkusu doğaçlamadan gelir. Sanatçının teknik ve müzikal becerilerini sergilediği taksimler, aşıkların türkülerle atışması, Karadeniz atma türküleri, kasideler ve uzun havalar geleneksel Türk müziğinde yer alan doğaçlama türleridir. 21. yüzyılda bir müzik pratiği olan doğaçlama, akademik çalışmalarda her geçen gün daha fazla araştırma konusu olmuştur. Farklı disiplinlerde artan bu ilgi, eğitim bilimlerinde de etkisini arttırmaktadır (Schulte, vd., 2019). Öğrenciye doğaçlama yapmayı öğretmek, anlamaya yönelik öğrenme hedefine ulaşması için makul bir araçtır. Doğaçlama; yaratıcılığı, müzikte daha derin bir anlayışı ve öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini teşvik eder. Öğretmen merkezli eğitim sisteminin önemini kaybettiği 21.yüzyılda düzenlenen eğitim müfredatları, öğrencilerin araştırmaya teşvik edildiği, işbirlikli çalışmaların bulunduğu ve bireylerin elde ettikleri bilgileri yorumladığı sistemler ekseninde düzenlenmektedir. Eğitim bilimlerinin bir dalı olan müzik eğitimi, bu değişim ve gelişmelerle beraber hareket etmektedir. 20. Yüzyılda farklı ülkelerin müzik eğitim müfredatlarında yer almaya başlayan doğaçlama kavramı, Türkiye’de güzel sanatlar liseleri çalgı eğitimi müfredatına 2006 yılında dahil olmuştur.

Bireysel ya da toplu olarak müzikal performans sergilemek; bedensel, ruhsal ve zihinsel süreç sonunda gerçekleşmektedir. Çalgı icrası benzer bir yol izlemekle beraber, ön hazırlık gerektiren zorlu aşamalar sonunda gerçekleşen müzikal bilgi ve birikimin seslendirilme yoluyla ifade edilmesidir. Gitar çok sesli çalgı olmasının yanı sıra eşlik çalgısı olarak tanımlanabilir. Farklı müzik türlerinden geleneksel müziklere birçok alanda eşlik çalgısı olarak kullanılan gitar, 21. yüzyıl popüler müzik kültürünün vazgeçilmez çalgısı olarak yerini almıştır. Bu bağlamda, çağdaş eğitim anlayışına uygun yöntem ve stratejiler belirlenerek gitar eğitim programlarının oluşturulması önemlidir. Öte yandan doğru bir iletişimle öğrenci motivasyonunun sağlanması, çalgı eğitiminin hedef ve amaçlarına ulaşmasında önemlidir. Buradan hareketle işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icralarını ve eşlikleme becerilerini ne düzeyde etkilediği, araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icraları ve eşlikleme becerileri üzerindeki etkilerini saptamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; gitar derslerinin müzikal yaratıcılığı geliştiren yönlerinin belirlenmesi, doğaçlama etkinliklerine yer verilerek yapılan gitar derslerinden edinilen bilgilerin öğrencilerin müzikal yaratıcılıklarına zemin oluşturacağı düşüncesi, öğrencilerin teknik, müzikal bilgi ve çalgı icralarının işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama etkinlikleri ile pozitif yönde geliştirilmesi konusunda öğretmenlere örnek bir kaynak oluşturması bakımından önemlidir. Bununla birlikte derslerinde doğaçlama etkinliklere yer vermek isteyen gitar eğitimcilerine uygulayabilecekleri planlı bir eğitim yöntemi sunması, çalgı eğitimi ve doğaçlama ile ilgili araştırmalara örnek ve bilgi kaynağı olması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları, öğrencilerin gitar icralarında ve eşikleme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir.

1.5. Alt Problemler

1. İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icralarına etkisi nasıldır?
2. İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin eşikleme becerisine etkisi nasıldır?
 - a. İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin okul şarkısı eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?
 - b. İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin Türk müziği eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?
 - c. İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin yabancı popüler müzik eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?
3. İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırma;

- Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşlerinin var olan durumu yansıttığı,
- Puanlayıcıların değerlendirmede samimi olduğu, sayıltılarıyla gerçekleştirilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarında gitar eğitimi alan 11 öğrenci,
- Çalışma grubuna uygulanan “İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmaları”,
- Deneysel uygulama için planlanan 14 haftalık süre, ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Gitar eğitimi: “Gitar çalgısının temel özelliklerini tanıma ve çalgıyı istenilen niteliklere göre seslendirme becerisiyle ilgili davranışların kazandırılması sürecidir” (Kanneci, 2005).

Doğaçlama: “Doğaçlama, hazırlıksız olarak, içten geldiği gibi beste yapma, bir anda doğan buluşların özgürce dile getirilmesi, bir melodinin genellikle bir form anlayışı içinde geliştirilmesidir” (Say, 2009:161).

Çalgı icrası: “Vokal veya çeşitli enstrümanlar yoluyla müziği sergilemeye dayalı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tüm müzikal becerileri ortaya koyan müzikal bir performans türü olarak tanımlanabilir” (Güleç, 2017:31).

Eşlikleme: “Eşlikleme, bir ezgiye, şarkıya ya da bir ezgi çalgısına, onu destekleyici, tamamlayıcı, zenginleştirici eşlik müziği oluşturmaktır” (Emnalar, 1998: 4).

İşbirlikli Öğrenme: “Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir” (Açıkgöz, 2005: 172)

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Eğitim

Eğitim, bir toplumun ortak değerlerinin ve edinilmiş bilgilerinin aktarımı olarak düşünülebilir (Britannica, 2020). Uçan’a (1997) göre eğitimin amacı; bilim, teknik ve sanatın sistemli bir yapıyla, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, bireylerin ve toplumların gelişimini sağlamaktır. Farklı bir bakış açısıyla Şahinel (2007) eğitimin amacını, kişinin yaşam boyunca karşılaşılabileceği sorunları çözebilmesi için gereksineceği çözümleri üretmek ve iyi vatandaş yetiştirmek olarak ifade etmiştir.

Eğitimin değişen küresel ekonomik koşullar ve karmaşık toplumsal ihtiyaçlar nedeniyle artan bir baskı altında olduğu düşünüldüğünde (Grabinger ve Dunlap, 1995: 6) gelecek nesillerimizin nasıl olacağını bugün verdiğimiz eğitim belirlemektedir. Bugün verilecek kaliteli eğitimle köklü bir kültür oluşturabilir, gelecek nesiller yükseltilebilir ve zenginleştirilebilir (Ortaylı, 2019: 140). Eğitimin işlevinin sadece işgücü ve makbul vatandaş yetiştirmek olduğu görmek Atatürk’ün “Fikri hür, vicdanı hür” öğretisiyle çelişmektedir. Bu bakımdan eğitim, eleştirel düşünebilen kuşaklar yetiştirmeyi bir görev bilmelidir (Gezgin, 2015: 127).

Bilgi toplumunda “öğrenen birey” kavramı eğitimin merkezine yerleşmiştir. Öğrenen bireyin yetiştirilebilmesi; bilimsel verileri anlayan, bilgiyi yapılandırarak kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen, problem çözme becerisi gelişmiş, yaratıcı ve yenilikçi eğitimcilerle mümkündür (Özkan, 2009: 119). Çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde sanat ve müzik eğitimi önemini gittikçe arttırmaktadır.

2.1.1.1. Sanat Eğitimi

Sanat, kişide estetik duyguları uyandıran fikirlerin beceri ve hayal gücüyle, bireysel veya grupta yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkmasıdır. Temeli estetik beğeni olan sanat; doğa ve toplumun aynası, anlamlı yaratma, izleyicide bıraktığı iz ve duyguların dışa vurumu gibi farklı biçimlerde algılanmaktadır (Tuzlak, 2004: 11). Sanat eğitimi, sanatsal bir form yaratma amacıyla duyarlılık, hayal gücü ve duyguların bir arada kullanıldığı bireysel ya da toplu faaliyetler bütünü olarak ifade edilebilir (Eisner, 2001).

Sanat eğitiminin en önemli kollarından biri olan müzik eğitiminde, müzikal becerilerin kazandırılmasının yanı sıra duygu ve düşüncelerin estetik anlayış çerçevesinde ifade edilmesi amaçlanmaktadır. Uçan (1997) eğitimin boyutlarının; beden, sağlık, bilim, teknik ve sanat eğitimi olduğunu, bu boyutlarda sanat eğitiminin başlıcalarından birinin müzik eğitimi olduğunu ifade etmiştir. Öz (2001) ise, toplumların gelişmişlik düzeylerinin, müziklerinde geldikleri noktaya bakarak belirlenebileceğini ifade etmiştir.

2.1.1.2 Müzik Eğitimi

Müzik; çeşitli duyguların kulak, kas ve zihnin derin bir iletişimi sonucu oluşan bir sanattır. Neandertal insanının 80000 yıl öce kamışı yontarak elde ettiği flüte kadar uzanan müzik; büyük imparatorluklar dönemine kadar bütün dinsel faaliyetlerde, çobanlardan krallara, kutlamalardan savaş meydanlarına, toplumların vazgeçilmezi olmuştur (Attali, 2001: 44). Platon (1995) müzik eğitimi almayan bir toplumun ahlaken çökeceğini belirterek müzik eğitiminin önemini vurgularken Konfüçyüs, müziği kültürün gelişimi için kullanan insanları üstün insan olarak tanımlamıştır (Tarman, 2006: 9). M.Ö.3000 yıllarında Ramses' in hüküm sürdüğü Mısır'da müzik eğitiminin yanı sıra öğrencilere burs sağlanmış, M.Ö. 600 yıllarında Hindistan da Brahmanizm ve Budizm temelli müzik eğitimi verilmiş ve bu eğitimin bir bölümü, tapınaklarda seslendirilen “Vedik” ilahileri oluşturmuştur (Bulut, 2017).

Toplumlarla paralel olarak gelişen müzik; onlar gibi biçimlenir, onlarla değişir ve kimi zaman toplumların geleceğini belirler. 21. yüzyıl Türkiye'sinde müzik eğitimi toplum dinamiklerine göre sürekli değişen ve gelişen bir yapı oluşturmaktadır.

Müzik eğitimi; bireyin psikolojik, sosyal ve kültürel durumuna göre seçilen müzikal faaliyetlerle, onun ruh, akıl ve beden sağlığında gelişim sağlayan (Saraç, 2016), toplum ilişkilerinde dayanışma ve paylaşma gibi önemli görülen davranışlar kazanmasına yardımcı olan kültürel bir etkinliktir (Uslu, 2013: 199). Bu bakımdan müzik eğitimi sadece kültürün önemli bir unsuru değil, mantığında parçası olabilecek bir düşünme yöntemidir (Ortaylı, 2019: 137).

21. yüzyılda teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan medya, müzik eğitiminde köklü değişikliklere yol açmıştır (Johnson R., 2009). Müzik eğitiminin amacı enstrüman çalan, çalışkan ve müzikal ifadesi güçlü öğrencilerin yetiştirilmesinin yanı sıra bireyde ve toplumda sanatsal bir değişim sağlayacak nesiller oluşturmaktır (Bowman, 2009). Müzik kültürü, kurulu düzen ve pratiklerin ötesinde yaşayan bir süreçtir. Bu süreç

insanların içsel gelişiminin ötesinde eğitim ortamı dışında da bireylerin kendilerini geliştirebilecekleri ve müzikal kültürün devamını sağlayacakları yaşantılar bütünüdür. (Gates, 1997). Müzik eğitiminin önemli boyutlarından biri de çalgı eğitimidir. Duygu ve düşüncelerin ifadesini çeşitlendirmek ve bedensel sınırları aşmak adına kullanılan çalgılar, müziğin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır.

2.1.1.3. Çalgı Eğitimi

İnsanoğlunun müzikal serüveni, kendi bedeninden farklı aletlerden ses çıkarma süreciyle başlayarak binlerce yıl devam etmiştir. Teknolojinin ilerlemesiyle bu süreç aksamadan ilerlemektedir. Yaklaşık 40.000 yıl önce kızıl akbabanın bacak kemiğinden yapılan flüt (Şekil 1) (Burkholder, vd., 2014: 5), bizlere çalgı eğitiminin ne kadar eski olduğu hakkında yeterince bilgi vermektedir.



Şekil 1. 40 000 Yıl Önce Kızıl Akbaba'nın Bacak Kemiğinde Yapılan Flüt

Çalgıya olan ihtiyaç müziğe olan ihtiyaç kadar eskidir. Ses ve beden duyu ve düşünceleri temsil etmede sınırlı olduğunu 40 000 yıl önce kanıtlayan insanoğlunun çalgı arayışı; var olduğu çağa, bilime, tekniğe ve ihtiyaçlarına göre daima değişim göstermektedir. Sanayi devrimiyle beraber bakır üflemeli çalgıların üretilmesi ve ardından gelen teknolojik gelişmeler sayesinde dijital çalgıların ortaya çıkması, eski dönemlere kıyasla çalgı çeşitliliği bakımından zengin bir dönemde yaşadığımızı göstermektedir.

Müzik eğitiminin temelinde; iyi bir duyum için işitme eğitimi, iyi bir ifade için ses eğitimi, estetik kavramının gelişmesi için beğeni eğitimi, sanatın zanaat'e dönüşmemesi için yaratıcılık eğitimi ve tüm bunları gerçekleştirmek için gerekli olan

çalgı eğitimi yer almaktadır. Çalgı; insan bedeninin sınırlarının ötesindeki sesleri elde ederek bireyde işitsel yeteneği, çok sesliliğe uygun olduğundan armoni yeteneğini, çeşitliliğinden dolayı beğeni yeteneğini, geliştirilebilir olmasından dolayı yaratıcılık yeteneğini geliştirir.

Çalgı eğitimi, bir veya birden fazla çalgının kullanılmasıyla bireysel ya da toplu olarak yapılan, kişiyi çalgı aracılığıyla eğitme, geliştirme ve müzik alanında istendik davranışları hedeflenen ölçüde gerçekleştirebilme eğitimi olarak nitelendirilebilir (Kurtuldu, 2007: 10). Çalgı eğitimi aracılığıyla öğrenci, yeteneğini geliştirerek müzikle ilgili bilgilerini zenginleştirecek, müzikal zevkini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışacak (Tanrıverdi, 1997: 7), aynı zamanda müziği daha etkin bir şekilde kavrayarak hem sosyalleşecek hem de hayata bakış açısında olumlu değişiklikler meydana getirecektir (Gökalp, 2013: 107). Çalgı eğitiminin amaçlarından biri de istenilen düzeylere ulaşmak için kullanılacak yöntemlerdir. Çoban (2011), bireylerin bir çalgıyı çalma becerisini gösterebilmesi için birtakım becerilerin sistemli bir şekilde kazandırılmasından oluşan ayrıntılı bir eğitim süreci gerektiğini belirtirmiştir (s. 116). Parasız (2009) bu sistematik süreci şu şekilde sıralamıştır: Öğrencilerin çalgılarını doğru bir teknikle çalmaları, çalışma sürelerini verimi arttıracak şekilde ayarlamaları, müzik kültürlerini çalgıları yoluyla en iyi şekilde kavramaları ve müzikal yeteneklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir (s. 19).

Çalgı eğitimi ile kişide karmaşık düzeyde teorik bilgi ve birçok teknik davranışın beceriye dönüştürülmesi (Özdemir ve Özdemir, 2017), bu teknik bilgi ve beceriler kullanılarak estetik değerlerin kazandırılması ve bu sayede kültürel yaşamın zenginleştirilmesi amaçlanır. Böylece çağdaş eğitimin amacına uygun; yaratan, uygulayan, araştıran, yorumlayan, eleştiren ve öz güvenli bireyler yetişir (Barış ve Karkın, 2003: 1). Çalgı eğitiminin amaçlarından biri de teknik ve müzikal olarak gelişmiş öğrenciler yetiştirmekle beraber, enstrümanlarını, müziğin ve müzik eğitiminin tüm boyutlarında işlevsel olarak kullanabilen insanlar yetiştirmektir (Coşkun, 2016: 3).

Dijital çağa başlayan hızlı değişim, özellikle çocuklar ve gençler üzerinde her geçen gün etkisini arttırmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olamayacağı görülmektedir. Hedeflerinden biri de toplumu ileriye götürmek olan eğitimin, dijital çağa ayak uydurmak için sürekli değişmesi ve gelişmesi zorunlu hale gelmiştir. Bilginin tek başına yeterli olmadığı 21. yüzyıl, bireylerin gelişen

şartlara göre yaratıcı, esnek ve problem çözücü olmasını gerektirmektedir (Grabinger ve Dunlap, 1995: 5). Bu bağlamda öğrencilerin bilgilere pasif olarak değil aktif olarak ulaşabilecekleri eğitim yöntemleri kullanılmalıdır. Aktif eğitim yöntemleri araştırma, çözümleme, sentez ve değerlendirme gibi eylemleri barındırmalıdır. (Bonwell ve Eison, 1991: 5).

2.1.1.4. Gitar Eğitimi

Gitar eğitimi; bireyin müzikal yaşantısını biçimlendirmek amacıyla müzikal bilgi, yetenek ve tecrübelerin klasik gitar vasıtasıyla kişiye kazandırılması süreci olarak ifade edilebilir (Akçay, 2011: 19). Gitar eğitimi sistemli aşamalardan meydana gelmektedir. Sürecin ilk basamağı, icra için gerekli tutuş-oturuş pozisyonunun doğru bir şekilde öğrenilmesiyle başlar. Ardından parmakların esnekliğinin kazanılması, sağ ve sol el uyumunun sağlanması, eser çalışma metotlarının öğrenilmesi, çalışma disiplini, ilgili eserleri dinleme ve yorumlama gibi eylemlerin icrası şeklinde devam eder (Aslanoğlu, 2010: 19). Gitar eğitimi süresince söz konusu olan temel davranış ve tekniklerin sistemli bir şekilde öğrenciye aktarılması, klasik gitar öğretiminin en önemli amaçlarından biridir. Bu amaçla farklı dönemlerde farklı gitaristler tarafından yazılmış olan gitar öğretim metotları kullanılmaktadır. 21. yüzyılda gitar eğitiminde kullanılan metotlar, yazarların klasik gitar eğitimi hakkındaki düşünceleri, gelenekleri ve tecrübelerine göre değişiklik göstermelerine karşın belli başlı temel davranışların bireylere aktarılması bakımından benzer yaklaşımlar sergilemektedirler.

2.1.2. Gitarın Tarihçesi ve Teknik Özellikleri

Geçmiş tam olarak bilinmemekle beraber, ilk kalıntılarına M.Ö. 1700 yıllarında rastlanan ve yaklaşık 3700 yıllık geçmişe sahip olan (Erim ve Yöndem, 2007), adını Antik Yunan uygarlığındaki “Kithara”dan alan gitar, birçok müzik türünde kullanılabilen bir çalgıdır. İlk örneklerine Mezopotamya, eski Babil ve Mısırda rastlanan Tahta gövdeli, parmakla çekilerek çalınan uzun boyunlu Lavta'lara Anadolu'da da rastlanmıştır (Wade, 2006). Anadolu Medeniyetler Müzesinde sergilenen, Asur ve Hitit uygarlıklarına ait olduğu bilinen kalıntılar üzerine, taşlarla kazınmış gitar benzeri telli çalgıların resimleri bulunmaktadır. “Gitar Çalan İnsan” olarak adlandırılan kayanın üzerindeki Hitit gitarı, en eski telli çalgı olarak bilinmektedir (Sheriff, 2012). Mısırlılardan Yunanlılara ve ardından Romalılara ulaşan gitar benzeri çalgıların, 8. ve 9. yüzyıllarda Arapların İspanya'ya girmesiyle Avrupa'ya taşındığı ve 16. yüzyılda İber yarımadasında “Vihuela” olarak adlandırıldığı bilinmektedir (Özkasnaklı ve Dalkıran, 2013: 217). İlerleyen yüzyıllarda

farklı biçimlerde üretilen gitarın bugünkü klasik şeklini ise İspanyol yapımcı Antonio Torres vermiştir (Elmas, 2003). Klasik gitar, dünyada 17.yüzyıl sonlarına doğru başlayıp, özellikle 20. yüzyıldan itibaren popülerliğini artarak müzik dünyasının en çok kullanılan çalgılarından biri olmuştur (Erim ve Yöndem, 2007).

Yapısal olarak altı tele sahip olan gitarın uzunluğu 65-66 santimdir. Telleri yukarıdan aşağıya mi, la, re, sol, si ve mi perdelerine akort edilir (Say 2009: 223). Gitar üç buçuk oktavlık ses genişliğine sahiptir ayrıca armonik seslerin kullanımıyla dört buçuk oktavlık eserlerin seslendirilmesinde de kullanılabilir (Güzel, 1994). Gitar; çok sesli müzik yapmaya elverişli olması, ses renginin güzel olması, taşınabilirliği ve kolay ulaşılabilirliği bakımından diğer ülkelerde olduğu gibi zaman içerisinde Türkiye’de de popüler hale gelmiş, yaşadığımız dönemde müzik eğitimi veren birçok eğitim-öğretim ortamlarında en çok tercih edilen çalgılardan biri olmuştur (Kasar ve Yöndem, 2006; Önder ve Yıldız, 2008)

Gitarın armoniyi ifade etme yeterliliği, tuşlu çalgılara kıyasla daha sınırlıdır. Ancak gitarın tek bir pozisyonda iki oktav sese sahip olması ve tellerin ses aralığının aynı pozisyonda geniş olması, melodi ve eşlik arasında geniş bir armonik uyum sağlar (Sheriff, 2012). Gitar, polifonik yapısı, sonorite özellikleri, farklı icra teknikleri ve ses renklerini bir arada bulundurması bakımından kapasitesi yüksek bir çalgıdır (Güzel, 1994: 32). Gitarın sesi, yaylı ve üflemeli çalgılara kıyasla düşüktür. Orkestra çalgıları arasında yer almayan gitar, orkestrada solist olarak yer alabilir. Aktarımlı bir çalgı olan gitar, notada yazıldığı yerden bir oktav pes ses verir. Bundan dolayı özellikle orkestrasyon yazarken gitarın bu özelliğinin dikkate alınması gerekmektedir. (Atasavun, 2019: 20).

2.1.2.1. Klasik Gitarın Türkiye’ye Girişi

Türkiye’de klasik gitar; ilk geldiği yıllarda eğlence müziği çalgısı olarak kullanılmış, sonraki yıllarda yabancı gitaristlerin verdikleri konserler, radyo programları ve müzik ile ilgilenen kişilerin ülke dışından sağladıkları notalar ve plaklar vasıtasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır (Elmas, 2003). Andrea Paleologo, Türkiye’de klasik gitar eğitimi veren ilk kişidir. Paleologo 1931-1942 yılları arasında İstanbul’da birçok konser vermiştir (Kanneci, 2001). Paleologo, daha çok Mario Rodriguez Arenas’ın gitar metotlarını kullanarak öğrencilerine eğitim vermiştir. Paleologo’nun öğrencileri arasında, Türkiye’de klasik gitarın yaygınlaşmasında önemli rolleri bulunan, Raffi Arslanyan, Ziya Aydın, Misak Torosyan bulunmaktadır (Erim ve Yöndem, 2007). Ziya Aydın, Misak Torosyan bulunmaktadır (Erim ve Yöndem, 2007). Ziya Aydın,

Ankara’da “Gitar Severler Derneği” altında yetiştirdiği öğrencileri ile konserler vermiştir. Gitar eğitimi alanında etkili olan Aydın’ın üç kitaptan oluşan “Gitar Metodu” bulunmaktadır (Elmas, 2003).

“Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde gitar eğitimi ilk olarak, Erol Küyel tarafından 1973-74 öğretim yılında "Okul Çalgı Kümeleri Dersi" adı altında Gazi Eğitim Enstitüsünde başlanmıştır. Bunu 1977-78 öğretim yılında Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, 1983 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, 1985 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, 1986 yılında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (yarı zamanlı olarak) izlemiştir” (Tarman, 1996: 4).

Ahmet Kanneci’nin Ortadoğu Teknik Üniversitesi müzik kulübü bünyesinde düzenlediği gitar kursları, yükseköğretim düzeyinde gitar eğitiminin yaygınlaşmasına ivme kazandırmıştır (Erim ve Yöndem, 2007). Türkiye’de klasik gitar, ikinci kuşağın çalışmaları sayesinde yeni boyut kazanmıştır. İkinci kuşağın, İstanbul, Ankara, İzmir olmak üzere, bazı büyükşehirlerde düzenledikleri konserler ve eğitim verdikleri öğrenciler sayesinde, klasik gitarın ülkedeki popülerliği artmıştır. Bu kuşağın çabaları sonucu üçüncü bir kuşak oluşmuş ve bu kuşak, klasik gitarın akademik dünyada yer almasını sağlamıştır (Uluocak, 2015). 1987 yılında Bekir Küçükay’ın Heitor Villa-Lobos müziği üzerine yaptığı çalışmalar, ona gitar dünyasının en prestijli ödüllerden biri olan Heitor Villa-Lobos altın madalyasını kazandırmıştır. Aynı yıllarda Kağan Korad, Kürşad Terci ve Soner Egesel Bilkent Gitar Üçlüsü’nü kurmuştur. Bu üçlü 500’e yakın yurtdışı konseri vererek ve kayıtlarında daha çok Türk müziği eserleri çalarak Türkiye’yi ülke dışında tanıtmışlardır. Ayrıca kendilerinden sonra kurulacak gitar topluluklarına, birçok özgün eser ve Türk Halk Müziği düzenlemeleri bırakmışlardır (Can Ü.K., 2016; Kılınç, 2017). Bilkent Gitar Üçlüsü, birçok besteci ve gitaristin gitar müziği bestelemesini teşvik etmiştir. Ahmet Kanneci’nin, Türkiye’deki gitar repertuarının gelişmesi ve genişlemesindeki çabaları sonucunda, İstemihan Taviloğlu, Ertuğrul Korkmaz, Melik Ertuğrul Bayraktarkatal ve Turgay Erdener gibi önemli besteciler klasik gitar için eserler bestelemişlerdir (Dursun, 2021: 23). Safa Yeprem’in yazdığı gitar metotları ve halk müziği düzenlemeleri, Türk müziğinin klasik gitar ile icrasına yönelik farklı yaklaşımlar içermektedir. Yazdığı kompozisyon stillerinde birçok farklı müzik türünü yansıtan Safa Yeprem, performansı ve pedagojik yaklaşımı sayesinde dünya çapında tanınmaktadır (Eubanks, 2012). Tolgahan Çoğulu Türk müziği çalgılarından esinlenerek tasarladığı mikrotonal gitarla, makamsal eserlerin gitarla seslendirilmesini ve eşliklenmesini

sağlamıştır. Sanatçı tasarladığı gitarla birçok ülkede konserler vererek, Türk müziğinin tanınmasında önemli rol oynamıştır (Dawe ve Eroğlu , 2013). 6 yaşında gitar icrasına başlayan Celil Refik Kaya, ulusal ve uluslararası birçok yarışmada kazandığı ödüllerle ve üstün performans gösterdiği konserleriyle dünya çapında tanınan bir gitaristtir. Konser solistliğinin yanı sıra orkestra, solo gitar, keman, piyano, yaylı trio ve düetten oluşan 100'den fazla eseri farklı ülkelerde seslendirilmiştir. Halen New Jersey City Üniversitesi'nde gitar icracısı olan Celil Refik Kaya, Türk müziği ve gitar icrasında ustalarının geleneğini sürdüren bir sanatçı olarak görülmektedir (Doğu, 2012; Erim, 2016; Kaya C. R., 2021)

2.1.3. Gitar İcrası

Yapma, yapım, yerine getirme veya yerine getirim anlamına gelen icra, icra edilen, gösterilen, yürütülen veya yerine getirilen uygulamayı ve faaliyeti ifade etmektedir (Yokuş, 2009: 20). Bu bağlamda gitar icrası; bireysel veya toplu olarak, gitar aracılığıyla müzikal bilgi, beceri ve tekniklerin, zihinsel, ruhsal ve bedensel ifadesi olarak tanımlanabilir.

Gitar icrasını Parncut ve Mc Pherson (2002), nota okuma, deşifre etme, hafıza, doğaçlama, ton içinde çalma, çalışma, beden hareketleri, yapısal bağlantı ve duygusal iletişim olmak üzere dokuz alt becerinin bütünsel süreci olarak tanımlarken, Zdzinski ve Barnes (2002) telli çalgılarda tempo, tonlama, artikülasyon, yorumlama ve müzikal etkinin, çalgı performansını etkileyen öğeler olarak belirtmiştir (s. 254). Gitar icrası, çeşitli sosyal aktivitelerden oluşan bir sürekliliğin sonucudur. Bu aktiviteler, kişinin doğal ilgisiyle beraber, müzikal çalışmalarının sonucunda ortaya çıkar. Bu çalışmalar arasında müzikal alıştırma, örnek çalışmalar ve eğitim amaçlı toplu doğaçlama yer almaktadır (Scott, 2008: 436).

Gitar icrası sergilemek için gerekli olan teknik, müzikal ve kültürel birikimin her bir ögesi, icracının performansında önemli bir etkidir. Tokinan'a (2014) göre batı klasik müziğinde çalgı icrası üç biçimde gerçekleşmektedir. Birinci biçim deşifre etmek, ikinci biçim iyi bilinen bir eseri ezbere veya notayı takip ederek çalmak, üçüncü biçim ise doğaçlama veya duyduğunu çalabilmektir. (Moore (2016) gitar icrasında olması gereken kriterleri; teknik, ton kontrolü, ritim, melodi /motifler, etkileşim, armoni ve genel doğaçlama olarak açıklamıştır (s. 25). Diliddo (1993) ve Mooney (1988) gitarda icrayı etkileyen teknik faktörleri; duruş, oturuş, gitarı tutuş, sağ ve sol el konumu, sağ el sol el

uyumu olarak belirtmişlerdir. Tabak (2016) öğrencilerin gitar icralarını geliştirmeleri için, teknik (gam, arpej, aralık) çalışmalarını, eski ve yeni eserleri çalışmalarını, deşifre ve teori çalışmalarını, çalışma planlarını bütün bu alanları içine alacak şekilde düzenlemelerini, gözlem ve analiz yaparak, hatalarını düzeltmek için tekrar çalışmalarını önermiştir (s. 14). Truitt (2015) gitar icrasında en önemli unsurlardan birinin deşifre becerisi olduğunu belirtmiş, bununla birlikte öğrenci icrasında beklenen eylemleri ise şu şekilde sıralamıştır. “Öğrenci; nota kalıplarını okuyabilmeli, tonaliteyi ritim öğelerini ve akor geçişlerinin yerlerini bilmelidir. Melodik motifleri kavramalı ve icra etmelidir” (s. 145).

Gitar icrasını etkileyen ana faktörler, teknik beceriler ve müzikal birikim olmakla beraber en önemli faktör öğrenme sürecinin sistemli yürütülmesidir. Doğaçlama icrasında da benzer faktörler olmakla beraber, bireyin doğaçlamaya yapmaya başlamadan önce belli bir seviyede çalgı becerisine sahip olması gerekmektedir. Özkeleş (2016), doğaçlama sürecinden önce icracının yeterli düzeyde aralık, akor, dizi/mod/makam ve biçim (motif-cümle-dönem) bilgisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir (s. 436). Benzer şekilde Moore (2016), doğaçlama yapacak kişinin, teknik, ifade, ritim, melodi, armoni, ritmik etkileşim, melodik etkileşim ve armonik etkileşim becerilerine hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir (s. 25). Doğaçlama yapılırken icracı, planlanmamış kusursuz kolajlara, içsel bir mantığa, bir referansa ve hepsinden önemlisi tutarlı müzikal anlatılara istendiğinde ulaşabilen, üretken bir müzikal dağarcığına sahip olmalıdır (Samtani, 2006: 34). Ayrıca farklı perdelerde şarkı söylemeyi veya çalmayı öğrenmek, biçim veya melodik aralıklar gibi çeşitli müzik kavramlarını veya unsurlarını göstermek ve halk geleneğinin bir parçası olan geleneksel şarkılara uygun bir atmosfer kazandırmak doğaçlama icracısında beklenen davranışlardır (Lorenz, 1993: 10).

2.1.4.Gitar Eşlikleme

Gitar kendi tarihi süreci içerisinde solo çalgı olarak bilinmesine karşın daha çok eşikleme çalgısı olarak icra edilmiştir. 16. ve 17. yüzyıllarda gitarın atası olarak kabul edilen “ud”, solo, popüler, dini ve din dışı repertuarların parçası olarak, müzik topluluklarında şarkıcılara eşlik etmek için kullanılmıştır (Burgers, 2013: 7). 17. yüzyılda lavta için geliştirilen alfabetto notasyonu şarkıların üzerine yazılan eşlik akorları için geliştirilmiştir (Dean, 2014: 57). Fransa’da 1800 yıllarında gitara olan ilgi, gitarı solo olarak çalmaktan çok eşik çalgısı olarak kullanma eğilimi göstermiştir. Gitaristler için bir şarkıya eşlik etme yeteneği önemli bir müzikal ve sosyal beceri olarak görülmüştür. 1800-

1840 yılları arasında Fransa’da gitar eşikleme için yayımlanan eser sayısı 168 iken, solo gitar için 89 eser yayımlanmıştır (Amersfoort, 2013: 609).

20. yüzyılda klasik, caz, blues, rock ve bossa nova tarzı müziklerde etkisini arttıran gitar, geleneksel şarkı formlarının eşiklemesinde de önemli rol üstlenmiştir. Kelt şarkılarına, Meksika'nın Mariachi şarkılarına, İspanyol Flamenko şarkılarına, Güney Amerika halk müziği ve Amerikan blues'larına eşlik etmede oldukça etkili bir çalgı olmuştur (Harrison, 2010: 55). Teknolojik gelişmeler sayesinde sesi yükseltilebilen gitar, 21. yüzyılda çok sesli koroların eşiklenmesinde daha fazla yer almaya başlamıştır (Rosewall, 2015: 96). Piyano ve gitar; melodi, armoni ve ritim gibi tüm öğeleri barındırmalarından dolayı çok sesliliği başarıyla icra edebilen eşlik çalgılarıdır. Bu özellikleri sayesinde müzisyene çok geniş hareket imkânı sunmakta ve dünyada yaygın olarak kullanılmaktadırlar (Sökmen, 2018: 24).

Türkiye’de 1970’li yıllarda eğitim hayatına girmeye başlayan gitar, zamanla güzel sanatlar liseleri ve yükseköğretim müzik eğitimi programlarına dahil edilerek, Türk kültürünün en önemli değerlerinden biri olan müzik kültürünün, güncel çalgılarla canlı tutulmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir araç haline gelmiştir. Yükseköğretim kurulu, müzik öğretmenliği programlarına “Gitar Eğitimi ve Eşikleme” dersini dahil ederek, özengen müzik eğitiminin işleyişinde gitarı önemli araçlardan biri olduğunu göstermiştir.

“Basit ve aksak ritim yapılar ve bu ritmik yapıları çeşitlendirme çalışmaları, bareli akorlar, çeşitli türlerdeki şarkıların ezgilerini (soloları) nota veya tab şeklinde yazma çalışmaları, temel düzeyde öğrendiği ritimlerden daha farklı ritim çeşitlendirmeleri ile çalışmalar, öğrendikleri çalım teknikleri ile eğitim müziğine uygun, Türk Halk Müziği, sanat müziği, popüler müzik türlerine ait (farklı usul veya ölçülerde olan) şarkılarını eşiklendirme” olarak belirtilmiştir (Yükseköğretim Kurumu, 2018: 25).

Yükseköğretim müzik eğitimi programında yapılan değişikliklerle beraber müzik öğretmeni adaylarının mesleki yaşantılarında, bir ezginin armonik analizini yapabilmeleri, eşlik yazabilmeleri, yazdığı eşliği icra edebilmeleri ve doğaçlama eşlik yapabilmeleri hedeflemiştir. Bununla beraber, öğrencilerin müziğe olan ilgisinde olumlu etkiler yaratması ve öğrencide bir çalgı çalma isteği oluşturmaya, öğretmenden beklenen bir durumdur (Kardeş ve Demirci, 2019: 158). Teknolojik gelişmeler sayesinde üretilen dijital eşikleme programlarının, müzik eğitiminde kullanılmasının olumlu sonuçları olmasına (İlhan, 2018) rağmen, müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına, piyanoya ya da

benzer yapıya sahip çalgılarla, kolay, pratik ve doğru bir şekilde eşlik edilebilmesi müzik eğitimi açısından önemlidir (Sökmen, 2018: 30). Müzik eğitiminde yer alan okul şarkılarının, öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde eşliklendirilmesi ve bununla ilgili gerekli eğitimin verilmesi, müzik eğitiminin amaç ve hedeflerine ulaşmasında önemli bir noktadır (Yılmaz ve Temiz, 2012: 151).

Türkiye’de 1970’li yıllarda eğitim boyutuna dahil olan gitar, armonik yapısı, çalım kolaylığı ve ulaşılabilirliği sayesinde, müzik eğitiminin farklı kademelerinde yaygın olarak kullanılan başlıca çalgılardan biri olmuştur. Gitar derslerinin müzik öğretmenliği programlarına dahil edilmesiyle birlikte gitarın kullanım alanının artacağı düşünülebilir. Bu durumun, örgün eğitimde yer alan müzik derslerinin daha verimli geçmesine ve Türk müzik kültürünün bir sonraki nesillere aktarılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.4 İşbirlikli Öğrenme

Bireylerin ve toplumların, davranış ve öğrenme biçimlerinin hızla değiştiği 21. yüzyılda, geleneksel öğretim yöntemlerinin işlevselliği her geçen gün azalmaktadır. Küresel değişimlerin gerisinde kalmamak ve daha ötesine, yenilikçi ve üreten bir toplum yaratmak için, alternatif öğretim yöntemleri kullanma düşüncesi, eğitim bilimlerinin en önemli araştırma konularında biri olmuştur. İlgili araştırmaların vardığı ortak sonuçlar genel olarak; öğrencilerin fikirlerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri, birbirlerini dinleyebildikleri, eğitim etkinliklerinin daha etkili ve verimli olduğu eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu bakımdan işbirlikli öğrenme modeli güncel eğitim anlayışına uygun modellerden biridir.

İşbirlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır. Tipik öğretmen / öğrenci rollerinden farklı olarak iş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin akademik bilgilere hâkim olma ortak hedefi ile birlikte çalıştıkları (Larson ve Dansereau, 1986), olgusal, kavramsal ve problem çözme kavramlarının daha derin anlayışlarla uygulandığı bir yöntemdir (Bruin, 2019). Yapılandırmacılığa göre, öğrenenler bilgiyi bireysel yaratır, yorumlar ve yeniden organize ederler. Bununla birlikte bireyin kendi bilgisini koruması ya da var olan bilgiye yeni bilgileri eklemesi, bilgileri sorgulaması, problemlere çözüm üretmesi ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının beklenen sonuçlarıdır (Yurdakul, 2007: 53).

İşbirlikli öğrenme modeli farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Orijinal adı İngilizcede “cooperative Learning” olarak geçen modeli, Açıkgöz “işbirlikli öğrenme” Gömleksiz ise “Kubaşık öğrenme” olarak Türkçeye çevirmiştir (Bayrakçeken, vd., 2015: 1). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin, küçük heterojen kümeler oluşturarak, ortak bir amaç için teknik, içerik, araç-gereç ve kaynakları sistemli bir şekilde kullanarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğu ve grupların farklı şekillerde ödüllendirildiği öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, vd., 2001; Demirel, 2002; Kocabaş, 1995; Slavin, 1980).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin derse ilgisini arttırarak, sınıftaki uyum sorunlarını azaltan, ödev, proje, alıştırma gibi aktivitelerin öğrencilerin katkılarıyla organize edilmesine imkân veren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrenme ortamında algı düzeyleri farklı olan öğrencilerle ders yapmayı kolaylaştırmakla beraber, öğretmenin iş yükünü de hafifletmektedir. (Büyükkaragöz, 1997). Ayrıca öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenme düzeylerini yükseltmek için birlikte çalışmayı sağlar (Johnson, vd., 1994).

Kapsamlı bir tanımlamayla işbirlikli öğrenme; öğrencilerin sınıf içinde ve dışında farklı düzeyde karma gruplar oluşturarak belli bir amaç doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerinde etkili oldukları ve bunun sonucunda, özgüvenli, iletişim becerisi yüksek, problem çözen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi sağlayan yöntemdir.

2.1.4.1 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Gruplar Arasındaki Farklar

Geleneksel öğrenme yöntemi, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için önceden düzenlenip sıralanmış bilgilerin sistemli bir şekilde öğrenciye aktarılma sürecidir. Bu yöntem eğitim sisteminde en çok kullanılan yöntemdir. Özellikle kavramlar, ilkeler ve genellemeler bu yöntemle aktarılmaktadır. Bu yöntemde genel olarak öğretmen aktif, öğrenciler ise pasif durumdadır (Kıncal, vd., 2007: 156). İşbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel yöntemin aksine, bütün öğrencilerin derse aktif olarak katılımını temel alan bir yöntemdir ve başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede uygulanmaktadır (Sarıtaş, 1999: 100). Geleneksel öğrenme grupları ile işbirlikli öğrenme grupları arasında farklılıklar tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Geleneksel Öğrenme Grupları ile İşbirlikli Öğrenme Grupları Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Öğrenme Grupları	İşbirlikli Öğrenme Grupları
Düşük bağımlılık. Üyeler sadece kişisel sorumluluk alırlar. Dikkat sadece kişisel performanstadır.	Yüksek ve olumlu bağımlılık. Üyeler kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Dikkat ortak performanstadır
Sadece kişisel sorumluluk.	Grup ve kişisel sorumluluk. Üyeler yüksek kalitede iş için hem kendi hem de diğerlerinin sorumluluğunu taşır.
Sınavlar, birbirlerinin öğrenmelerine az bir bağlılıkla tartışılmıştır.	Üyeler birbirlerinin başarılarını destekler. Birbirlerinin öğrenme çabalarını desteklerler, yardım ederler ve gerçek birlikte öğrenme yaparlar.
Takım çalışması becerileri ihmal edilmiştir. Lider direk üyelerin katılımıyla belirlenmiştir	Takım becerilerine önem verilmiştir. Üyeler öğretilen ve beklenen sosyal becerileri kullanırlar. Tüm üyeler liderlik sorumluluklarını paylaşırlar
Hiçbir grup çalışmalarının kalitesini yönlendirmez. Bireysel yetenekler ödüllendirilir	Grup çalışma kalitesini ve üyelerin nasıl etkin bir şekilde birlikte öğreneceklerini yönlendirir. Devamlı gelişim üzerinde durulur.

(Johnson ve Johnson, 2003)

Geleneksel öğretim yönteminde öğretmen, bilgiyi aktaran, genellemeleri ve kavramları belirleyen, bunları açıklayıp kavranması için örnekler sunan kişidir. Bu yöntemde belirlenen konuların anlaşılınmaması durumunda, örneklerin arttırılması çözüm olarak görülür (Pesen ve Çiftçi, 2016). Bununla beraber, yarışma, rekabet ve bireysellik ön planda olduğundan dolayı öğrenme ikinci plandadır. Yüksek notlar sınırlandırıldığı için bu notları sadece birkaç öğrenci alır ve bazı öğrenciler başarılyken bazıları başarısız olmak zorunda kalır. Bu durum öğrencilerin arkadaşlarıyla yardımlaşmalarına engel olmaktadır (Tok, 2007).

İşbirlikli öğrenme, öğrencileri bireysel olarak başarabileceklerinin ötesinde çalışmaya zorlar. İşbirlikli faaliyetler ve liderden uygun rehberlik, öğrencilerin yeni anlayış ve yüksek performans seviyelerine ulaşmalarını sağlar. Öğrenciler işbirliği içinde çalıştıkça, öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk kabul ederler ve bunun sonucunda, akademik performansları artar (Gafney ve Nelson, 2008). İşbirlikli öğrenme yöntemleri, grup büyükleri ve çalışma şekilleri bakımından farklılık göstermektedir. Ancak bireysel değerlendirilebilirlik, olumlu bağımlılık ve yüz yüze etkileşim, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ortak paydası olarak görülebilir (Peklaj ve Vodopivec, 1999: 369).

2.1.4.4. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Önemli Özellikleri

2.1.4.4.1. Olumlu bağımlılık

İşbirlikli öğrenme yönteminin temel düşüncesi, grupta yer alan bireylerin ortak bir amacı başarmak için ortak hareket etmeleridir. Birlikte çalışma; iletişim, planlama, karar verme, tartışma ve değerlendirme gibi eylemlerin koordinasyonunu gerektirir. Grup etkinliklerinde her grup üyesi aktivitenin bir parçasına sahiptir. Grup, ‘ben’ yerine ‘biz’

düşüncesiyle hareket eder (Fisher, 2010; 52). Pozitif bağlılık, grup üyelerinin tamamının birbirine bağlı olmasıdır; diğer bir ifadeyle, grup üyelerinden birinin başarısının ancak gruptaki tüm üyelerin başarısı söz konusu olduğunda gerçekleşebileceğini kavramalarıdır. Öğrencilerin, gruptaki bir bireyin kişisel çalışmalarının sadece bu bireyin kendisi için değil, gruptaki bütün bireyler için faydalı olacağını algılamaları, kavramaları ve uygulamaları gerekir (Saban, 2009).

2.1.4.4.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik, grup üyelerinin tamamının işbirlikli öğrenmeden faydalanma gerçeğini sağlamanın yoludur. İşbirlikli grubun amaçlarından biri de her üyeyi kendi doğrularını koruyan güçlü bir şahsiyete büründürmektir. İşbirlikli derse katılan öğrencilerin verilen görevleri daha iyi yapmaları ve başarılarının artması beklenir. Çalışma başlangıcında öğrenciler, bilgi, beceri, strateji ve grup içerisindeki rollerini öğrenirler. Daha sonra öğrenciler edindikleri bilgilerle, becerilerini ve stratejilerini ortaya koyar veya kişisel ustalıklarını sergilerler. Öğrenciler birlikte öğrenir fakat bireysel performans sergiler ve değerlendirilirler (Kagan ve Kagan, 2009; Manning ve Lucking, 1994:12).

2.1.4.4.3. Yüz yüze etkileşim

Yüz yüze etkileşim; grup üyelerinin etkileşim yoluyla bir probleminin çözüm yolları hakkında bireysel düşüncelerini sunarak fikir paylaşımında bulunmaları ve geçmiş bilgileri ile elde ettikleri yeni kazanımlar arasında bağlantılar kurarak bunları aktarabilme durumlarıdır (Fisher, 2010; 286). Johnson, vd., (1994), işbirlikli öğrenme yönteminin amacına uygun bir şekilde yürütülebilmesi için sınıfın düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken kuralları şöyle açıklamıştır:

- Öğrenme grubunun üyeleri birbirleriyle göz teması kuracak şekilde oturmalıdır.
- Öğrenciler materyallerini ödünç alarak paylaşmalı ayrıca yüz yüze oturarak daha fazla etkileşimde bulunmalıdırlar.
- Bütün üyeler sınıfın önünde ya da odanın onlara ait olan kısmının önünde yüz yüze oturmalıdırlar.
- Gruplar birbirlerinin öğrenmelerine müdahale edemeyecekleri mesafede olmalı bununla birlikte öğretmen her grupta iletişimde olmalıdır.
- Sınıf düzenlemesi, öğrencilerin bir gruptan diğerine çabuk ve verimli bir şekilde geçebilmeleri için yeterince esnek olmalıdır.

2.1.4.4.4. Sosyal Beceriler

İnsanlar içgüdüsel olarak birbirleriyle etkili bir şekilde nasıl iletişim kuracaklarını bilmediklerinden dolayı öğrencilere kişilerarası ilişkiler hakkında gerekli eğitim verilmeli ve verilen eğitimin uygulanması teşvik edilmelidir. (Açıkgöz, 2005: 176). İşbirlikli öğrenme ortamında grup üyeleri; liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim kurma ve çatışmaları yönetme gibi sosyal beceriler hakkında yeterli eğitim alamamışlarsa, işbirlikli çalışma ortamının verimliliği sağlanamayacaktır (Johnson, vd., 2016). Bu bakımdan işbirlikli öğrenme ortamında öğretmenler öğrencilere ders konularını öğretmenin yanında, liderlik, birbirlerine güven, empati, uzlaşma ve etkili iletişim davranışlarını kazandırmalıdır (Yılmaz, 2001). Bu sayede ortak amaçlara ulaşmak için öğrencilerin birbirlerini tanımaları, birbirlerine güvenmeleri, anlaşılabilir bir şekilde iletişim kurmaları, birbirlerini desteklemeleri ve olabilecek çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeleri sağlanacaktır (Johnson ve Johnson 1989: 30). Öğretmen sosyal becerileri geliştirmek için okuyucu, teşvik edici, özetleyici ve ayrıntıları arayıcı gibi rolleri öğrencilere verebilir. Sosyal beceriler daha yüksek başarı elde etmenin yanında, grupta bulunan öğrencilerin ilişkilerini gelişmesini sağlar (Johnson ve Johnson, 2003).

2.4.4.4.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup çalışmaları sonunda grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışlarının devam etmesi veya hangilerinin değişmesi gerektiğinin belirlenmesidir (Felder ve Bred, 2007: 3). Grup üyelerinin çalışma sonunda, işbirlikli çalışmanın gereklerini ne seviyede gerçekleştirdiklerini ve bir sonraki işbirlikli etkinliği daha iyi nasıl yürütebileceklerini tartışmaları gerekir (Wichadee ve Orawiwanakul, 2012). Yapılan değerlendirmeler gruptaki öğrencilerin öğrenme etkinliklerinden yüksek düzeyde verim elde etmelerini sağlamakla beraber, öğrencilerde grup bilinci ve birlikte çalışma davranışının kazanılmasında etkili olacaktır (Yılmaz, 2001). Öğrencilere zaman konusunda yardımcı olmak, çalışma sürecini düzenlemek, olumlu geri bildirimleri sağlamak ve çalışma sürecine öğrenciyi dahil etmek grup başarısını etkileyen faktörlerdir (Ekinci, 2007).

2.1.4.4.6. Eşit Katılım

Öğrencilerin gruba kendi kazanımlarını geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Öğrencilerin başarılı olup olmadıklarına bakılmaksızın eşit şekilde çalışmaları ve her üyenin katkısının değerlendirilmesidir (Açıkgöz, 2005). Bütün grup üyeleri, kendilerinin geçmişteki kazanımlarını geliştirerek takımın başarısına katkı sağlama şansına sahip

olduğunda, grup üyeleri yapabildiklerinin en iyisini yapmak için güdülenirler (Senemoğlu, 2002: 502).

2.1.4.4.7. Grup Ödülü

Grupta yer alan her bir üyenin bireysel başarısı gözetilerek verilen grup ödülleri, gruptaki başarılı öğrencilerin sadece grup hedeflerini tamamlamalarını değil, diğer grup üyelerinin konuyu öğrenmeleri için onlara destek olmalarını sağlar. Grup ödülü sayesinde başarı oranı düşük olan öğrenciler, bir sonraki çalışmada grup arkadaşlarına mahcup olmamak adına anlamadıkları konularda grup üyelerinden yardım isteme konusunda daha cesur davranacaktır (Garaves, 1991; 78). Grup ödülünün olması, bireysel öğrenmeyi arttırmakla beraber üyelerin derse olan ilgisini de arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin yürütülmesinde ve etkililiğinin artmasında etkili olan grup ödülü, aynı zamanda olumlu ödül bağımlılığıdır. (Kocabaş, 1995: 17).

2.1.4.5. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenmelerin temel düşünceleri benzer olmasına rağmen uygulamaları farklı şekillerde olabilmektedir. Bazı işbirlikli öğrenmeler somut ve kurallara bağlı iken, bazıları kavramsal ve esnektir. İşbirlikli öğrenme, sınıf eğitimini sistemli bir şekilde düzenleme ve yönetmede kullanılan tekniklere verilen genel isimdir. Hemen hemen her öğretmenin kendi öğretim felsefesini uygulayabileceği bir işbirlikli öğrenme tekniği bulması mümkündür (Johnson, vd., 1994). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ortak paydası, bireylerin öğrenme için hep beraber çalışması ve kendi kazanımlarının yanında takım arkadaşlarının kazanımlarından sorumlu olmasıdır (Ekinci, 2007). İşbirlikli öğrenme tekniklerinde çoğunlukla öğretmen tarafından belirlenen konudan yola çıkılarak öğrencilere tartışma veya uygulama şansı verilir. Ancak bazı işbirlikli öğrenme yöntemlerinde öğrencilerin bilgiye kendi çabalarıyla ulaşması gerekmektedir (Slavin, 1991).

2.4.5.1.1. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte dört veya beş öğrenciden oluşan heterojen gruplara çalışma yaprakları verilir ve kendilerine verilen konular hakkında birlikte çalışmaları istenir. Sürecin sonucunda ortaya çıkan en iyi ürün ödüllendirilir (Slavin, 1991: 75). Farklı düzeylerdeki öğrencilerin gruplara heterojen olarak dağıtılması, bilişsel ve duyuşsal etkileşimi güçlendireceği gibi, gruplar arasındaki dengeyi sağlar (Peklaj ve Vodopivec, 1999). Birlikte öğrenmede öğrenciler belirlenen bir

süre içerisinde beraber çalışıp ortak hedeflere ulaşmayı ve belirlenmiş ödev ya da işleri yapmayı amaçlarlar. Bu işler, karar alma, problem çözme, müfredattaki bir üniteyi bitirme, rapor yazma, deney yapma, anket uygulama veya bölüm sonundaki soruları cevaplama gibi faaliyetleri kapsamaktadır (Efe, vd., 2008: 45).

Birlikte öğrenmenin en önemli özelliği, grubun bir amacının olması, fikir ve araç gereçlerin paylaşılması, görev dağılımı ve grup ödülüdür. Ortak bir hedefi gerçekleştirmek için küçük bir grup öğrencinin ekip olarak birlikte çalışmasını içeren bu yaklaşımda grup üyeleri, bir ekibin parçası olduklarını ve grubun başarısının veya başarısızlığının, grubun tüm üyeleri tarafından paylaşılacağını anlamalıdır (Artz ve Newman, 1990: 449).

Kocabaş (1995), Birlikte öğrenme tekniğinin uygulama sıralamasını, aşağıda yer alan başlıklarda toplamıştır.

Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Grubun zamanı doğru kullanması yapacakları etkinliklere yön vereceğinden, çalışma başlamadan önce öğrencilerle grup hedeflerinin belirlenmesi önemlidir.

Grupların Oluşturulması: Öğretmen derse başlamadan önce öğrencileri akademik başarılarına, cinsiyetlerine, sosyo-kültürel özelliklerine göre 3-7 kişiden oluşan heterojen gruplara ayırır. Ayrıca her grup içinden bir lider seçer (Avcı ve Fer, 2004: 63). Belirlenen liderler, bireysel çalışmalarda diğer üyelere yardımcı olurken, öğretmen rolüne girerek bireysel gelişimlerine katkı sağlarlar (Larson, vd., 1984: 294).

Sınıfın düzenlenmesi: Öğrencilerin etkileşim içinde olacakları güvenli ve duyarlı bir öğrenme ortamı yaratılarak zengin bir öğrenim ortamı oluşturur (İsmail ve Allaq, 2019: 4).

Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması: İşbirliğine dayalı öğrenmede ortak hedeflere ulaşmanın diğer bir yolu, üyelerin görevlerini tamamlamaları için malzemeleri gruba dengeli bir şekilde dağıtmaktır (İgel ve Urquhart, 2012: 19).

Akademik işin açıklanması: İşbirliği ile yapılandırılmış sınıflardaki öğrenciler, sosyal onay ihtiyaçları ve başarı ihtiyaçları ile mükemmelleşmeye motive edilirler. (Daniels, 1994: 1012).

Gruplar arasında iş birliğinin sağlanması: Tüm grup üyeleri kavramları tartışırken, birden çok bakış açısını keşfederler ve sorunları çözmek için birbirlerine yardımcı olurlar.

Gruplar hem görev çalışması hem de ekip çalışması yeteneklerini geliştiren geri bildirimleri, stratejik hale getirerek ve paylaşılarak hem kendi gruplarının hem de diğer grupların becerilerini geliştirirler (Raphael ve Bachen, 2012: 1324)

Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması: Notlar sonuç olarak değerlendirilmemelidir. Bunun yerine sonuç, bir deneyin başarıyla tamamlanması kadar basit olmalıdır (İgel ve Urquhart, 2012: 19).

2.4.5.1.2. Akademik Çelişki

Akademik çelişki tekniği; en az kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olmasına karşın en güçlü, dinamik, heyecan verici ve katılım sağlayıcı öğrenme tekniklerinden biridir. Tekniğin az kullanılmasının sebebi ise çelişkinin bir öğretim yöntemi olarak nasıl uygulanması gerektiğinin yeterince anlaşılamamış olması ve öğretmenlerin konu hakkında eğitim almamış olmasıdır (Açıkgöz, 2005: 177; Brush, 1997: 52; Johnson ve Johnson 2002: 101; Daniels ve Cajander, 2010: 74).

2.4.5.1.3. Öğrenci Takımları

Öğrencilerin beraber çalışarak kendilerinin olduğu kadar takım üyelerinin öğrenmelerinden de sorumlu olduğu, takım hedefleri ve takım başarısının vurgulandığı yöntemdir (Slavin, 1991: 73). Bu yöntemde öğrenciler önceden belirlenmiş başarı kriterlerini takım olarak karşıladıkları zaman, ödül olarak çeşitli sertifikalar kazanırlar (Slavin, 1987'a: 8). Öğrenci takımları tekniklerinin temelinde üç kavram yer almaktadır. Bunlar, takım ödülleri, bireysel değerlendirilebilirlik, başarı için eşit fırsatlar (Ekinci, 2007).

2.4.5.1.4. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Bu tekniğin 5 ögesi vardır.

Sunum: Başlangıçta öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Görsel-işitsel araçlardan da yararlanılabilir (Senemoğlu, 2002: 505).

Takımlar: Öğrenciler, akademik başarı, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler göz önünde bulundurularak dörder kişilik heterojen gruplara ayrılırlar. Her bir grubun sınıfı temsil edecek şekilde düzenlenmesine özen gösterilir. Öğrencilerden, ilgili konunun kendi aralarında çalışılması istenir (Slavin, 1991).

Sınavlar: Öğrencilere uygulanacak olan testler bireysel olarak dağıtılır ve değerlendirmeler bireysel yapılır. Yapılacak olan testler çalışma yaprakları içeriği doğrultusunda hazırlanır (Senemoğlu, 2002).

Bireysel İlerleme Puanları: Öğrencilerin daha önceki sınavlardan aldığı puanlar ile mevcut çalışmadan elde ettiği puanlar kıyaslanır, çalışmadan elde ettiği puan bir önceki puanından daha yüksek ise aldığı puan grup puanına eklenir (Slavin, 1991).

Takım Ödülü: Takım puanları, her bir grup üyesinin ilerleme puanlarının ortalaması alınarak hesaplanır. Elde edilen sonuçlara göre gruplara önceden belirlenen ödüller verilir. Bu durum, öğrenciler arasındaki rekabeti teşvik etmekten ziyade bireysel ilerlemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri düşüncesini geliştirecektir (Slavin, 1991: 73).

2.4.5.1.5. Takım-Oyun-Turnuva

DeVries ve Slavin tarafından 1970 yıllarında geliştirilen Takım Oyun-Turnuva tekniği, John Hopkins Üniversitesinde işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri kapsamında kullanılan ilk tekniktir (Ekinci, 2010: 102). Bu teknikte öğretmen sunumları ve takım çalışmaları yer almaktadır. Diğer öğrenme tekniklerinden farklı olarak, kısa sınavların yerine haftalık turnuvalar yapılır (Slavin, 1991: 73). Takımların, başarı, cinsiyet, ırk gibi özellikleri dikkate alınarak oluşturulmasına özen gösterilir. Takımların öncelikli görevi, üyelerini turnuvalarda başarılı olacak şekilde hazırlamaktır. Öğrenciler bütün takım arkadaşlarının konuyu anladığından emin olana kadar çalışırlar (Slavin, 1980: 319). “Öğrenci Takımları Başarı Bölümü”nde olduğu gibi en yüksek puan alan takımlar çeşitli şekillerde ödüllendirilirler (Slavin, 1991: 74).

2.4.5.1.6. Takım Destekli Bireyselleştirme

Takım destekli bireyselleştirmede, takım üyeleri bireysel olarak kendi görevlerini yerine getirirken, diğer takım arkadaşlarının görevlerini de yerine getirmelerine yardımcı olurlar (Ekinci, 2007). Öğrencilerin birbirlerini kontrol ettikleri, takımın bireyi desteklediği ve grupların zamanla değişiklik gösterdiği bir yöntemdir (Slavin, vd., 1982). Öğretmen, testleri puanlama ve kaydetme işiyle ilgilenmez bunun yerine, öğrencilere bire bir zaman ayırarak yardım eder ya da gruba açıklamalarda bulunur (Senemoğlu, 2002: 509).

2.4.5.1.7. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Madden, Slavin ve Stevens (1986) tarafından geliştirilen bu teknik ilköğretimde okuma yazma eğitimi için uygulanan geniş kapsamlı bir programdır (Açıkgöz, 2005).

Geleneksel anlamda kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Senemoğlu, 2002). Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinde farklı iki okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen okuma gruplarından biri ile çalışırken diğer gruptaki öğrenciler ikişer kişilik çalışma takımları halinde birbirlerine yüksek sesle okuma, okudukları metnin sonucu ile ilgili tahminde bulunma, metni birbirlerine özetleme, analiz ve kelime çalışmaları yaparlar (Slavin, 1991: 75). Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon çalışmalarının amacı, yazma süreci düşüncesine dayalı bir program geliştirmektir. Takım üyeleri yazma (planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme) süresince birbirlerine yardım ederler. Yazma ve okuma becerileri birleştirilerek öğrenilir (Açıkgöz, 2005). Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünden elde ettikleri performans notlarının ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece işbirliğine dayalı öğrenmenin temel felsefesi olan, başarı için eşit şans, öğrenme için akran desteği ve çalışma sonunda ortaya çıkacak ürüne bireysel katkı gerçekleştirilmiş olur (Senemoğlu, 2002: 508).

2.4.5.1.8. Grup Araştırması

John Dewey tarafından tasarlanıp Sharan ve Sharan (1976) tarafından geliştirilen (Marr, 1997: 13) işbirlikli grup araştırması, tartışma ve verilerin öğrenciler tarafından toplanması yoluyla gerçekleşir (Slavin, 1980: 321; Slavin, 1991: 75). Bu yöntemde öğrenciler neyi ve nasıl çalışacaklarını kendileri organize eder. Bir konu içinde ortak olarak ilgi duydukları alt konulara göre işbirlikli öğrenme grupları oluştururlar ve konularını nasıl araştıracaklarını belirleyen bir program hazırlarlar. Bir sonraki aşamada yapılacak işleri kendi aralarında paylaşırlar ve grubun her üyesi araştırmanın kendisine ait olan kısmını çalışır. Grup araştırmasının son basamağında grup, çalışmasını sentezler, özetler ve bu bulguları sınıfa sunar. (Açıkgöz, 1992: 52; Marr, 1997: 13; Sharan ve Sharan, 1989-1990: 17). Grupların yaptıkları bu sunumlar, öğretmen ve diğer grup üyeleri tarafından değerlendirilir (Slavin, 1980: 321).

2.4.5.1.9. İşbirliği-İşbirliği

İşbirliği-İşbirliği tekniğinin çalışmalarına ilk olarak 1973 yılında Spencer Kagan tarafından California-Riverside Üniversitesinde Psikoloji derslerinde başlanmıştır. Analiz ve sentez gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini içeren bu teknikte, takımlardaki tüm öğrenciler, ana konunun alt konularını çalışır, hazırlar ve paylaşırlar. Her takım ana konuya farklı katkılarda bulunur (Kagan ve Kagan, 2009). İşbirliği-İşbirliği tekniği, bir kişinin ilgi duyduğu şeylerin peşinden gitmesinin, kişinin kendisiyle

ve dünyayla ilgili algılamalarını değiştiren yeni deneyimler yaşamasının, bu deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmasının doğal olarak tatmin edici olduğu ve bireyleri yapılan çalışmalara katılmak için motive edecek dış ödüllere gerek olmadığı varsayımına dayalıdır (Açıkgöz, 2005).

İşbirliği-İşbirliği tekniğinin ilk uygulamalarında öğrencilerin notları takım puan ortalamalarına göre verilmiştir. Tekniğin uygulamaları iyi işlemesine rağmen benzer performansları gösteren farklı gruplardaki öğrencilerin, grup arkadaşlarının performanslarına dayalı olarak farklı notlar almaları bireysel puanlarda adaletsizliğe yol açmıştır. Grup notlarındaki bu adaletsizliği engellemek amacıyla İşbirliği-İşbirliği tekniğinde değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklikte, grup sunumlarına puan vermek yerine geribildirim verilmiş, öğrencilerin ders notları ise sadece bireysel performanslarına göre değerlendirilmiştir (Kagan ve Kagan, 2009: 13).

2.4.5.1.10. Birleştirme

Aronson ve arkadaşları (1976) tarafından geliştirilen bu teknik “saf” işbirlikli öğrenme tekniklerinden biridir. Aronson ve arkadaşları Birleştirme tekniği aracılığıyla, öğrenilecek olan konuyu gruptaki öğrenciler arasında paylaştırarak aralarında dayanışmayı, işbirliğine teşvik etmeyi ve öğrencilerin konuyu birbirlerine anlatmalarını sağlamayı amaçlamışlardır (Açıkgöz, 2005: 178). Birleştirme tekniğinde öğrenciler aynı “Takım Oyun Turnuva” ve “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniklerinde olduğu gibi beş veya altı kişiden oluşan karma takımlara ayrılırlar (Senemoğlu, 2002: 505). Ardından belirlenen konu, takımlardaki öğrenci sayılarına göre kısımlara ayrılır (Ekinci, 2007). Konular öncelikle uzman öğrencilere anlatılır. Uzman öğrenciler, konularını yeterli düzeyde kavradıktan sonra takımdaki yerlerine dönerler ve konularını takım arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Grup üyeleri kendi aralarında verilen çalışmanın bütün bölümlerini birbirlerine öğrettikten sonra çalışmanın tamamını içeren bir gözlem testi alırlar. Gözlem testinden elde edilen puanlar takım puanı olarak değil, bireysel puanlama olarak değerlendirilir (Senemoğlu, 2002: 510). Bireysel başarımların doğrudan grup amacına katkıda bulunmamasından dolayı Birleştirme tekniğinde görev bağımlılığı yüksek, ödül bağımlılığı ise düşüktür (Slavin, 1980: 320). Birleştirme tekniğinde tüm katılımcılar aynı zamanda öğrenen ve öğreten konumundadır. Bundan dolayı bazı öğrencilerin dominant olabileceği bir ortam yoktur. Aksine her öğrencinin katkısı değerlidir. Birbirlerinin bilgilerine ihtiyaç duyma zorunluluğu, öğrencilerin yarışmak veya diğerlerinden üstün olmak için çabalama güdülerini azaltmaktadır (Açıkgöz, 2005).

2.4.5.1.11. Birleştirme II

Birleştirme II tekniği, Slavin tarafından, Aronson ve arkadaşlarının geliştirdiği Birleştirme tekniğinde bazı düzenlemeler yapılarak geliştirilmiştir (Avcı ve Fer, 2004). Birleştirme II tekniğinde, “Takım Oyun Turnuva” ve “Öğrenci Takımları Başarı Bölümü” tekniklerinde olduğu gibi dört veya beş kişilik gruplar oluşturulur. Öğrenciler etkinlik öncesinde ünitenin tüm alt konularını inceler. Daha sonra ilgi alanları doğrultusunda çalışacaklar alt konuları kendileri belirler (Senemoğlu, 2002: 510).

Aynı konuları seçen öğrenciler Birleştirme tekniğinde uygulandığı gibi uzmanlık gruplarında bilinmeyen kelimelerin anlamları, konuyu açıklayan örnekler, anlaşılmayan kısımlar üzerinde tartışılır ve konunun nasıl anlatılacağı üzerinde çalışılır. Ardından kendi takımlarına dönerek edindikleri bilgileri takım arkadaşlarına anlatırlar. Öğrenciler konuyu takımlarında çalıştıktan sonra tüm üniteyi içeren gözlem testini bireysel olarak alırlar. Birleştirme II tekniğinde öğrencilerin gözlem testlerinden aldıkları notlar öğrencilerin bireysel gelişimini hesaplamak için kullanılır. Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilen Birleştirme tekniğine kıyasla Birleştirme II tekniğinde daha az görev bağımlılığı olmasına karşın daha fazla ödül bağımlılığı sağlanmaktadır (Açıkgöz, 1992: 62; Avcı ve Fer, 2004: 63; Kagan ve Kagan, 2009: 172; Senemoğlu, 2002: 510).

2.4.5.1.12. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Açıkgöz (1990) tarafından geliştirilen bu teknik öncelikle işbirlikli öğrenmeyi amaçlamaktadır. “Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” tekniği; olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirme, grup ürünü ve ödülü ile yüz yüze etkileşim ilkeleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Başlangıçta grup sürecinin değerlendirilmediği bu tekniğe, daha sonra süreç değerlendirilmesinin eklenmesi gerekli görülmüştür (Şenol, vd., 2007: 212). Bu teknikte 3-6 üyeden oluşan gruplar oluşturulur. Her öğrenci konuyla ilgili kısa okumalar gerçekleştirir. Okuma sonrasında hazırlanan bireysel sorular gruba sunulur. Sorular grup olarak değerlendirildikten sonra grup soruları hazırlanır (Yıldız, vd., 2018). Grup sorularının gönderilmesiyle devam eden etkinlikte yanıtlanan soruların sınıfta sunulması ve değerlendirilmesi gerçekleşir. Ardından tartışma ve ölçme gerçekleşir. Etkinliğin süresince okuma parçaları, soru-cevap kartları, temalar yaprağı, grup sunumu ve değerlendirme formu kullanılan materyallerdir (Sucuoğlu, 2003: 16). Açıkgöz (1992) bu tekniğin, eğitimin her düzeyinde ve her konu alanında uygulanabileceğini ayrıca esnek bir işbirlikli öğrenme tekniği olmasından dolayı, gerekli görüldüğünde öğretmenlerin kendi öğretme stratejilerini de kullanarak uygulayabileceklerini belirtmiştir.

2.1.4.6. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Geleneksel öğretim yöntemlerinde genel olarak öğretmen baskın ve bilgiyi veren konumundadır. Bilgi akışı öğretmenden öğrenciye tek yönlü olarak aktarılır (Sucuoğlu, 2003: 13). İşbirlikli öğrenme yönteminde ise, öğretmen sınıfta sadece bilgi aktaran kişi değildir. Uygulanan işbirlikli etkinlik çerçevesinde öğretmen; kaynak aktaran, gözlemleyen, alan uzmanı ve işleri kolaylaştıran kişi olabilmektedir (Aydoğdu, 2006: 53-54). Öğretmenin görevi; öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki etkileşimi sağlama, grup içi ve gruplar arası etkileşime rehberlik etmektir. Çağdaş eğitim anlayışında işbirlikli öğrenme uygulayan öğretmenin destekleyici, yönlendirici ve kaynak kişi konumunda olması beklenir (Açıkgöz, 2005). Geleneksel öğretiminde öğretmen konuyu anlatır, direktifleri verir, cevapları kısa olan sorular sorar, düzeni tertipler, genel övgü ve yönlendirmelerde bulunur. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğretmen, konu çalışmalarında öğrencilere rehberlik eder, birbirleri ile iletişimlerini kolaylaştırır, çalışma süresince geri bildirim sağlar ve bireysel gayretleri över (Gillies, vd., 2008: 241).

Sharan ve Sharan'a (1987) göre işbirlikli öğrenmede öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yapacaklarını dikte ettirmez, bunun yerine öğrencileri, öğrenme etkinliklerinde amaçlarına ulaştıracak farklı seçenekleri belirlemede serbest bırakır. Bu sebeple öğrenciler bilgiyi kazanma sürecinin aktif katılımcıları olurlar. Bayat'a (2004) göre işbirlikli öğrenme uygulamaları, öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim ortamı oluşturmalarına ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalarına olanak tanımaktadır. Açıkgöz (2005), işbirlikli öğrenmede öğretmenlerin rolünün geleneksel öğretimdeki rolünden farklı olmadığını, sadece işbirlikli öğrenmede görev ve sorumlulukların öğrenciyle paylaşıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenin, etkinlik seçme, uygulama, sınıf disiplini sağlama ve örnek model olma gibi rollerinde bir değişikliğin olmadığını ifade etmiştir.

2.1.4.7. İşbirlikli Öğrenmede Öğrencinin Rolü

İşbirlikli öğrenme sınıflarında öğrencilerin rolü geleneksel öğrenme sınıflarından oldukça farklıdır. İşbirlikli öğrenme sınıflarında öğrenciler aktif bir şekilde öğrenmeyle meşguldürler. Öğrencinin ilk amacı grup arkadaşlarıyla birlikte işbirliği içerisinde çalışarak, grubun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlamaktır. Grup çalışmalarını sürdürmek için, çalışmalarını nasıl düzenleyecekleri ve kendi öğrenme süreçlerini nasıl gözlemleyip değerlendirecekleri hakkında bilgilendirildiklerinden dolayı kendi öğrenmelerinin lideri konumundadırlar (Bayat, 2004: 23). Geleneksel sınıf ortamında

öğrenme süreci genel olarak dinleme ve yazmayla sınırlı iken işbirlikli sınıflarda öğrenciler dinler, yazar, tartışır, inceler, okur, yeni fikirler önerir, şekille anlatır, resimlendirir, tekrarlar ve etkileşir (Ekinci, 2007).

Açıkgöz'e (2005) göre işbirlikli öğrenmede öğrenci, geleneksel eğitimde olduğu gibi öğretmenin verdiklerini pasif bir biçimde alan ve arkadaşlarıyla rekabet etmeye çalışan birey değildir. Aksine bireysel ve toplu öğrenme sorumluluğunu taşıyan, öğrenme etkinlikleri süresince hem öğrenci hem de öğretici olan aktif bir bireydir.

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda yöntemin faydaları ile ilgili yüksek oranda olumlu sonucun elde edildiği görülmektedir. Araştırmacıların konuyla ilgili yaptıkları çalışmaların sonuçlarından bazıları şöyledir:

- a) "İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre, öğrenci başarısı ve tutumunu arttırması açısından çok daha verimli bir yöntemdir" (Şenol, vd., 2007: 216).
- b) "İşbirlikli öğrenme yöntemi, sıkılgan veya pasif olan öğrencilerin, öz güvenlerini arttırmada etkili bir yöntemdir" (Topsakal, 2010: 100).
- c) "İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerde başarıyı artırmanın yanı sıra öğrenciler arası etkileşimi artırması, olumlu ilişkileri geliştirmesi ve derse karşı motivasyonu artırması bakımından etkilidir" (Cumhur ve Baydar, 2017: 1673).
- d) "İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler yardımlaşarak öğrenmekten zevk aldıklarından öğrenme düzeyleri yüksektir" (Gelici ve Bilgin, 2011: 62).
- e) "İşbirlikli öğrenmenin maliyeti düşüktür. Bazı işbirlikli öğrenme teknikleri çalışma yaprağı vb. malzemeler gerektirse bile bunlar geleneksel öğretimde de kullanılan ya da kullanılması gereken malzemelerdir" (Açıkgöz, 2005: 115).
- f) "İşbirlikli öğrenme, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış bir öğretim yöntemidir" (Yıldız V., 1999: 156).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda işbirlikli öğrenmenin; öğrenci başarı ve tutumunu olumlu yönde etkilediği, sıkılgan ve pasif öğrencilerin öz güvenlerini arttırmada etkili olduğu, öğrenciler arasında iletişimi arttırarak derslere karşı motivasyonlarını yükselttiği, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde olumlu yönde farklılık yarattığı ve düşük maliyetli olduğu söylenebilir.

2.1.5. Doğaçlama

Kelimenin kökeni, Fransızca *improvise* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Latince *providere, provis-* “ngrmek, hazır olmak” fiilinden “in” önekiyle türetilmiştir (Kaplan, 2017: 1). Doğaçlama en yalın haliyle herhangi bir hazırlık yapmadan içten gelen duyguların anlık ifadesidir.

İlgili literatür incelendiğinde doğaçlama farklı ifadelerle tanımlanmıştır:

- “Doğaçlama kişinin kendi rehberliğinde kendini o anda müzikle ifade etmesidir” (Azzara, 1999: 21).
- “Doğaçlama bir kişinin müzikten ne anladığının ve kendi müziğini ne derece yapabildiğinin bir göstergesidir” (Jambeau, 2006: 3).
- “Doğaçlama, müzikal düşüncenin bir tezahürüdür. Doğaçlama, bireyin müzik sözcüğünü iselleştirdiğ ve müzikal fikirleri kendi anlam bütünlüğünde ifade ettiğ müzikle konuşmanın dilidir” (Abbott, 2007: 8).
- “Doğaçlama anlık yaratı, herhangi bir ön hazırlık, hafızadan veya yazılı bir nota olmadan almaz” (Kennedy ve Kennedy, 2013: 498).
- “Doğaçlama akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış bir mziğ, ya da müzikal tasarımı, o anda seslendirerek biçimlendirme ya da biçimlendirerek seslendirmediir” (Emnalar, 1998: 4).
- “Doğaçlama: İrticalen yorum, mziğ içinden geldiğ gibi anında yaratmak, eskiden verilen bir tema üzerine varyasyonlar yapma ve usta yorumcuların virtzlklerini hayal genişliklerini sergilemektir” (Aktüze, 2010: 107).
- “Doğaçlama, yazılmayan müziktir” (Finkelstein, 2009: 232).
- “Doğaçlama sanatsal ya da müzikal yaratının “an”ı ile onu uygulama anını bir araya getirerek kişinin kendini akışa, keşfetmeye, araştırmaya ve müzikal bir form yaratmaya bırakmasını olası kılabilmektedir” (Kaya, 2018: 43).
- “Doğaçlama, el yazması, eskiz veya hafıza yardımı olmadan kendiliğinden müzik icra etme sanatıdır” (Apel, 1974: 404).
- “Doğaçlama, önceden hazırlanmadan çalınan bir müzik parçası, sıra dışı performanstır” (Stainer ve Barrett, 2009: 240).

Birlikte doğaçlama yapmak için icrayı gerçekleştirecek her bireyin; beden, ruh ve zihin bütünlüğü içerisinde hazır bulunması gerekmektedir. Doğaçlama, içerisinde

bulunulan o anda mevcut olan duyguların, çevresel faktörlerin de etkisiyle bireysel ya da toplu olarak müzikal ifadesidir (Daştan, 2019: 62).

2.1.5.1.Tarihsel Süreç İçerisinde Doğaçlama

İlkel insanlar arasında doğaçlama, dans eşliğinde veya polifoni ile sağlanmıştır. İş yaparken veya dans ederken söylenen şarkılarda herhangi bir notasyon aracının olmaması, gelişmemiş ton anlayışı ve sınırlı bir ayırt etme yeteneği, genellikle istenmeyen eklemelere, değişikliklere, aralıkların salınımına ve ritmik varyantlara yol açmıştır (Ferand, 1940: 115). Anonim olarak bilinen halk ezgilerinin oluşması ya da varlığını sürdürmeye devam etmesi, gezgin şarkıcıların sürekli çalmaları, yorumlamaları, eklemeleri ve olaylar ile ilgili doğaçlama söylemleri sayesinde olmuştur (Schoenberg, 2008: 182). Halk müzikleri ile kilise müziğinin ayrıldığı orta çağda Jonglörler, sadece doğaçlama şarkıcılar olmamakla beraber, çok eski geleneksel dansları canlandırarak bir sonraki nesillere aktarılmasında büyük rol oynamışlardır. Saray müzisyenleri olan Troubadour'lar çoğunlukla karmaşık bestelerini kendileri çalan veya şiirlerini köy havalara uyarlayan prenslerden oluşmuştur (Attali, 2001: 25).

Rönesans döneminden barok dönemine kadar kiliselerdeki bazı yasaklamalara rağmen polifonik eserlerde doğaçlamaya yer verildiği görülmüştür (Benson, 2003: 19). 14. yüzyılda vokal müzikte Gregoryen şarkılarındaki tüm aralıklar ve bileşenleri üzerinde, şarkıcılar ve koristler tarafından doğaçlama yapılmıştır. Aynı dönemde orgcu ve klavsenciler arasında doğaçlama arzusu oldukça yüksektir. 16. yüzyıla kadar süslemeleri içeren el yazmaları kitaplar, aktif şekilde kullanılmıştır (Bailey, 1998: 52). Rönesans ve Barok doğaçlamasında düzenli kalıplar ve klişeler kullanılmış olmasına rağmen, icracının eseri kişisel yorumuyla ifade etmesi, müzikal yeteneğinin göstergesi olmuştur. Süslemeler genellikle nota üzerinde herhangi bir sembolle belirtilmeyip tamamen icracının doğaçlamasıyla çalınmıştır (Bechtel, 1980). Rönesans dönemi sanatçılarından Johannes Tinctoris, *Liber de Arte* adlı eserinin son bölümü olan *Super Librum* da çok sesli olarak doğaçlama yapmıştır. 14. yüzyılda Papa John XXII, kiliselerde farklı ritim ve ezgilerle yazılmış olan tüm eserleri yasaklayarak sadece bir ritim ve ezgiye izin vermiştir. Ancak bu yasak, sanatçılar tarafından doğaçlama ile delinmiş ve aralıksız bir şekilde devam etmiştir (Wegman, 2014: 47).

Barok müziğinin bütün stillerinde, dönem ve ülke fark etmeksizin doğaçlama her zaman var olmuştur. Müziğin hem ezgisel hem de armonik yapısı içerisinde kullanılan

doğaçlama, icracının tercihiine göre eseri süslemek için yapıldığı gibi, eseri çeşitlemek veya eserden bağımsız bir şekilde de icra edilmiştir. Barok dönemde eserlerde doğaçlama çalınması icracıdan beklenen bir davranış olmuştur (Benson, 2003: 19). Bu dönemde eşlikleme sanatçıları genel olarak paralel üçlü ya da beşli aralık kullanmışlardır. Bu durum eşlik sanatçılarının, eserin tonalitesini, derecesini ve notalarını bilmeden doğaçlama eşlik yapmalarını kolaylaştırmıştır (Menke, 2014). Bazı notasyonlarda çoğunlukla kısaltılmış ya da sembollerle ifade edilmiş süsleme notaları bulunmasına rağmen (Tek, 2018: 18), çalgıcıdan onları belirli bir özgürlükte yorumlanması beklenmiştir (Bailey, 1998: 41). Bu dönemdeki şifreli bas yazısı ya da konçerto kadansları doğaçlama şeklinde icra edilmiştir (Kamalı, 2018). Sürekli bas çalan icracının tek sesli eserleri desteklemek için eserin armonik yapısına uygun akorları, doğaçlama eşlik etmesi beklenmiştir (Cangal, 2010: 281).

Klasik dönemde sanatçılar, piyano, keman veya farklı çalgılar için bestelenen konçertoların kadanslarında, yaratıcılıklarını ve müzikal becerilerini ortaya koymak için doğaçlama yapmışlardır. Mozart ve Beethoven yaşadıkları dönemde yetenekli ve yaratıcı olmalarının yanında ileri düzeyde doğaçlama yapabilen sanatçılar olarak biliniyorlardı. Beethoven, Viyana'ya ilk geldiğinde besteciliğinden ziyade, piyanodaki becerikli doğaçlamalarıyla dikkat çekmiştir (Nachmanovitch, 1990: 7, 8; Apel, 1974). Örneğin, Beethoven'ın *Choral Fantasy, Op. 80* eserinde Do majörde solo piyano doğaçlamasından sonra, orkestra C minör bir Fugato ile girer. Bu, önce çalınan ve sonra söylenen Do majör *Gegenliebe* teması ve varyasyonlarıyla çözülür (Kerman, 2002: 164). Klasik dönem sanatçılarının ilgi çekmeleri için çalgı doğaçlamalarının yanında doğaçlama beste yapmaları gerekmektedir. Herhangi bir taslak olmadan nota yazan Mozart kendi döneminin, en ünlü kalem-kâğıt doğaçlama ustası olarak görülmüştür (Zaslaw, 2002: 102). Fransa'da Louis Couperin başta olmak üzere birçok sanatçı ölçsüz (unmeasured) prelütler bestelemişlerdir. Bu eserlerin temel amacı eseri seslendirecek olan yorumcuya, doğaçlamayı mümkün olduğu kadar kullanmasını teşvik etmektir (Moroney, 1976).

Mozart, Beethoven, Chopin ve Liszt doğaçlama konusunda büyüleyici ustalıklarıyla ünlenen sanatçılar olmuşlardır. İleri düzeyde doğaçlama becerisi barok dönemden romantik dönemin sonuna kadar herhangi bir virtüözden beklenen icra olmuştur. 18. yüzyıl İtalyan operasında, solistin doğaçlama yapmaması gibi bir olasılığı yoktu. Örneğin Carl Czerny, kompozisyon kurallarıyla uğraşmak yerine, doğaçlamayla ilgilenen birkaç sanatçıdan biri olarak öne çıkmıştır (Atasoy, 2019: 2). Clementi imzasını

taşıyan ve ilk kez 1789 da yayımlanan Sonat'ın ek yapraklarında, giriş bölümünün doğaçlamaya ayrıldığı görülmektedir (Neighbour, 2002: 26). Pagannini'nin "Görevim gereği her hafta konsere çıkıyorum ve her seferinde piyano eşliğinde doğaçlama yapıyorum. Eşlikleri önceden yazıyorum, kemanı ise tamamen doğaçlama çalışıyorum." (Bailey, 1998: 37) ifadesi doğaçlamanın dönem müziğine etkisini göstermektedir. 19. yüzyılda virtüözler eserlerinde doğaçlama ile performanslarını sergilerken opera sanatçıları performanslarını uzun süslemelerle yaptıkları doğaçlama ile sergilemişlerdir (Gould ve Keaton, 2000: 143).

"Ancak sanayi devriminin yaşamın her alanında uzmanlaşma ve profesyonelleşmeye odaklanmasıyla konser doğaçlamaları, yerini yorumcunun yazılı bir eseri yorumlama biçiminde kendisini geliştirmesi beklentisine bırakmış ve yazılı bir eseri seslendirirken doğaçlama yapmak riskli görülmüştür. Kadanslar ve süslemeler besteciler tarafından yazılmış, çoğu müzisyen de kendini sadece notada yazanı çalma ile sınırlandırmıştır. Beste ve performans, popüler ve klasik formlar birbirinden zamanla ayrışarak doğaçlama müzik devamlılığını kaybetmiştir" (Nachmanovitch, 1990: 8).

Doğaçlama, Avrupa klasik müziğinde yoğun bir şekilde kullanılmamasına karşın, kiliselerde icra edilmeye devam edilmiştir. 19. yüzyılın ortasında ve sonlarında, hala doğaçlama virtüözü olarak tanınan pek çok org sanatçısı bulunmaktaydı. Kiliselerde koronun hızına ve hareketlerine eş zamanlı eşlik etmenin zorunluluğu, icracıyı doğaçlama çalmaya zorlamıştır. (Bailey, 1998: 62). Avrupada etkisini kaybeden doğaçlama, Amerika topraklarında tekrar yeşermeye başlamıştır. 16. yüzyıl Afrika'sına uzanan kökeni ve uzun tarihi ile doğaçlama temelli bir müzik türü olan Caz, 1800'lü yılların sonlarından başlayarak yaklaşık her on yılda bir meydana gelen dönem ve stil değişimleri ile ortaya çıkmıştır. Bu tarihlerde Ragtime, *New Orleans*, *Dixieland*, *Chicago* ve *Swing* stilleri ortaya çıkmıştır. Bu stillerin evrimini bazen sosyo-kültürel olgular bazen de avangart sanatçılar gerçekleştirmiştir (Muti, 2019: 1).

2.1.5.2.Farklı Kültürlerde Doğaçlama

Doğaçlama farklı kültürlerin müziklerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Doğaçlama Avrupa'da gittikçe sönükleşirken, Batı'da Caz müzikle yeşermiştir. Benzersiz bir tür olan caz; sadece müzikal bir ifade olmanın ötesinde, sosyolojik öneme sahip ve çalgı icrasının en üst seviyelerde yapıldığı müzik türlerinden biri olmuştur.

1940'larda ekonomik ve politik kaynaklara erişimden yoksun siyah Amerikalı gençler, batı müzik geleneğinin bilincinde olsalar da müzikal ifade tarzlarını, büyük

ölçüde Afrika ve Afro-Amerikan kültürel ve sosyal tarihinden kaynaklanan bir akımın içinde konumlandırmış ve merkezileştirmişlerdir (Lewis, 1996: 92). 1960'larda baskın duruma gelerek alternatif bir model olan *Bebop*, müzik ve dansın doğaçlama yapıldığı grup etkinliklerinden oluşmaktadır. Sanatçıların yaratıcı fikirlerinin grup dinamiğinden ortaya çıktığı *Bebop* tarzının şablonu, topluluk içindeki müzisyenlerin sanatsal fikirlerinin paylaşılmasıyla meydana gelmektedir (Belgrad, 2016: 370). 1950'li yıllarında başlayıp 1992 yılına kadar Amerika caz müziğinin önemli figürlerinden biri olan Miles Davis; müzikal yenilikleri, performans davranışları, kamuya açık kişiliği, kapsamlı yorumu sayesinde, önemli caz müzisyenlerinin ve orkestra şeflerinin büyük bir çoğunluğunu etkilemiştir (Smith, 1995: 39). Amerika kültüründe; demokrasiyi, çoğulculuğu ve eşitliği ifade ettiği düşünülen aynı zamanda ülkenin geleneksel müziği haline gelen caz, kurallarının giderek daha fazla esnetilmesiyle beklenmedik yönler ve yeniliklere evrilmiştir (Hagberg, 2016: 616). Bu gelişme sayesinde caz müzisyenleri, diğer türlerin müziğini icra etmeye ve ülke sınırlarının ötesine ulaşmayı başarmışlardır.

Endülüs kökenli bir tarz olan Flamenko, gitarla doğaçlamanın en önemli türlerinden biridir (Kennedy ve Kennedy, 2013: 365). Flamenko, melodinin, dansın ve çalgı müziğinin birlikte icra edilmesidir. Flamenko grubunda bulunan her sanatçı doğaçlama imkanına sahiptir. Flamenko gitaristi eşlik çalarken dikkat etmesi gereken önemli görev, şarkıcının veya dansçının bireysel becerilerini en iyi şekilde sergilemesine yardımcı olmaktır. Gitarist solo çaldığında Flamenko'nun tüm atmosferini aktarması gerekmektedir (Bailey, 1998: 31).

Dünyanın en eski kültürlerini içinde barındıran Hindustani geleneğinin oluşum tarihi, MÖ 3000 yıllarına kadar uzanmaktadır. Hindustani geleneğinin temel müziği olan *raga* ve *tala*'lar herhangi bir notasyona bağlı kalmadan tamamen doğaçlama icra edilirler (Kerimov, 2013: 310). Melodik şemalardan oluşan *raga*, geleneksel kurallar çerçevesinde bir çekirdek ezginin, doğaçlama yoluyla zenginleştirilmiş ve süsletilmiş halidir (McNeil, 2017). Sadece yetenekli müzisyenler, *raga* aracılığıyla istenilen *rasa* 'yı oluşturabilir. Doğaçlama özelliği taşıyan Hint müziğinde, sanatçı bulunduğu ortamı, eseri seslendireceği zamanı, kendi ve izleyicilerin ruhsal durumunu dikkate alarak performans sergiler. Bu müziğin dini temelleri olmasından dolayı, iyi bir icra için maneviyat gereklidir (Kerimov, 2013: 315). Doğaçlama sırasında müzisyenler yazılı materyale gönderme yapabilir ve bazı ezgisel ifadeleri tekrar tekrar çalabilirler. Bununla birlikte reddiyelerden kurulu bir matrise ya da ütöpik bir özgürlük kisvesiyle boşluğa açıklığa

yönelim amacıyla hareket edebilirler (Kaplan, 2017: 4). Hint sanatçısının yaptığı doğaçlama icrası sadece kendisine aittir. Sanatçı *raga* ve ritmik eşliği belirledikten sonra kanon ses dizisini çalarak ana ezgi üzerinden doğaçlama yapmaya başlar. Eserlerin nota yazısı olmadığından sanatçıdan farklı birinin aynı performansı tekrarlaması mümkün değildir. Üstelik sanatçı aynı eserin doğaçlamasında dahi her seferinde farklı seslendirir (Kerimov, 2013: 319).

İran geleneksel müziğinin dağarcığını oluşturan eserlere, genel olarak *redif* adı verilmektedir. Redifler belirlenmiş eserler değil, doğaçlama içeren melodik eserlerdir. Bir eser, aynı kişi tarafından aynı gün icra edildiği halde, ikinci kez çalındığında farklı olup, içerik ve uzunluk olarak değişiklik gösterebilmektedir (Agdam, 2018: 2).

Doğaçlama, farklı müzik kültürlerinde olduğu gibi, Türk müzik kültürünün içerisinde de tarih boyunca yer almış ve almaya devam etmektedir. Türklerin İslam'ı kabulünden önceki dönemde doğaçlama sanatçıları *kam*, *oyun*, *baksı* olarak anılmıştır. Anadolu'da ozanlar, âşık ve saz şairleri, geçmişi Şamanizm geleneğine dayanan şiirleri, atışma ve karşılaşma sırasında söylenen beyitleri, birini tanıtmak amacıyla ya da herhangi bir konuda okunan dörtlükleri, doğaçlama olarak icra etmişlerdir (Kaya, 2018: 35). Klasik Türk Sanat Müziğinde müzisyenlerin eserin makamsal özelliklerini tanıtmak amacıyla icra ettikleri *taksim*ler ve Türk Halk Müziğinde eserin yöresel özelliklerini göstermek için yapılan *açışlar* (Özkeleş, 2016), vokal ses ile *gazel/uzun hava* söyleme, Türk müziğindeki doğaçlama örneklerindendir (Önal, 2012: 20). 19. yüzyılın sonlarına kadar sözlü müzik dağarcığı içerisinde yer alan ve eserlerin tarzını tanıtan taksim formu, sözlü müziğe bağlı kalmaksızın icra edilmiştir. Üslup ve tavır özelliklerinin notaya icra edildiği gibi yazılmaması, müzisyenlerin eserlere bireysel yorum katmaları konusunda özgürlük alanı sağlamıştır (Günaydın, 2018). Kökeni Arap şiirlerine dayanan ve yüzyıllardır kültürden kültüre yayılarak devam eden *gazel*, şiirin etkileyiciliğinin göstergelerinden biri olmakla beraber zamanla insan sesinin sınırları zorlayan ve sanatçının doğaçlama yeteneğini geliştiren bir müzikal forma dönüşmüştür (Günaydın, 2018). Gazel doğaçlaması, genel olarak gazelhanın okuyacağı gazele eşlik edecek müzisyenin, makamın özelliklerini belirttiği taksim içerisinde veya gazelhanın okuyacağı gazele giriş yaptığı ilk beytinin ilk mısrasında yapılmaktadır (Kurtuldu ve Ergen, 2011: 582). Diyarbakır müzik geleneğinde, eser içerisinde herhangi bir sazın doğaçlama yapması ve diğer çalgıların dem tutarak icracıya eşlik etmesi veya söz kısmını icra eden sanatçıların doğaçlama uzun hava, gazel, ya da mâni okumaları, yöresel müziklerdeki doğaçlama örneklerindendir. (Giray, 2010:

61). *Kasideler*, Türk dinî mûsikîsinde gazel formuna verilen ad olarak tarif edilir. Kaside, müzikal olarak herhangi bir usûle bağlı kalmadan kendi içinde makam seyrinin ustaca uygulandığı, mekâna göre farklı çalgıların kullanıldığı, doğaçlama olarak o andaki ilhamla bestelenen dinî mûsikî formudur (Öncel, 2018: 310). Kur'an'ın gazel veya kaside arasında okunması, ezanın usulsüz ve belli makamda okunması, sazandelerin "Ayin-i Şerif" icrasında yaratıcılık yeteneği ve makam bilgisine bağlı olarak doğaçlama icrada bulunması, dini müzikte doğaçlamanın önemini göstermektedir (Bayrakçı, 2012). Örneğin Mahmut (2015) hafızın müzikal birikimini, çalgı performansını, sanatsal düşüncesini ve zevkini ortaya koyarak dinleyici üzerinde önemli ruhsal etkiler yaratabilmesinin ancak doğaçlama ile mümkün olabileceğini belirtmiştir (s. 42). Zeybek kültüründe, belli bir karakter üzerinden yapılan doğaçlama danslar oldukça yoğundur. Bundan dolayı dansın içeriğinin müziğe göre planlanması yerine, müzisyenler icralarını dans eden kişiye göre düzenlemektedirler (Altun, 2019: 8). Halk oyunlarını yönlendiren lidere ekip başı, halay başı veya baş oyuncu denilmektedir. Bu oyuncular oyun serisini oluşturan oyunların icrası sırasında diğer oyuncularından ayrılarak yaptıkları doğaçlama hareketlerle oyuna renk ve canlılık katmaktadırlar (Sümbül, 2004). Bu bağlamda doğaçlamanın birçok alanda, Türk müzik kültürün önemli bir parçası olduğu görülmektedir.

2.1.5.3. Doğaçlama Eğitimi

21. yüzyılda bir müzik pratiği olan doğaçlama, akademik çalışmalarda her geçen gün daha fazla araştırma konusu olmuştur. Farklı disiplinlerde artan bu ilgi, eğitim bilimlerinde de etkisini arttırmaktadır. (Schulte, vd., 2019) Öğrenciye doğaçlama yapmayı öğretmek, anlamaya yönelik öğrenme hedefine ulaşması için makul bir araçtır. Doğaçlama; yaratıcılığı, müzikte daha derin bir anlayışı ve öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini teşvik eder. Öğretmen merkezli eğitim sisteminin önemini kaybettiği 21.yüzyılda düzenlenen eğitim müfredatları, öğrencilerin araştırmaya teşvik edildiği işbirlikli çalışmaların bulunduğu ve bireylerin elde ettikleri bilgileri yorumladığı sistemler ekseninde düzenlenmektedir. Eğitim bilimlerinin bir dalı olan müzik eğitimi, bu değişim ve gelişmelerle beraber hareket etmektedir. Farklı ülkelerin eğitim müfredatları, ilk öğretimden yükseköğretime sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Avustralya'da 1987 yılında müzik eğitimi müfredatına giren doğaçlama eğitimi (McMillan, 1999: 66), Amerika'da 1994 yılında müzik eğitim müfredatında yer almıştır (Norgaard ve Taylor, 2016). Türkiye'de doğaçlama çalışmalarının müzik eğitimi

müfredatında yer alması 2006 yılında başlamış ve yeni düzenlemelerle doğaçlama çalışmalarına daha fazla yer verilmiştir. Müzik ve sınıf öğretmenlerinin müzik eğitiminde Kodaly, Dalcroze ve Orff öğretim yöntemlerini kullanmaları, doğaçlamanın müzik eğitimindeki önemini arttırmıştır.

Kodaly sınıflarında iki türlü doğaçlama ve kompozisyon aktiviteleri kullanılmaktadır. İlkinde, öğrenciler uyguladıkları ritimleri ya da sesleri tanımlamadan ritmik ya da melodik doğaçlama yaparlar. İkincisinde ise, ritmik ve melodik öğeleri bilinçli bir şekilde uygulayarak doğaçlama yaparlar (Houlahan ve Tacka, 2005: 61). Her iki türde de doğaçlama son bölümlerde ele alınır, öğrencilerin öğrendiği ritim ve melodilerden müzikal bir yaratıcılık yapmaları istenir. Bu eylem öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli bir rol oynar (Whitcomb, 2013: 45).

Dalcroze yaklaşımı; eurhythmics, solfej ve doğaçlama olmak üzere üç ana bölümden meydana gelmektedir. Eurhythmics; ritmi ve ritim içindeki değişkenlerin hareketle öğretilmesini ve uygulanmasını, solfej; porte üzerindeki ezgi ve armoninin öğretilmesini, doğaçlama ise öğrencinin bireysel olarak keşfettiği hareketlerin ses ya da çalgılarla desteklenerek ritim ve ezgi aracılığıyla öğrencinin doğaçlama becerilerinin geliştirilmesini içermektedir (Kaya, 2018). Bu doğrultuda yapılan doğaçlamanın işlevi; karar verme, yorumlama ve eş zamanlı plan anlayışının geliştirilmesi için duygu ve düşüncelerin bedenle koordinasyonu sağlamaktır (Dalcroze ve Rothwell, 1932: 9). Doğaçlamanın insan doğasında zaten var olan yaratı olduğunu Mang (2005) şöyle açıklamaktadır, Çocuklar 18 aydan 2 yaşına kadar doğaçlama şarkı söylerler. Bunlar herhangi bir tonda olmayacağı gibi ritim olarak ta serbest şarkılardır. Bu şarkılar büyük oranda doğaçlama olarak söylenir (s. 3). Dalcroze yaklaşımının bütününe meydana getiren eurhythmics ve solfej aşamalarının temelinde doğaçlama yaklaşımı yer almaktadır ve bunlar birbirlerine bağlıdırlar (Johnson M.D., 1993).

Orff yaklaşımının temel amacı şarkı söyleyen, dans eden, enstrüman çalabilen, aynı zamanda müziği okuyup yazabilen çocukları yetiştirmekle beraber doğaçlamayla kendi müziklerini oluşturmalarını ve bu yolla kendilerini ifade etmelerini sağlamaktır (Yıldız E, 2019: 10). Orff çalgıları; Carl Orff, Kaerl Maendler ve Klaus Becker'in ortak uğraşları sonucu geliştirilen, müzikal geçmişe sahip olmayan her yaşta ve yetenekte bireylerin zorlanmadan çalabileceği ve doğaçlama yapmaya imkân veren çalgılardır. Bu çalgılar bireysel icradan ziyade birlikte müzik yapmaya uygundur (Gürgen, 2006: 85).

Orff çalışmalarında çocuklar oyun ve hareketten yola çıkarak ritmik çalgılar çalabilir, vokal veya sınıf ortamında kullanılabilecek her türlü araçla, ezgi ve ritim doğaçlamaları yapabilirler (Türkmen, 2019: 87). Orff yaklaşımında malzeme ve tekniğin bilinçli bir şekilde kullanılmasıyla yapılan doğaçlama çalışmaları, yaratıcı eylemlerin ortaya çıkarılması için fırsat sunar (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006: 67).

Doğaçlama, her ne kadar “kendiliğinden, o anki durum” gibi ifade edilse de oraya varmak için son derece özenli ve ciddi bir hazırlık süreci gerekmektedir (Kaplan, 2017). Doğaçlama eğitimi, doğaçlama yeteneğinin öğrenilmesi ve öğretilmesi, doğaçlama sanatçılarının bireysel becerileri, işitsel yetenekleri, bireysel stratejileri ve işbirlikli katalizörlere bağlanan ve bunlara yanıt veren yaratıcı dürtülerin geliştiği karmaşık bir etkinliktir (Bruin, 2019). Ders kitaplarıyla başlayan doğaçlama süreci, eğitimcinin yardımıyla belli bir olgunluğa ulaştıktan sonra eğitimcinin kontrolünde ilerler. Öğrenci doğaçlamanın ana iskeletini kavradıktan sonra eğitimcinin öğrenci üzerindeki kontrolü kademeli olarak kalkar (Espeland, vd., 2019: 16). Bazı eğitimciler doğaçlamanın çok karmaşık ve öğrenilmesi zor olan bir performans olduğunu düşünürken bazı eğitimciler doğaçlamanın zaten insanın doğasında olduğunu, çocuğun erken öğrenebileceği ve doğru bir yaklaşımla kolay öğretilebileceğini ifade etmişlerdir (Kratz, 1991: 35).

Doğaçlama, bir sanatçının ilham yoluyla kendini ifade ettiği en saf sanat biçimidir ve onu somutlaştırmak teknik olarak mümkündür (Ağdam, 2018). Doğaçlama eğitiminde iki yöntemden bahsetmek mümkündür: Bunlar geleneksel yöntem ve taklittir. Geleneksel yöntem özellikle caz müzik eğitiminde kendini gösterir. Ortada bir melodi vardır, müzisyenler bu melodinin manipüle edilmesiyle kendi düşüncelerini ifade ederler. Diğerinde ise öğrenciler, öğretmenlerinin yaptığı doğaçlamayı taklit eder ve daha sonrasında kendi ifadelerini bulurlar (Biasutti ve Frezza, 2009: 240). Dinleme ve taklit etme doğaçlama eğitiminin en önemli eylemleridir. Ancak teorik bilgi, gözlem ve uygulamayla desteklenmelidir (Babacan, 2014). Doğaçlama öğretiminde egzersizlerin, bireylerin zorluk seviyelerine göre düzenlenmesine ve anlamlı olmasına dikkat edilmelidir (Eren, 2019: 139). Yeni başlayanlar, bilişsel bir beceri olan müzikal sembolleri, bir psikomotor beceri olan parmak hareketine çevirmede problem yaşarlar. Doğaçlama, ses ve hareketten ses ve hareketle görüntüye doğal bir öğretim dizisi sağlar (Bissell, 2008). Mevcut bir parçada değişiklik yapmak, doğaçlama yapmak için iyi bir başlangıçtır. Çünkü parçanın kendisi, temel malzemeleri sağlar ve süreç teknik veya

teorik bilgi söz konusu olduğunda zorlu değildir. Yalnızca bir nota değiştirilerek yeni bir beste oluşturulur (Chyu, 2004: 176).

(D'Amore (2009: 82), grup doğaçlama eğitimindeki basamakları şu şekilde sıralamıştır:

- Bir eser seçilir ve öğrencilerin bu eser hakkında bilgi sahibi olması istenir. (Salsa, latin, caz karakteri nedir?)
- Bir nota ile başlanan ritme yeni yeni notalar eklenmeye başlanır. Mevcut notalara cevap verilir ve genişletilir.
- Sadece kopyalama ötesine geçilip çalınan notaya cevap verilir.
- Küçük melodiler genişletilir. Bir ölçüyle başlanan ezgiler 3-4 ölçüye çıkarılır.
- Öğrencilerin müzik aracılığıyla birkaç dakika boyunca karşılıklı çalmaları ve kendi stillerini oluşturmaları sağlanır.
- Çalışmanın sonunda yapılmış olan kayıt grup tarafından dinlenir ve değerlendirilir.

Egzersiz çalışmalarını her müzisyenin çalgısı üzerinde pratikleşmesini sağlar. Egzersiz öğrencinin işitmesini ve farklı tonları algılamasını sağlar. Yazılı olsun ya da olmasın tonal çalışmalar, armonik işitmeyi geliştirir. Çalışılacak egzersizler yavaş tempoyla başlanmalı ve gittikçe hızlandırılmalıdır. Aebersold (1981: 5), doğaçlama çalışmalarında şu tavsiyelerde bulunmuştur:

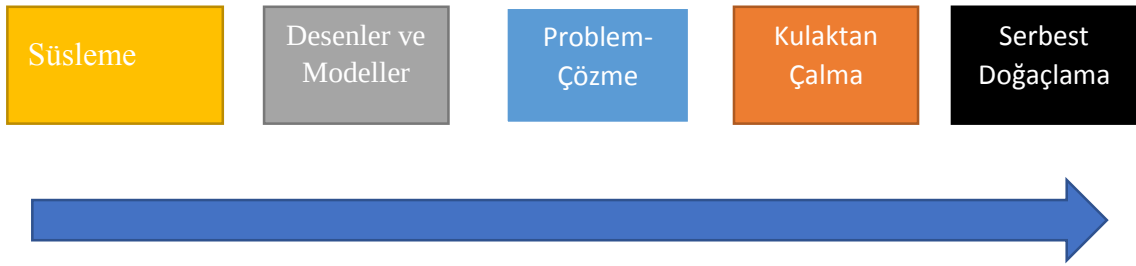
- Neyi duymak istiyorsanız onu çalın.
- Korkmayın, rahat olun, ne kadar yapabiliyorsanız onu yapın.
- Ne biliyorsanız onu çalın, bu birkaç nota olsa bile.
- Çaldığınızda güzel hisler yaşamaya ve güzel vakit geçirmeye çalışın.
- Doğal sezgilerinizi takip edin.
- Acele etmeyin veya çok yavaş çalmayın, ritmi dinleyin ve ona ayak uydurun.
- Kendi tekrarlı sololarınızı kullanın.
- Sesleri kaydırın, sert çalmayın, müziğin dinamiklerini dinleyin.
- Çaldığınız zaman güzel vakit geçirmeye çalışın.
- Enstrümanınızda her zaman güzel sesler üretmeye çalışın.
- Kendinize karşı sabırlı olun.
- İlham almak için büyük cazcıları dinleyin, onların çalımından melodik, armonik ve ritmik fikirler edinin.

Azzara (1999: 22), doğaçlama yapmaya başlamanın temel elementlerini şu şekilde açıklamıştır:

- Doğaçlama müzik dinle.
- Duyarak repertuar öğren.
- Armoni sürecini öğren.
- Doğaçlama etkinliğine katıl.
- Kendini sınırlamadan özgürce şarkı söyle.
- Benzer tonlarda çalış.
- Voltz (2005), doğaçlamanın türlerini aşağıda yer alan başlıklarda ifade etmiştir:
- *One-NoteSolo* (Tek Nota Üzerinde Solo Çalmak): En kolay doğaçlama yöntemidir. Öğrenci herhangi bir tona veya ritme bağlı kalmak zorunda değildir. Bu öğrencinin sesleri keşfetmesine yardımcı olmaktadır.
- *Duet Improvisatio* (Düet Doğaçlama): İki veya daha fazla kişiyle yapılan doğaçlamadır. Müzisyenler düşüncelerini birbirlerine müzikle ifade ederler. Aralarında lider yoktur. Doğaçlama karşılıklı yapılır.
- *Flash Card* (Flaş Kart): Kişi rastgele çektiği kartta yazılı olan tonda doğaçlama yapar. Örneğin yeşil renk hızlı ol, başka bir renk sesle doğaçlama yap vb.
- *Assume a Character* (Karakter Üstlenme): Özellikle tiyatro ve dramada başvurulan bir yöntemdir. Müziksel olarak film, kitap veya televizyon şovunun müzikal ifadesi doğaçlama yapılabilir.
- *Exquisite Corps* (Zarif Kadavra): Sürrealist sanatlarda kullanılan bir doğaçlama yöntemidir. Üç sanatçı bir konu hakkında aynı tuval üzerinde birbirlerinin çizimlerini tamamlarlar. Müzikte ise üç veya daha fazla müzisyenin küçük bir melodinin etrafında dolaşmasıyla oluşur.

Çalgıda doğaçlama yapmak belli bir birikim, armoni bilgisi, müzik teorisi ve çalgı becerisi gerektirir. Doğaçlamaya başlamadan kişi çalgısının ses sınırlarını ve yapısını keşfetmeli, neler yapabileceğini kısaca sınırlılıklarını iyi bilmelidir (Kane, 2012: 41).

Doğaçlama eğitiminin aşamalarını Hickey, (2009) aşağıdaki sıralamaya göre olması gerektiğini ifade etmiştir (s. 289).



Şekil 2. Doğaçlama Eğitiminin Aşamaları

Kratus (1995), doğaçlama öğretimine yönelik geliştirdiği ve yedi aşamadan oluşan sıralamayı şu şekilde ifade etmiştir:

- Birinci aşamada keşfetmeye yer verilmektedir. Bu aşamada doğaçlama yapan birey, müzikal malzemelerin az kullanıldığı ön doğaçlama davranışı gösterir.
- İkinci aşama, doğaçlama icracısının tutarlı yapılar kullanmaya başladığı ve doğaçlamaya yöneldiği süreçtir.
- Üçüncü aşama, tonalite ve ritim gibi yapısal kuralların bilinciyle doğaçlamaya yönelik ürün oluşturmaktır.
- Dördüncü aşama, doğaçlama icracısının rahat ve düşünmeksizin yaptığı akıcı doğaçlamadır.
- Beşinci aşama, doğaçlama sanatçısının doğaçlama stratejilerini göz önünde bulundurarak yaptığı yapısal doğaçlamadır.
- Altıncı aşama, müzisyenin doğaçlama yaparken belirli bir türün özelliklerini sergilediği stilistik doğaçlamadır.
- Yedinci aşama, kişinin kendi stilini oluşturduğu kişisel doğaçlamadır.

Muhyiddin İbn Arabî'ye göre doğaçlama sanatını oluşturan en önemli faktör hayal gücüdür (Agdam, 2018: 3). Doğaçlama bireysel değil toplumsal bir faaliyettir ve müzikal detayların güzelliği, grubun kolektif çabasından gelir. Grup olarak çalmada herkes solistin ne çalacağını değil birbirlerini dinlerler, böylece birbirlerinden ilham alırlar (Kane, 2012: 38). Doğaçlama stili her türlü müzikle yapılabilir. Doğaçlama; geleneksel müzik, klasik müzik, milli müzikler ve caz müziğin yanı sıra majör, minör, dorian, mixolidyan veya çoksesli müzik içerisinde veya farklı ritimlerle de (7/8 5/8) yapılabilir (Azzara, 1999). Guilbault (2004), tonal yapılar kullanarak doğaçlamanın, melodik kalıpları birleştirerek doğaçlamanın, kompozisyon eğitiminin, sabit ritim ve ölçüye bağlı çalmanın doğaçlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Doğaçlama, öğrencilerin müzikal düşüncesini yükseltir. Doğaçlamada herhangi bir nota ya da hedef olmadığından

öğrencilerin yaratıcılığını ve birbirleriyle iletişimlerini arttırır. Doğaçlama kişinin kendi rehberliğinde kendini o anda müzikle ifade etmesidir. Doğaçlama eğitiminde en önemli süreçlerden biri dinlemektir. Doğaçlama yaparken en önemli engellerden biri hata yapma korkusudur. Hata yapmaktan korkmamak lazım. Doğaçlamada bazen yanlış sesler bize yeni ufuklar açabilir (Azzara, 1999).

Doğaçlama eğitimi belirli bir müzik birikimi gerektirse de her yaşın yapabileceği bir etkinliktir. Çalgı ile doğaçlamaya birkaç öğrenci katılabilecekken, vokal doğaçlama birçok öğrencinin beraber yapabileceği bir etkinliktir. Çalınan esere ritim olarak eşlik edilecek doğaçlamada gerekirse el çırparak eşlik edilebilir. Melodik olarak geleneksel eserlerin taklit edilmesi, doğaçlama eğitiminde başlangıç olarak kullanılabilir (Tallmadge, 1960). İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama eğitimi, müzikal ilişkilerin işitsel, sesli, görsel, entelektüel, dijital, kinestetik ve duygusal anlayışını birleştirir. Bu öğrenmenin odak noktası, müzikal ilişkilerin ifade edici anlamlarını anlamak, bununla beraber icracıların, bestecilerin, öğretmenlerin ve akademisyenlerin pratik ve yaratıcı faaliyetlerine fayda sağlamaktır (Larson S., 1995: 90).

“Tüm doğaçlama çalışmalarında eğitmen; bireyin kendi keşfetme sürecine olanak ve zaman tanımalı ancak sonraki aşamada, bireyin sıradanlıktan kurtulabilmesi ve yeni keşiflerde bulunabilmesi için onu destekleyerek keşfine nitelik sağlamalıdır. Aynı zamanda bireyin kendi üretimi ile oluşan ürün; öğrenmenin kalıcılığının sağlanması açısından da önemlidir. Ancak öğrenme sürecinin öğretmen tarafından dikte ettirilerek değil, öğrenciler tarafından keşfedilerek, doğaçlama yaparak ortaya çıkmasına olanak sağlanmalıdır. Sergileme sonrasında ise ürünü yargılamaya, eleştirmeye dönük değil, ürüne çok yönlü olarak bakarak süreç odaklı geri bildirimlerde bulunulmalıdır” (Kaya, 2018: 58).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. İşbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmalar

Şirin (2020) batı müziği teori ve uygulaması dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılarak yürütmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin uygulandığı çalışmanın verilerini; Öğrencilerin batı müziği teori ve uygulaması dersi sınavlarından aldıkları puanlar, araştırmacı gözlem formundaki değerlendirmeler, öz değerlendirme formuna verdikleri cevaplar ve öğrencilerin çalışma yapraklarına verdikleri cevaplar oluşturmuştur.

Araştırmanın sonucunda, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin özellikle temel puanı düşük olan öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve bu öğrencilerin derse devam konusunda hevesini arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin dersin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili ve yüksek oranda başarılı olduğu ancak bazı kazanımların çalışma süresinin kısa olmasından dolayı büyük oranda gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ilkelerinden; olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, kişisel sorumluluk ve etkileşimin öğrencilerin çoğunluğu tarafından benimsendiği, araştırmanın bir diğer sonucudur.

Kim (2018), müzik öğretmenlerinin başlangıç müzik sınıflarında işbirlikli öğrenme etkinliklerinin verimliliği üzerine araştırma yapmıştır. İki farklı sınıfla yapılan araştırmada nitel yöntem kullanılmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin örneklem grubunu oluşturduğu araştırma, bir sömestri dönemi sürmüştür.

Araştırmada, işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin, müzikal akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, sosyal ilişkilerine olumlu yönde etki ettiği, farklı ritim gruplarını algılamada ve müzik terimlerini anlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma süresince öğrencilerin besteleme çalışmalarına ilgi duyduğu ve derse karşı ilgilerinde önemli derecede artış olduğu görülmüştür. Araştırmacı müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme modelini uygulayacak eğitimcilerin, öğrencilerin bilişsel gelişim sürecini anlamaları için çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Camnalbur (2018), işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanan ve erişimin izni bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerini meta-analiz yöntemi kullanarak incelemiştir. Bu kapsamda, 1995-2017 yılları arasında yayımlanmış 173 tezi inceleyerek 97 deneysel araştırmayı değerlendirmiştir.

Araştırma sonucunda son yıllarda konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısal olarak fazla olduğu; sanat, sosyal bilgiler, girişimcilik ve bilgisayar dersleri gibi birbirinden bağımsız ve farklı disiplinlerde çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer boyutuna ilişkin, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde büyük etki değerlerine sahip olduğunu ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin geleneksel öğretim yöntemine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Hopkins (2015), lise düzeyinde yaylı çalgılar topluluğuyla yaptığı işbirlikli beste çalışmasında öğrencilerin müzikal iletişim becerileri ve ortaya çıkan kompozisyon kalitesini, performans ve besteleme ölçekleri kullanarak ölçmüştür.

37 öğrencinin 8 gruba ayrıldığı çalışma sonucunda, işbirlikli çalışmaya katılan öğrencilerin müzikal iletişim becerilerinin belirgin oranda arttığını, işbirliği dengesinin kompozisyon kalitesi ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu, karma grupların kız ve erkek gruplara göre işbirliği çalışmalarında daha başarılı olduğunu, ayrıca çalışmadan keyif almanın kompozisyon ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ifade etmiştir.

Gürpınar (2014), işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme-okuma-yazma ve koro ders başarılarına etkisini incelediği araştırmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile düz anlatım yöntemini kıyaslamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma, müzik öğretmenliği bölümünde okuyan 3.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmacı 11 deney, 11 kontrol olmak üzere 22 öğrenci ile çalışmayı yürütmüştür. Araştırmada kullanılan “Müziksel Okuma Performans Testi”, “Müziksel İşitme Yazma Başarısı Değerlendirme Formu” ve “Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği” bilgisayar programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; düz anlatım yöntemine dayalı öğrenme ile çoksesli çalışmalara dahil olan öğrencilerin koro başarı durumlarında anlamlı farklılık gerçekleşmediği, işbirlikli öğrenme yöntemi ile çoksesli solfej çalışmalarının koro başarısını olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür. Müziksel İşitme Yazma ve alt alanlarının tümünde, deney grubu son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde işbirlikli etkinliklerin çoksesli solfej başarısını yüksek oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, işbirlikli öğrenme etkiliklerine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının Müziksel İşitme Okuma Yazma ve Koro başarısını anlamlı düzeyde etkilemiş olmasını, çalışmanın en önemli sonucu olarak görmüştür. (Gürpınar, 2014)

Beitler (2012) araştırmasında, işbirlikli eğitimin doğaçlama çalgı performansına etkisini belirlemek amacıyla zayıf deneysel desenlerden, tek grup ön test-son test yöntemi kullanmıştır. Araştırmasını 7. ve 8. sınıf müzik öğrencilerinden 44 kişiyle yürütmüştür. İşbirlikli eğitim alan öğrencilerin; cinsiyet, yaş ve çalgı değişkenlerine göre çalgı performanslarının değerlendirildiği araştırmanın sonucunda, Tüm öğrencilerin

doğaçlama performansı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca nefesli çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı ön test-son test puanları arasındaki farkın diğer çalgılara göre daha yüksek olduğu, ritim çalan öğrencilerin işbirlikli çalışmalardan daha fazla verim elde ettiği görülmüştür.

Araştırmacı, 7. ve 8. sınıf müzik öğrencilerine uygun öğretim yöntemi kullanıldığında doğaçlama yapmayı öğretmenin mümkün olduğunu, işbirlikli eğitimin ortaokul çalgı öğrencilerinin doğaçlama başarısını olumlu etkilediğini ve işbirlikli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi müfredatında yer alması gerektiğini önermiştir.

Meulin (2011) çalışmasında, işlevsel klavye becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesinde kullanılacak bir öğretim kılavuzu oluşturmayı amaçlamıştır. Bu kılavuzdaki ders planları, ana çalgısı piyano olmayan üniversite müzik bölümü lisans öğrencilerinin kullanması amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacı, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanarak grup piyano çalışmalarında öğrenciler için armoni, transpoze, doğaçlama, eşlikleme, kulaktan çalma ve teknik becerileri geliştirmek için yeni bir kılavuz hazırlamıştır. Oluşturulan öğretim kılavuzu 7 ana başlık, 4 bölüm ve 36 etütten meydana gelmektedir.

Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerin piyano performansının arttığı, sosyal ilişkilerinde olumlu yönde ilerleme olduğu ve teknik becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Kocabas (1995), işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla 6. sınıflarda okuyan 155 öğrenciyle çalışmıştır.

Araştırmada iki deney ve iki kontrol grubu kullanılmış olup işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme ve Birlikte Öğrenme” deney gruplarına, “Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği” ve “Bütün-Parça-Bütün Tekniği” kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırma verileri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”, “Müziksel Alan Bilgi Testi”, “Blok Flüt Çalma Becerileri Gözlem Formu”, “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Kontrol gruplu ön-test son-test deseninin uygulandığı çalışmada araştırmacının ilk ve son haftasında "Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği", "Müziksel Alan Bilgi Testi"; altıncı haftada "Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği"; en son haftada "Blok.Flüt Çalma Becerileri Gözlem Formu" kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme uygulamalarının; öğrencilerin müzik öğretimini bütün olarak geliştirdiği, müziğe ilişkin tutumlarını anlamlı derecede yükselttiği, yeterli öğrenme düzeyini aşarak tam öğrenmeye yakın olduğu ve birbirleriyle iletişimlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bilen (1995), işbirlikli öğrenmenin; müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme, müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 3 grup ile 14 hafta çalışmıştır. Araştırma süresince; sınıfların birincisinde işbirlikli öğrenme yöntemi, ikincisinde nota ile öğrenme yöntemi, üçüncüsünde ise kulaktan notalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Çalışmadaki veriler; deneysel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, gözlem, ölçek, deneysel işlemlerden sonraki alan notları ve görüşmeler ile toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Müzik Bilgisi Testi”, “Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu”, “Müziksel İşitme Testi”, “Müzik Tutum Ölçeği”, “Yapılandırılmamış Alan Notları” ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; müzik bilgilerinin öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme yöntemine göre önemli ve anlamlı bir farkı bulunmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin; güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutumları ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin, işbirlikli öğrenme ortamını diğer öğrenme ortamlarına göre genellikle daha zevkli buldukları, müzikle ilgili bilgi ve becerileri işbirlikli öğrenme ortamında daha kolay kazandıkları görülmüştür.

2.2.2. Doğaçlama ile ilgili Araştırmalar

Wood (2019) Walter Thompson tarafından oluşturulan "Soundpainting" (jest ve mimiklerle ifade) sistemi ve Jeffrey Agrell'in "Doğaçlama Oyunları" konulu kitap serisinden faydalanarak oluşturduğu doğaçlama öğretim yönteminin işlevselliğini araştırmıştır.

Araştırmacının lisans düzeyinde eğitim alan müzik öğrencileri ile 14 hafta süren çalışması sonucunda öğrencilerin müzikal ve çalgı çalma becerilerinde anlamlı düzeyde fark olduğu, performans kaygılarında azalma görüldüğü, bestelemeye olan ilgi ve

becerilerine fayda sağladığı ayrıca yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmacı ulaştığı sonuçlar doğrultusunda, doğaçlama derslerinin lisans düzeyinde müzik eğitimi veren bölümlerin müfredatında yer alması gerektiğini önermiştir.

Hirschorn (2019), sesli doğaçlama yoluyla müzikal yaratıcılığı hedef edinen bir ortaokul koro programında, öğrencilerin müzikal öz-yeterliliklerini nasıl ortaya koyduğunu keşfetmek amacıyla vokal doğaçlama yöntemi uygulamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel verileri “Müziksel Öz Yeterlilik Anketi” uygulanarak elde edilmiştir. Nitel verilerin sağlanmasında odak grup görüşmesi kullanılmıştır. 35 öğrenciyle 16 hafta süren araştırmanın görüşmeleri sesli kayıt alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, grupların genelinde akran eğitimi sayesinde öğrencilerin öz yeterliliklerinde önemli artış görüldüğü ve bu artışın inişli çıkışlı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin doğaçlama etkinliklerine olan ilgilerinde 16 hafta süresince önemli artış olduğu görülmüştür. Topluluk önünde yapılan doğaçlama etkinliği ile müzikal öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrenciler; doğaçlama çalışmaları süresince müzikal anlamda geliştiklerini ancak doğaçlama çalışmalarının zor ve yorucu olduğunu, doğaçlamayı müzikal yaratıcılıklarını kullanmak için değerli bir araç olarak bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler doğaçlamanın seslerini keşfetmelerine, duygularını ifade etmelerine ve yaratıcı ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Conley (2017), lisans düzeyinde okuyan müzik bölümü telli çalgılar öğrencilerinin doğaçlama yöntem ve tekniklerini kullanma durumları üzerine araştırma yapmıştır. Öğrencilerin mesleki anlamda doğaçlama çalışma durumlarını tespit etmek amacıyla öncelikle 565 öğrenci ile ön çalışma yapan araştırmacıya, 171 öğrenci cevap vermiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada, 50 öğrenci ve 5 öğretmenle yüz yüze görüşülerek veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, telli çalgı eğitimcilerinin çoğunun doğaçlama ile ilgilendiği ve müzik öğretmenliği programlarına doğaçlamanın dahil edilmesinin önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, doğaçlama çalışmalarının lisans müzik öğrencilerinin hem teknik hem de müzikal gelişimi için gerekli olduğunu ve öğrencilerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi için faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada telli çalgı öğretmenlerinin doğaçlama uygulamaları hakkında olumlu görüş belirtmelerine karşın, çoğunluğunun sınıflarında doğaçlama etkinliklerine çok az yer verdikleri ya da hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar zaman yetersizliği ve öğrencilerin doğaçlamaya karşı ilgisizliğini, sınıflarında doğaçlamayı dahil etmenin önündeki engeller olarak görmüşlerdir.

Güleç (2017), keman eğitimine doğaçlama etkinliklerini dahil ederek eğitim süreci sonunda öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı çalışma, müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 8 deney, 8 kontrol grubu olmak üzere 16 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde keman öğrencilerinin müzikal yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi için “Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme” testi, nicel bölümde çalgı performans düzeylerinin belirlenmesi için “Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Ölçme Aracı” uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; Kontrol grubu keman öğrencilerinin müzikal yaratıcılıklarında gelişme olmadığı, deney grubu öğrencilerinin tümünün müzikal yaratıcılık düzeylerinde gelişme olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin 12 haftalık süreç içerisinde, 6. haftada yapılan ölçümlerden itibaren çalgı performanslarının sürekli gelişme gösterdiği, kontrol grubu öğrencilerinin aynı ölçümlerde gelişme göstermediği belirlenmiştir.

Snell ve Azzara (2015) araştırmalarında, farklı derecelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine yönelik doğaçlama çalışmalarının etkilerini belirlemek amacıyla 4 öğrenci ile 7 haftalık doğaçlama çalışması yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin; pedagojik becerilerinin geliştiğini, akran eğitiminin geliştiğini, dinleme becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin motivasyonunda ve derse katılımında önemli farkların oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte doğaçlama eğitimi alan tüm katılımcıların; kişisel müzisyenliklerinin geliştiğini, doğaçlama çalışmalarından kazanımlar elde ettiklerini, nota bağımlılıklarının azaldığını ve parmak pozisyonları yerine müzikal düşünmeyi geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir.

Li (2015), doğaçlama çalışmalarında karşılaşılan ilk engellerin aşılması üzerine yaptığı çalışmasında karşılaşılan engelleri şu şekilde sıralamıştır:

- Teknik ve müzik arasındaki dengesizlik.
- Yanlış algılardan doğan sınırlama.

- Gerçeklik ve duygusallık arasındaki dengesizlik.
- Heyecan eksikliği.
- Değerlendirme ve yaratıcılıkta kaynak eksikliği.
- Hataların ve risklerin yanlış anlaşılması.

Araştırmacı, öğrencilerle yaptığı 2 yıllık doğaçlama çalışması sonucunda; yeni sesler, yeni müzikal yapılar, farklı enstrüman kombinasyonları, öğrenciler arasında paylaşılan hikayeler, yeni dostluklar ve öğrenci dayanışması olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerle beraber doğaçlama konulu konferans düzenlemiş ve bazı öğrencilerin resital programlarına doğaçlamayı dahil ettiklerini ifade etmiştir.

Wall (2013), toplu doğaçlama etkinlikleri süresince öğrencilerin nasıl ve ne öğrendiklerini belirlemek amacıyla 5. sınıf müzik öğrencilerinden oluşan 6 kişilik bir grupla 8 oturum gerçekleştirmiştir. Araştırmacının katılımcı ve gözlemci olarak yürüttüğü çalışmanın tamamı video kayıt altına alınmış, öğrencilerin çalgı performansları “Çalgı Performans Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Bununla beraber öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılarak çalışmadan elde edilen kazanımlar tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, doğaçlamanın kişisel kararları keşfetmeleri için yeni alanlar oluşturduğu görülmüştür. Öğretmen yönlendirmesi olmadan genç doğaçlama sanatçılarının ilgi alanlarına uygun pedagojik ve müzik kararları verebildikleri ve grup doğaçlaması sırasında işbirlikli çalışmayı başarılı bir şekilde yürütebildikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmacı gözlemleri sonucunda; bazı öğrencilerin doğaçlamaya dilsel bir yaklaşım sergilediğini, bir öğrencinin beste yapmaktan keyif aldığını, bir diğer öğrencinin doğaçlamayı konuşma olarak kavramlaştırdığını ve konuşmasını (doğaçlama) orijinal metne (kompozisyonlar) aktarmaktan zevk aldığını ifade etmiştir. Araştırmacı, bir öğrencinin doğaçlamayı sosyal bir müzik yapma etkinliği olarak kullandığını, sıklıkla evde ailesiyle ve okul dışındaki gruplarla performans sergilediğini belirtmiştir.

Gruenhagen ve Whitcomb (2014), İlköğretim genel müzik sınıflarında doğaçlama uygulamaları üzerine yaptıkları araştırmada doğaçlama çalışmalarının; çocukların kendi benzersiz müzik fikirlerini geliştirmelerine izin verdiği, eşzamanlı gelişimi teşvik ettiği ve çocukların işbirlikli davranışlarda olumlu yönde belirgin şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bununla beraber öğrencilerin müzisyenlik becerilerinde, grup çalışmalarında, uygulama ve performanslarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadaki bazı öğretmenlerin doğaçlama uygulamalarına diğer müzik etkinliklerine nazaran daha az önem vermelerine rağmen, bu öğretmenlerin çoğunun doğaçlamayı öğrencilerin müzikal becerilerinin gelişimi için gerekli ve öğrencilerin müzikal anlayışlarını göstermeleri için önemli bir yol olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılığına ve müzikal gelişimine etkisi bakımından doğaçlama çalışmalarının, müzik eğitimi müfredatında etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini önermişlerdir.

Palmer (2014) araştırmasında, yükseköğretim programında yer alan Temel Müzik Teorisi derslerine doğaçlama etkinliklerini dahil ederek çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde ve bütüncül yaklaşımlarında olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin doğaçlama, caz ve besteleme alanlarına ilgilerinin arttığı bu sayede güven duygularının pozitif yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışmanın, öğrencilerin gelecekte doğaçlamayı farklı disiplinlerde kullanmaları konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir.

Niknafs (2013), genel müzik sınıflarında öğretmenlerin doğaçlama ile ilgili inançlarını ve doğaçlama uygulamalarını keşfetmeyi amaçladığı çalışmasını, 199 müzik öğretmeniyle yürütmüştür.

Açımlayıcı sıralı karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin müzik eğitiminde doğaçlama çalışmalarına yer verdikleri, doğaçlamanın müzik eğitiminin hedef ve davranışlarını gerçekleştirmede önemli bir faktör olduğu ve öğrencilerin öğrenmeleri için doğaçlama çalışmalarının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, doğaçlamanın müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini ve doğaçlama ile ilgili hizmet içi eğitimlerin artması durumunda öğretmenlerin daha verimli olacağını ifade etmiştir.

Kandemir (2009), Orff yaklaşımıyla doğaçlama yönteminin yaratıcılığın gelişimindeki etkilerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanmıştır. Araştırma ilköğretim 4. sınıfta okuyan 21 deney, 21 kontrol olmak üzere 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Khatena ve Torrance tarafından geliştirilen “Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme” testi, ön test ve son testte kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Orff yaklaşımı ile öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinde pozitif yönde artış olduğu görülürken kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ayrıca doğaçlama çalışmalarına katılan öğrencilerin ders süresince eğlendikleri ve öz güvenlerinin pekiştiği görülmüştür.

Beegle (2006) çocukların müzikal doğaçlama süreçlerinin ve ürünlerinin grup içindeki davranışlarına etkilerini incelediği çalışmasını, 16 ortaöğretim müzik öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırmacı, doğaçlama etkinliklerinde caz müzik ve İran *redif* müziklerini kullanmıştır. 12 hafta süren araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmış ve her ders sonrasında öğrencilerle yüz yüze görüşülüp video kaydı alınmıştır. Öğrencilerin grup içi davranışlarını değerlendirmek amacıyla tüm çalışma kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda, çocukların sosyal ilişkilerinin yaptıkları doğaçlama ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak işbirliği yapabildikleri, birbirlerine görevler verdikleri ve birlikte performans sergileme konusunda işbirliği yapabildikleri görülmüştür. Ayrıca sahne performansları ve bu performansların akran değerlendirme sonuçlarının, çocukların gelecek ile ilgili planlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (1985), doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin kaygı durumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, 7-18 yaş arası piyano eğitimi alan 12 öğrencileriyle çalışmıştır. 6 hafta süren çalışması sonucunda öğrencilerin halka açık piyano performansları video kaydı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada doğaçlama çalışmasına katılan öğrencilerin doğaçlama çalışmalarından zevk aldıkları, yanlış nota çalma korkusunu yendikleri ve performans kaygı durumlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çalgı performansları ön test-son test sonuçlarında son test lehine fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Montano (1983), doğaçlama çalışmalarının üniversite başlangıç seviyesi grup piano öğrencilerinin deşifre becerilerine etkisini incelediği çalışmasını, deney ve kontrol grubuna ayrılan 32 öğrenci ile yürütmüştür. 6 hafta süren çalışmada öğrencilere benzer eserler verilerek ritim ve parmak hataları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test ritim deşifre puanlarının kontrol grubuna oranla oldukça yüksek olduğu, ön test-son test puanları kıyaslandığında ise deney grubu öğrencilerinin benzer şekilde puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deşifre yaparken doğru sesleri bulma konusunda kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan araştırmacı, deşifre nota çalma konusunda doğaçlama eğitimi tavsiye etmemekle beraber, eğitim sürecine akor eşlikleri eklendiğinde bu sorunun çözülebileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı, bazı öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmamasını öğrencilerin yetenek ve önceki müzik yaşantıları ile açıklamaktadır.

Wilson (1970), doğaçlama eğitiminin yükseköğretim müzik öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelediği araştırmasının çalışma grubunu, farklı çalgıları çalan ve farklı sınıflarda eğitim gören lisans öğrencilerinden seçmiştir. Deney ve kontrol gruplu ön test-son test olan deneysel çalışmada öğrenciler; yaş, cinsiyet ve ön test yetenek değerlendirmelerine göre eşit şekilde dağıtılmıştır. 76 öğrenciyle bir dönem süresince yapılan çalışmada “Aliferis Müzikal başarı Testi” ve Watkins Farnum Performans Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada melodi becerileri, ritim becerileri ve deşifre becerileri ölçülmüştür.

Araştırmada grup doğaçlama eğitimi alan öğrencilerin işitsel, ritim ve deşifre becerilerinin önemli derecede arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin teknik anlamda geliştiğini ifade ederek yaş farkı olmaksızın grup doğaçlama eğitiminin müzik öğretim programlarına dahil edilmesi gerektiğini önermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Nicel ve nitel yaklaşımlardan oluşan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırma projesi veya programında, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin, yöntem yaklaşımlarının, kavramların veya dilin bir arada kullanıldığı veya birleştirildiği araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Bergman, 2008; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Teddlie ve Tashakkori, 2009; Baki ve Gökçek, 2012). Bu çalışmada sıralı karma tasarımı dahilinde “açımlayıcı sıralı karma yöntem” kullanılmıştır.

Açımlayıcı sıralı karma yöntem: Araştırmacının ilk olarak nicel çalışmaları yürütüp sonuçları analiz etmesi sonrasında bu sonuçları nitel araştırma ile daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir. Başlangıçtaki nicel veri sonuçları nitel verilerle açıklandığı için açımlayıcı olarak nitelendirilmektedir. Bu desen nicel eğilimin güçlü olduğu alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2017).



Şekil 3. Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Basamakları (Creswell, 2017)

Araştırma, seçkisiz atamanın yapılmadığı ve grup eşleştirmelerinin olmadığı bir çalışma olmasından dolayı zayıf deneysel desendir. Zayıf deneysel desenler, ne denek temelinde seçkisiz atamanın olduğu ne de grup eşleştirmenin seçkisiz yapıldığı araştırma desendir (Büyüköztürk, vd., 2014).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden “tek grup ön test-son test modeli” esas alınmıştır.

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G ₁	O ₁	X	O ₂

Şekil 4. Zayıf Deneysel Desen (Büyüköztürk vd., 2014)

Modelde $O_1 > O_2$ olması ihtimalinin “X” den dolayı olduğu kabul edilir (Karasar, 2008: 97).

Tek grup ön test-son test modelinde tek bir grup üzerinde bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir. Uygulama yapmadan önce bağımsız değişkenle ilgili gruba bir ön test uygulanır, ön testten sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişkende değişim meydana getirip getirmediği araştırılır (Öztürk H. K., 2019: 89). Çalışma grubunun hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek amacıyla ön test aşamasında “Gitar Performans Ölçeği”, ve “Eşlikleme Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Çalışma grubuna işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışması 14 hafta boyunca uygulanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmada karma yöntem desenlerinden “açımlayıcı sıralı karma yöntem” dahilinde, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğrencilerin çalışma hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla durum çalışması yapılmıştır. McMillan (2000) durum çalışmalarını, bir ya da daha fazla olayın sosyal grubun ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamıştır (Akt: Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Patton’a (2018) göre açık uçlu sorular; insanların deneyimleri, algıları, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınmasını sağlar. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

3.1.3. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı Ses Eğitimi ve Türk Müziği bölümlerinde gitar eğitimi alan öğrenciler (n=11) oluşturmaktadır. Çalışmaya 12 öğrenci ile başlanmış ancak 1 öğrenci, 10. hafta itibarıyla çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Bu sebeple çalışma 11 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan adayların demografik özellikleri araştırma kapsamında incelenmiştir. Tablo 2’de adayların cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2

Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları

		f
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	7
Bölüm	Türk müziği	8
	Ses eğitimi	3
Sınıf	1.sınıf	3
	2.sınıf	4
	3.sınıf	4
	Toplam	11

Tablo 2 incelendiğinde kadın sayısının erkek sayısından az olduğu, Türk Müziği bölümünde öğrenim gören öğrenci sayısının Ses Eğitimi bölümünde okuyan öğrenci sayısından fazla olduğu, sınıf dağılımlarının ise homojen olduğu görülmektedir.

3.1.4. Verilerin Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanması amacıyla yerli ve yabancı literatür taranarak elde edilen bilgiler ve uzman görüşleri doğrultusunda, “Gitar Performans Gözlem Formu” ve “Gitar Eşlikleme Gözlem Formu” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.1.5. İlgili Formlar

Deneysel işlem basamakları, haftalık ders programları ve değerlendirme formları, Türkiye’nin farklı üniversitelerinde görev yapan beş alan uzmanına elektronik ortamda ulaştırılmış, uzman değerlendirmeleri sonucunda tekrar düzenlenerek uzman onayına sunulmuştur.

3.1.5.1 Öğretim programı Değerlendirme Formu

Araştırmanın konusu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı kaynaklar taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda doğaçlama eğitimi basamakları oluşturulmuştur. İlgili literatürde, doğaçlama eğitimi ve işbirlikli öğrenme çalışmalarının genel olarak 8-14 hafta aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunun, işbirlikli öğrenme hakkında çalışma öncesi bilgi sahibi olmamaları ve doğaçlama tecrübelerinin olmaması göz önünde bulundurularak araştırmanın 14 hafta yapılmasına karar verilmiştir. Konu ile ilgili beş uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların büyük çoğunluğu öğretim programının uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Ek-1).

3.1.5.2. Eşliklenen Eserlerin Onay Formu

Öğrencilerin ön test ve son testte doğaçlama eşlik edecekleri eserler “okul şarkısı”, “klasik müzik” ve “makamsal Türk müziği” başlıkları altında belirlenmiştir. Uzman görüşlerine sunulan eserlerden “klasik müzik” bölümü, 3 uzman tarafından eksik ya da uygun görülmemiştir. Bu doğrultuda “klasik müzik” bölümü çıkarılıp “yabancı popüler müzik” bölümü eklenmiş ve tekrar uzman onayına sunulmuştur. İlgili başlıklarda yer alan eserler (Tablo.2) uzmanların çoğunluğu tarafından uygun görülmüştür (Ek-2).

Tablo 3

Ön Test-Son Testte İcra edilen ve Eşliklenen Eserler

Eşikleme	İcra	Okul Şarkısı	Türk Müziği	Yabancı Popüler Müzik
Ön test	Tarrega/Study in C	Mahir Dinçer/ Yurdumda Şarkısı	Necdet Koyutürk/ Dinle Sevgili Dinle	Nina Simone/Don't Let Me Be Misunderstood
Son test	Fernando Sor/ Estudio	Cemil Türkerman/ Ilgaz Anadolunun	Seven Ne yapmaz/Söz: Sıdık Şendi, Beste: Teoman Alpay	Frank Sinatra/ Strangers In The Night

3.1.5.3. Gitar Performans Gözlem Formu

Konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırma konusuna uygun olarak “Gitar Performans Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden şekillendirilen form, uzmanların çoğunluğu tarafından uygun görülmüştür.

Gitar performans gözlem formu, teknik ve müzikal değerlendirmeler olmak üzere iki ana başlıktan oluşmaktadır. Bu iki ana başlık altında toplam 17 maddeden oluşan alt değerlendirme kriterleri yer almaktadır. Öğrencilerin gitar icralarının detaylı değerlendirilmesi amacıyla formda yer alan maddelerde farklı katsayılar kullanılmıştır. Ön test ve son testte aynı form kullanılmıştır (Ek-3).

3.1.5.4. Gitar Eşikleme Gözlem Formu

Konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, elde edilen veriler ışığında araştırma konusuna uygun olarak “Gitar Eşikleme Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan form, uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların büyük çoğunluğunun uygun gördüğü form, değiştirilmeden araştırmada kullanılmıştır.

Gitar eşikleme gözlem formu, teknik ve müzikal başlıklar altında oluşturulmuştur. Bu iki ana başlık altında toplam 16 maddeden oluşan alt değerlendirme

kriterlerine yer verilmiştir. Öğrenci eşikleme performanslarını detaylı değerlendirilmek amacıyla formda yer alan maddelerde farklı katsayılar kullanılmıştır. Ön test ve son testte aynı form kullanılmıştır (Ek-4).

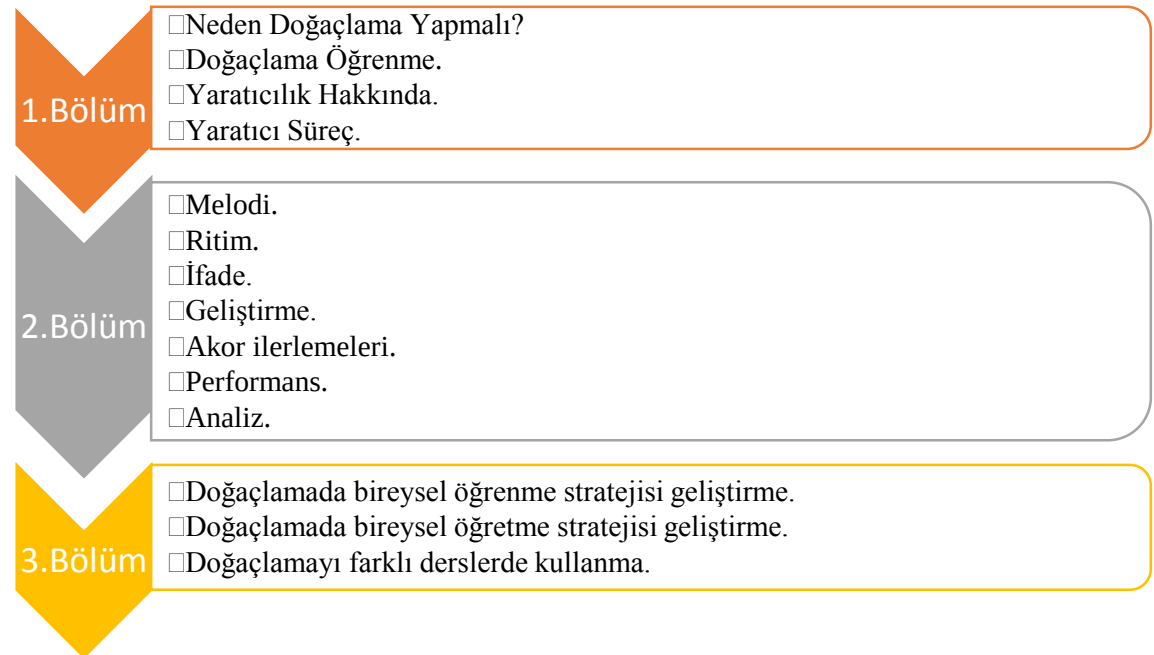
3.1.5.5. Görüşme Formu

Çalışmanın sonunda öğrencilerin çalışmaya dair görüş ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman onayına sunulan form, 2 uzmanın önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenerek 6 soruya düşürülmüştür.

Bireysel ve grup değerlendirmelerinde katılımcıların akran değerlendirme gözlem formları ve başarı testleri, işbirlikli öğrenme modeli içerisinde yer alan birlikte öğrenme yönteminin etkinlikleri içerisinde yer aldığından, araştırmanın verilerine dahil edilmemiştir (Ek-5).

3.1.6. Deneysel İşlemin Basamakları

Araştırmada ilk olarak çalışma grubuna uygulanacak olan 14 haftalık işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları uzman görüşü alınarak oluşturulmuş, sonrasında uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubu işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama eğitim programı 3 bölüm halinde aşağıda yer alan başlıklar altında oluşturulmuştur.



Şekil 5. Deneysel İşlem Basamakları

2019 yılında ortaya çıkan ve küresel salgına neden olan Covid 19 virüsü nedeniyle Yükseköğretim Kurulu'nun 2020-2021 güz dönemi eğitim sürecinin çevrimiçi yürütülmesi yönünde verdiği karar (YÖK, 2020: 3) sonucunda, araştırmanın online yapılması uygun görülmüştür. Oluşturulan program doğrultusunda çalışma süresi 14 hafta ve haftada 80 dakika (2 ders saati) olacak şekilde tasarlanmıştır. Uygulama süreci, ön test-son test ve görüşmeler, çevrimiçi olarak uygulanmış ve kayıt altına alınmıştır.

14 haftalık uygulama süreci öncesinde, öğrencilerin gitar icraları ve eşlikleme becerilerini ölçmek amacıyla ön test uygulanmıştır. “Gitar Performans Gözlem Formu” ve “Eşlikleme Gözlem Formu” bilgisayar ortamında düzenlenerek öğrenci video kayıtlarıyla beraber uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda öğrenciler aldıkları puanlar doğrultusunda dört kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Birlikte öğrenme yöntemi çerçevesinde çalışmanın seyri ve grup üyeleri arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak bazı derslerde gruplar arası üye değişimi yapılmıştır. Yapılan üye değişimlerinden grup liderleri muaf tutulmuştur. Uygulama sonunda son test videoları aynı formlarla uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Dijital ortamda elde edilen veriler araştırmacı tarafından tablo haline getirilip tekrar uzman onayına gönderilerek olası hataların önüne geçilmiştir. Deneysel çalışma sonunda öğrencilerin çalışmaya dair görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla öğrencilerle dijital ortamda yapılan yüz yüze görüşmeler kayıt altına alınmış, ardında cevaplar yazılı hale getirilmiştir. Her bir soru için ayrı tablolar oluşturulmuştur. Araştırma raporu bulgular ve sonuç kısmında değerlendirilmiştir.

3.1.7. Haftalık Çalışma Programı

Deneysel işlem 14 hafta süresince, haftada 2 gün dijital ortamda yürütülmüştür. Pazartesi, salı ve çarşamba günlerinde grup çalışması yapılmış, perşembe günlerinde ise toplu çalışmaya yer verilmiştir. Eğitim sürecine majör ve minör kalıplar kullanılmış, serbest doğaçlama bölümlerinde ise öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Program “İşbirlikli Öğrenme Modeli” kapsamında “Birlikte Öğrenme” yöntemi çerçevesinde yapılmıştır (Ek-6). Derslerin genel işleyişi şu şekilde yürütülmüştür:

- Öğrencilerin konu ile ilgili önceden bilgilendirilmesi.
- Çalışma yapraklarının çalışma öncesi dağıtılması.
- Gerekli görüldüğünde grup üyelerinin yer değiştirilmesi.
- Çalışma öncesi bağlantıların kontrol edilmesi.

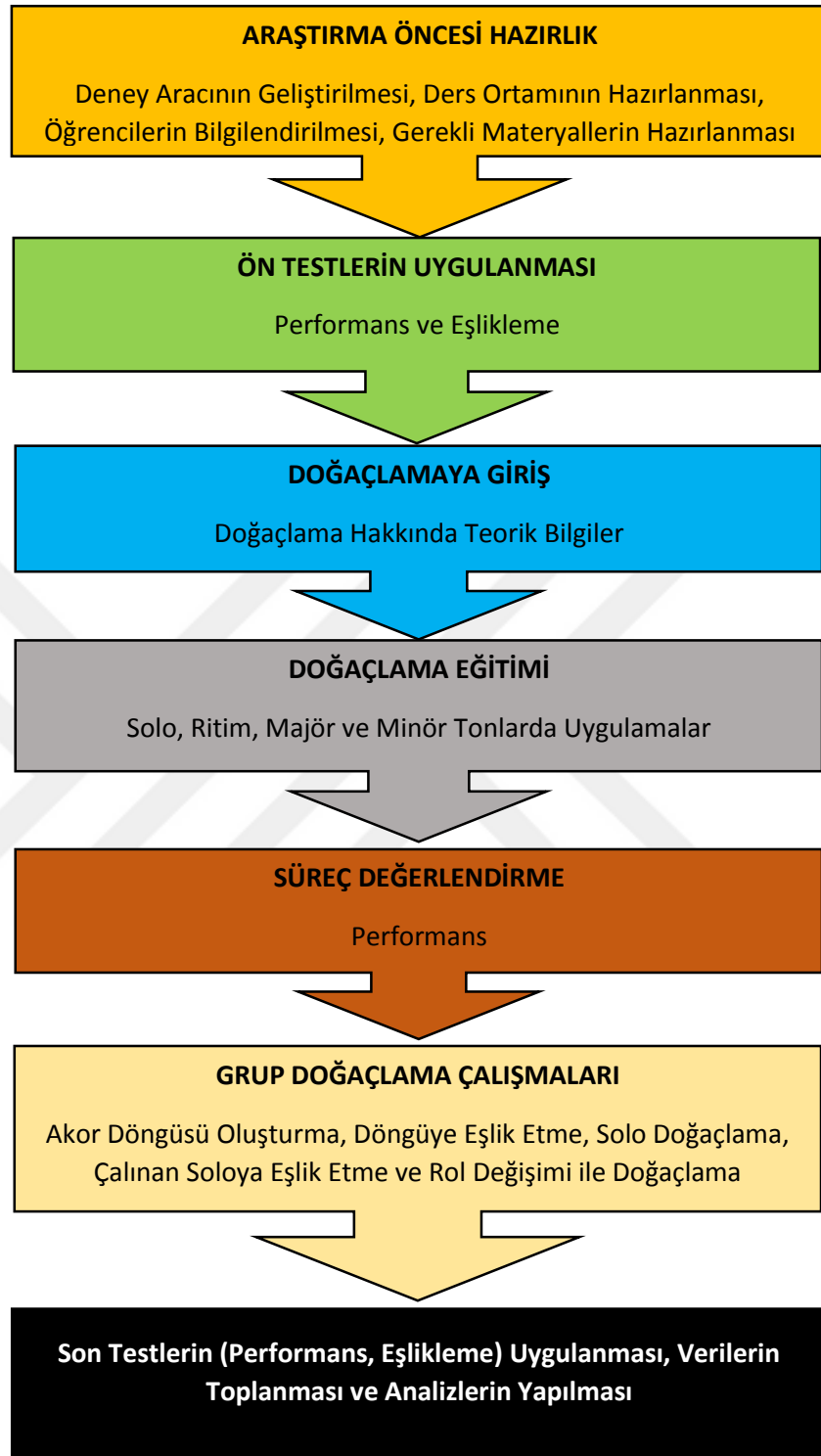
- Çalışma süresince katılımın aktif tutulması.
- Akran değerlendirme veya başarı performans değerlendirme formlarının grup üyelerine gönderilmesi.
- Ders kazanımlarına ilişkin öğrencilerle sözlü değerlendirmenin yapılması.
- Bir sonraki dersle ilgili gerekli açıklamaların yapılması.

3.1.8. Deneyisel Süreçte Araştırmacının Rolü

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilere “İşbirlikli Öğrenme Modeli” kapsamında “Birlikte Öğrenme Yöntemi” uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı; kaynak kişi, gözlemleyen kişi, uzman kişi ya da işleri kolaylaştırıcı rol üstlenmiştir. Çalışma süresince öğrencilerin doğru yönlendirilmesi, gruplar arası ilişkilerin düzenlenmesi ve grup içi etkileşimleri araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı öğrencileri teşvik etmiş ve performansları ile ilgili geri dönüt sağlayarak çalışmanın amacına uygun yürütülmesinde önemli rol oynamıştır.

Bu kapsamda; grupların oluşturulması, dersin işleneceği dijital platform, akran değerlendirmelerinde kullanılan online puanlama sistemleri, çalışma yaprakları ve birlikte çalışma etkinliklerinde kullanılan video birleştirme programları araştırmacı tarafından belirlenmiş ve oluşturulmuştur. Öğrencilerin kendi gruplarında özel iletişim platformlarını kullanmaları teşvik edilmiş, bu sayede ders saatleri dışında akran öğretimi sağlanmıştır. Serbest doğaçlama ve grup doğaçlama çalışmalarında araştırmacı öğrencileri sınırlamamış veya müdahalede bulunmamıştır. Ders saatine uyma konusunda yaşanan problemlerden dolayı öğrenciler uyarılmış, internet kaynaklı aksayan bazı dersler tekrar edilmiştir.

Araştırma Deseninin Tematik Yapısı



Şekil 6. Araştırma Deseninin Tematik Yapısı

HAFTALIK DERS PLANI

DOĞAÇLAMAYA GİRİŞ

1.HAFTA	DOĞAÇLAMA HAKKINDA GENEL BİLGİLER	Doğaçlamanın tarihsel gelişimi, müzikte doğaçlamanın anlamı, neden doğaçlama yapması gerektiği, yaratıcılık ve doğaçlama kavramlarının anlatımı (1. Hafta)
---------	-----------------------------------	--

DOĞAÇLAMA EĞİTİMİ

2.HAFTA	EZGİ TEKRARI	Dinlenen basit melodilerin farklı pozisyonlarda ve oktavlarda kulaktan çalınması (2.Hafta)
3. HAFTA	TRANSPÖZE ÇALIŞMASI	Dinlenen basit melodilerin kulaktan transpoze çalınması (3. Hafta)
4. HAFTA	EŞ ZAMANLI EZGİ EŞLİK ÇALIŞMASI	Dinlediği müziğe eş zamanlı solo eşlik çalınması ve eserin manipüle edilmesi (4. Hafta)
5.HAFTA	MAJÖR EGZERSİZ VE SOLO DOĞAÇLAMA	Majör (do, re, mi, sol, la) egzersiz ve solo doğaçlama çalışması (soru-cevap) (5. Hafta)
6.HAFTA	MİNÖR EGZERSİZ VE SOLO DOĞAÇLAMA)	Minör (la, si, re, mi) egzersiz ve solo doğaçlama çalışması (soru-cevap) (6. Hafta)
7.HAFTA	MAJÖR TONDA DOĞAÇLAMA ARPEJ VE RİTİM	Majör tonlarda (do, re, mi, sol, la) ritim ve arpej doğaçlama çalışması (7. Hafta)
8.HAFTA	MİNÖR TONLARDA ARPEJ VE RİTİM	Minör tonlarda (la, si, re, mi) ritim ve arpej doğaçlama çalışması (8. Hafta)
9.HAFTA	MAJÖR EŞLİKLEME	Duyduğu majör ezgilere kulaktan eşikleme çalışması (9. Hafta)
10.HAFTA	MİNÖR EŞLİKLEME	Duyduğu minör ezgilere kulaktan eşikleme çalışması (10. Hafta)
11.HAFTA	BİRLİKTE ÇALMA	Grup içerisinde rollerin dağılımı ve doğaçlama (11. Hafta)
12.HAFTA	ROL DEĞİŞİMİ	Grup çalışmasında rollerin değişimi (12. Hafta)

ÖĞRENME ÖĞRETME STRATEJİLERİ

13.HAFTA	ÖĞRENME STRATEJİSİ	Bireysel doğaçlama öğrenme stratejisinin belirlenmesi ve paylaşılması (13. Hafta)
14.HAFTA	ÖĞRETME STRATEJİSİ	Bireysel doğaçlama öğretme stratejilerinin belirlenmesi ve paylaşılması (14. Hafta)

Şekil 7. Haftalık Ders Planı

3.1.8. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel analizler yapılmıştır. Nicel analizlerin aritmetik ortalama ön test-son test değerlendirmelerinde, Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmada öğrenci sayısının düşük olmasından ($n < 30$) dolayı puanların değerlendirilmesinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ön test değerlendirme puanları ile son test değerlendirme puanları arasındaki farklar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular $p < .05$ anlamlılık düzeyinde ölçülmüştür. Uygulamanın etki büyüklüğü değerlerinin belirlenmesi amacıyla Cohen etki büyüklüğü hesaplama uygulamalarından faydalanılmıştır. Cohen'e (1988: 80) göre r değeri; .10 düşük etki, .30 orta etki ve .50 sonrası yüksek etki olarak belirtilmektedir. Cohen r etki büyüklüklerinin belirlenmesi amacıyla $z / \sqrt{(N \times 2)}$ denklemi kullanılmıştır (Fritz, vd., 2012: 12; Pallant, 2007: 217)

Uzmanların öğrencilere verdikleri ön test-son test başarı puanları arasındaki uyum nonparametrik testlerden Kendall'ın Uyum Katsayısı (W) kullanılarak hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Uzman Puanlamaları Arasındaki Uyum Düzeyi (Kendall W Uyum Katsayısı)

	Test	N	Kendall W	p
İcra	Ön test	11	.78	.00**
	Son test	11	.72	.00**
Okul şarkısı	Ön test	11	.93	.00**
	Son test	11	.75	.00**
Türk müziği	Ön test	11	.90	.00**
	Son test	11	.75	.00**
Yabancı popüler müzik	Ön test	11	.84	.00**
	Son test	11	.73	.00**

** $p < .01$

Tablo 4'te elde edilen veriler doğrultusunda, uzman puanları arasında oldukça yüksek bir uyumun olduğu görülmektedir. “Kendall’ın uyum katsayısı, 0 ile 1 arası değer alır ve 1’e ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum olduğunu gösterir” (Can, 2020: 413). Beş farklı puanlayıcının gitar icra ve gitar eşikleme değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak uyum olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında nitel veriler içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek,

2011: 227). Nitel verilerin analizinde, öğrencilerle yapılan video görüşmelerinin tamamı dijital ortamda yazıya dönüştürülmüştür. Öğrenci videoları tekrar izlenerek yazım yanlışları kontrol edilmiştir. İçerik analizi kapsamında benzer ifadeler kodlar verilmiştir. Kodların kategorilere ayrıştırılarak yapılan kavramsal analizleri sonucunda alt tema ve temalar oluşturulmuştur. Temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar; tablolar aracılığı ile görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaların öğrencilerin gitar icraları ve eşikleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca deneysel süreç sonunda, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Gitar İcraları Ön test-Son test Puanları

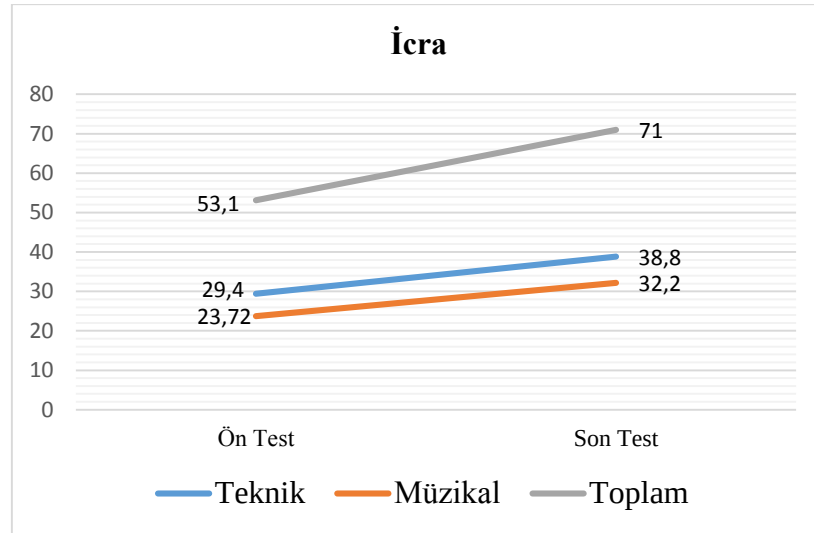
Araştırmanın birinci alt problemi “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icralarına etkisi nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma grubunun ön test puanları ile son test puanları, Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5

Gitar İcraları Ön test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi

İcra	Test	N	$\bar{x}$	Ss
Teknik Anlamda	Ön Test	11	29.40	5.71
	Son Test	11	38.80	4.50
Müzikal Anlamda	Ön Test	11	23.72	6.01
	Son Test	11	32.20	7.4
Toplam	Ön Test	11	53.18	11.56
	Son Test	11	71.00	11.36

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin teknik anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=29.40$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=38.80$ olduğu, müzikal anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=23.72$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=32.20$ olduğu, ön testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=53.18$, son testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=71.00$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çalışma grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grafik 1’de çalışma grubunun ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği yer almaktadır.



Grafik 1. Gitar İcraları Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği

Tablo 6

Gitar İcraları Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İcra	Son Test-Ön Test	N	S. O.	S. T.	z	p	r
Teknik Anlamda	N. S.	1	1	1	-2.84 ^a	.00**	-.60
	P. S.	10	6.50	65.00			
Müzikal Anlamda	N. S.	2	1.50	3.00	-2.66 ^a	.00**	-.56
	P. S.	9	7.00	63.00			
Toplam	N. S.	1	1	1	-2.84 ^a	.00**	-.60
	P. S.	10	6.50	65.00			

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

*p< .05 **p< 0.1

Tablo 6'dan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin gitar icralarından aldıkları ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; çalışma grubu öğrencilerinin teknik anlamda, müzikal anlamda ve toplam değerlerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Teknik anlamda [z=-2.84; p<.05] etki büyüklüğü değeri [r=.60>.50] yüksek düzeyde çıkmıştır. Müzikal anlamda [z=-2.667; p<.05] etki büyüklüğü değeri [r=.56>.50] yüksek düzeyde çıkmıştır. Toplam puan değerlendirmesinde [z=-2.84; p<.05] etki büyüklüğü değeri [r=.60>.50] yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bulgulara göre işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icralarını arttırmada yüksek düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2. Eşikleme Becerisi Ön Test-Son Test Puanları

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin eşikleme becerisine etkisi nasıldır?” şeklinde

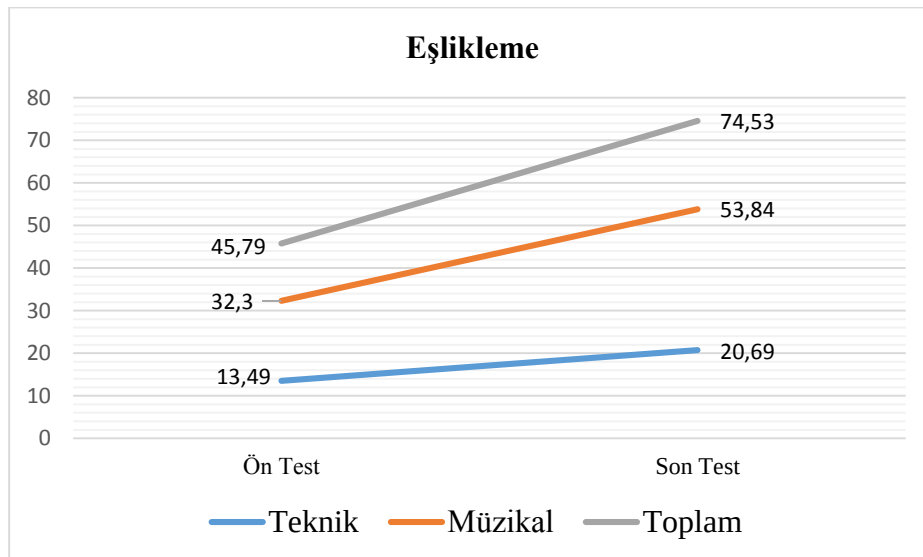
oluşturulmuştur. Çalışma grubunun ön test puanları ile son test puanları Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

Gitar Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikler Analizi

Eşikleme	Test	N	$\bar{x}$	Ss
Teknik Anlamda	Ön Test	11	13.49	5.02
	Son Test	11	20.69	1.80
Müzikal Anlamda	Ön Test	11	32.30	14.69
	Son Test	11	53.84	7.68
Toplam	Ön Test	11	45.79	19.63
	Son Test	11	74.53	9.46

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin teknik anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=13.49$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=20.69$ olduğu, müzikal anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=32.30$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=53.84$ olduğu, ön testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=45.79$, son testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=74.53$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grafik 2’de çalışma grubunu okul şarkısı eşikleme ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği yer almaktadır.



Grafik 2.Gitar Eşikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği

Tablo 8

Gitar Eşlikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Eşikleme	Son Test-Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p	r
Teknik Anlamda	N. S.	1	1.00	1.00	-2.84 ^a	.00**	-.60
	P. S.	10	6.50	65.00			
Müzikal Anlamda	N. S.	1	1.00	1.00	-2.84 ^a	.00**	-.60
	P. S.	10	6.50	65.00			
Toplam	N. S.	1	1.00	1.00	-2.84 ^a	.00**	-.60
	P. S.	10	6.50	65.00			

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

*p< .05 **p< 0.1

Tablo 8’den anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin gitar eşikleme ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; çalışma grubu öğrencilerinin teknik anlamda, müzikal anlamda ve toplam değerlerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Teknik anlamda [z=-2.84; p<.05] etki büyüklüğü değeri [r=.60>.50] yüksek düzeyde çıkmıştır. Müzikal anlamda [z=-2.84; p<0.05] etki büyüklüğü değeri [r=.60>.50] yüksek düzeyde çıkmıştır. Toplam puan değerlendirmesinde [z=-2.84; p<.05] etki büyüklüğü değeri [r=.60>.50] yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bulgulara göre, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin eşikleme becerilerini arttırmada yüksek düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.1. Okul Şarkısı Eşikleme Ön Test-Son Test Puanları

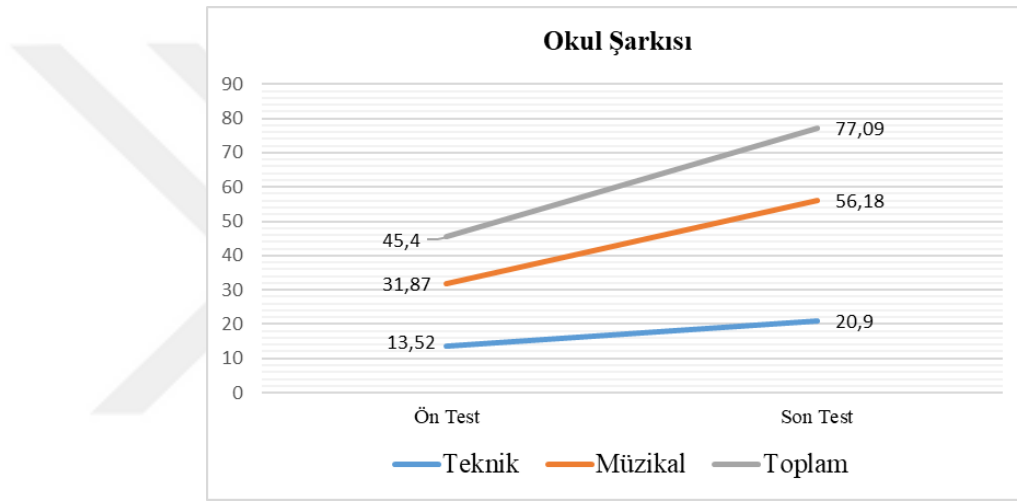
Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci boyutu “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin okul şarkısı eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma grubunun ön test puanları ile son test puanları Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Okul Şarkısı Eşikleme Ön Test-Son Test Betimsel İstatistikler Analizi

Eşikleme	Test	N	$\bar{x}$	Ss
Teknik Anlamda	Ön Test	11	13.52	5.50
	Son Test	11	20.90	1.93
Müzikal Anlamda	Ön Test	11	31.87	15.81
	Son Test	11	56.18	9.02
Toplam	Ön Test	11	45.40	21.19
	Son Test	11	77.09	10.86

Tablo 9 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin teknik anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=13.52$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=20.90$ olduğu, müzikal anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=31.87$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=56.18$ olduğu, ön testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=45.40$, son testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=77.09$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çalışma grubunda ki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grafik 3'te çalışma grubunun okul şarkısı eşikleme ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği yer almaktadır.



Grafik 3. Okul Şarkısı Eşikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği

Tablo 10

Okul Şarkısı Eşikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Eşikleme	Son Test-Ön Test	N	S.O.	S. T.	z	p	r
Teknik Anlamda	N. S.	0	.00	.00	-2.93 ^a	.00**	-.62
	P. S.	11	6.00	66.00			
Müzikal Anlamda	N. S.	0	.00	.00	-2.93 ^a	.00**	-.62
	P. S.	11	6.00	66.00			
Toplam	N. S.	1	.00	.00	-2.93 ^a	.00**	-.62
	P. S.	10	6.00	66.00			

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

* $p < .05$ ** $p < 0.1$

Tablo 10'dan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin okul şarkısı eşikleme ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; çalışma grubu öğrencilerinin teknik anlamda, müzikal anlamda ve toplam değerlerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark

puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Teknik anlamda [$z=-2.936$ $p<.05$] etki büyüklüğü değeri [$r=.62>.50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Müzikal anlamda [$z=-2.93$; $p<.05$] etki büyüklüğü değeri [$r=.62>.50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Toplam puan değerlendirmesinde [$z=-2.93$; $p<.05$] etki büyüklüğü değeri [$r=.62>.50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bulgulara göre, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin okul şarkılarına eşlikleme becerilerini arttırmada yüksek düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.2. Türk Müziği Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanları

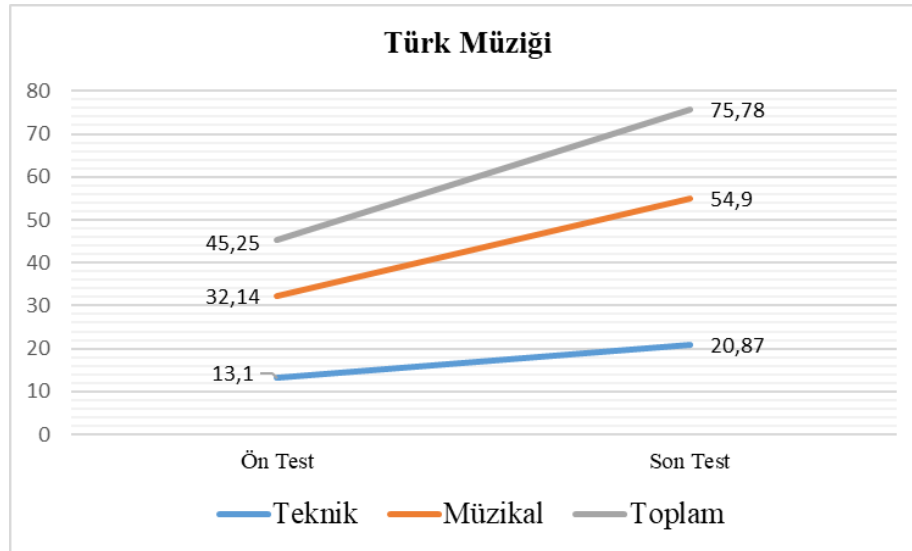
Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci boyutu “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin Türk müziği eşlikleme becerilerine etkisi nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma grubunun ön test puanları ile son test puanları Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11

Türk Müziği Eşlikleme Ön Test-Son Test Betimsel İstatistikler Analizi

Eşlikleme	Test	N	$\bar{X}$	Ss
Teknik Anlamda	Ön Test	11	13.10	5.04
	Son Test	11	20.87	1.94
Müzikal Anlamda	Ön Test	11	32.14	15.62
	Son Test	11	54.90	8.19
Toplam	Ön Test	11	45.25	20.53
	Son Test	11	75.78	9.86

Tablo 11 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin teknik anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=13.10$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=20.87$ olduğu, müzikal anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=32.14$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=54.90$ olduğu, ön testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=45.25$, son testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=75.78$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grafik 4’te, çalışma grubunun Türk müziği eşlikleme ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği yer almaktadır.



Grafik 4. Türk Müziği Eşikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği

Tablo 12

Türk Müziği Eşikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Eşikleme	Son Test-Ön Test	N	S. O.	S.T.	z	p	r
Teknik Anlamda	N. S.	1	1	1			
	P. S.	10	6.50	65.00	-2.84*	.00**	-.60
Müzikal Anlamda	N. S.	0	.00	.00			
	P. S.	11	6.00	66.00	-2.93*	.00**	-.62
Toplam	N. S.	0	.00	.00			
	P. S.	10	5.50	55.00	-2.80*	.00**	-.59

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

* $p < .05$ ** $p < 0.1$

Tablo 12'den anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin Türk müziği eşikleme ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; çalışma grubu öğrencilerinin teknik anlamda, müzikal anlamda ve toplam değerlerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Teknik anlamda [$z = -2.84$; $p < .05$] etki büyüklüğü değeri [$r = .60 > .50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Müzikal anlamda [$z = -2.93$; $p < .05$] etki büyüklüğü değeri [$r = .62 > .50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Toplam puan değerlendirmesinde [$z = -2.80$; $p < .05$] etki büyüklüğü değeri [$r = .59 > .50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bulgulara göre, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin Türk müziği eşikleme becerilerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.3. Yabancı Popüler Müzik Eşlikleme Ön Test-Son Test Puanları

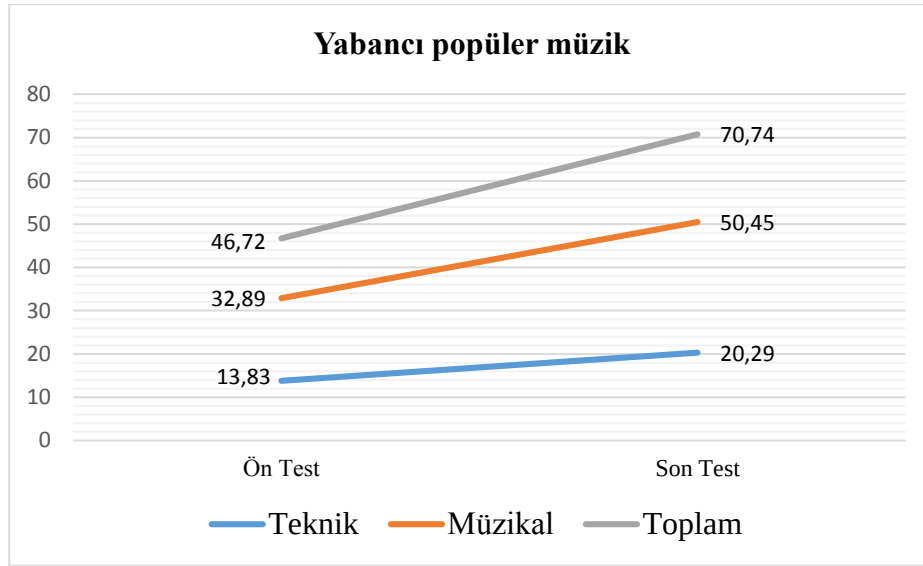
Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü boyutu “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin yabancı popüler müzik eşlikleme becerilerine etkisi nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma grubunun ön test puanları ile son test puanları Betimsel İstatistikler Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13

Yabancı Popüler Müzik Eşlikleme Ön Test-Son Test Betimsel İstatistikler Analizi

Eşikleme	Test	N	$\bar{x}$	Ss
Teknik Anlamda	Ön Test	11	13.83	5.14
	Son Test	11	20.29	1.93
Müzikal Anlamda	Ön Test	11	32.89	14.42
	Son Test	11	50.45	8.47
Toplam	Ön Test	11	46.72	19.43
	Son Test	11	70.74	10.17

Tablo 13 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin teknik anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=13.83$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=20.29$ olduğu, müzikal anlamda ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=32.89$, son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=50.45$ olduğu, ön testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=46.72$, son testten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=70.74$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çalışma grubunda ki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grafik 5’te, çalışma grubunun yabancı popüler müzik eşlikleme ön test-son test aritmetik ortalama puanlarının çizgi grafiği yer almaktadır.



Grafik 5. Yabancı popüler müzik Eşikleme Ön Test-Son Test Çizgi Grafiği

Tablo 14

Yabancı Popüler Müzik Eşikleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Eşikleme	Son Test-Ön Test	N	S. O.	S.T.	z	p	r
Teknik anlamda	N. S.	1	1	1	-	.00**	-
	P. S.	10	6.50	65.00	2.84 ^a	.00**	.60
Müzikal anlamda	N. S.	1	4.00	4.00	-	.01**	-
	P. S.	10	6.20	62.00	2.57 ^a	.01**	.54
Toplam	N. S.	1	2.00	2.00	-	.00**	-
	P. S.	10	6.40	64.00	2.75 ^a	.00**	.58

^aNegatif Sıralar Temeline Dayalı

* $p < .05$ ** $p < 0.1$

Tablo 14'ten anlaşılacağı üzere, öğrencilerin yabancı popüler müzik eşikleme ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; çalışma grubu öğrencilerinin teknik anlamda, müzikal anlamda ve toplam değerlerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Teknik anlamda [$z = -2.84$; $p < .05$] etki büyüklüğü değeri [$r = .60 > .50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Müzikal anlamda [$z = -2.57$; $p < .05$] etki büyüklüğü değeri [$r = .54 > .50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Toplam puan değerlendirmesinde [$z = -2.756$; $p < .05$] etki büyüklüğü değeri [$r = .58 > .50$] yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bulgulara göre, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin yabancı popüler müzik eşikleme becerilerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icraları ve eşlikleme becerileri üzerinde önemli etkisinin olduğu ayrıca öğrencileri teknik ve müzikal anlamda geliştirdiği görülmektedir.

4.3. Çalışma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çalışma sonunda öğrencilere, geçirdikleri süreci değerlendirebilecekleri ve görüşlerini belirtebilecekleri altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Buradaki amaç, öğrencilerin bakış açılarıyla çalışmanın verimliliğini, kazanımlarını ve gelecekte işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarını nasıl kullanacaklarını gözlemleyebilmektir. Sorular alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılarak son hale getirilmiş ve online olarak yüz yüze sorulmuştur. Tüm görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra yazılı doküman haline getirilip tablolastırılmıştır.

4.3.1. Gitara Karşı Tutum

Bu bölümde öğrencilerin, çalışma süreci sonunda gitara karşı tutumlarında ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrenci tutumları üzerindeki etkileri, tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Öğrencilerin Gitara Karşı Tutumları

Tema	Kategoriler	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Tutum (f=11)	Öz değerlendirme	Ö (1, 9)	2
	Öz disiplin	Ö2	1
	Özgüven	Ö (5,7)	2
	Grup etkileşimi	Ö (2, 4, 7, 6, 8, 9)	6
	Akran yardımı	Ö (6, 8)	2
	İlgi	Ö (1, 4, 5, 10, 11)	5
	Çalışma süresi	Ö (2, 3, 7, 9)	4
	Performans gelişimi	Ö (1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)	11

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının gitara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler; çalışma süresince özgüvenlerinin arttığını, daha disiplinli çalıştıklarını ve çalgı icrasında kendilerini objektif olarak değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber öğrenciler grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin güçlendiğini, birbirleriyle yardımlaştıklarını ve çalgıya olan ilgilerinin arttığını

belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma süreci sonunda çalgılarına karşı daha ilgili olduklarını, çalgılarıyla daha fazla vakit geçirdiklerini ve bunun sonucunda çalgı performanslarının önemli düzeyde geliştiğini ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda, öğrencilerin gitara karşı tutumlarına etkisine ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2. Olumlu etkiledi. İşbirliğini birlikte yapınca ister istemez birlikte çalma konusunda yardımcı oldu. Daha disiplinli oldum. Enstrümana daha fazla vakit ayırmaya başladım bu durumdan dolayı gitar tuşemde farklılıklar olduğunu düşünüyorum. Birlikte çalışma faydalı oldu.

Ö3. Kendimi çok geliştirdim. Daha çok armoni öğrendim. Akor geçişlerini öğrendiğimi düşünüyorum. Gitarı daha çok sevmeye başladım.

Ö5. Çalışma, gitarı tanımamda çok yardımcı oldu. Doğaçlama konusunda daha fazla fikir sahibi oldum. Daha fazla üretken oldum. Tek başıma neler yapabileceğimi öğrendim. Bundan dolayı gitarı daha çok sevdim.

Ö7. Olumlu yönde etkiledi. Grup olarak çalışmamız oldukça faydalı oldu. Birbirimize eşlik etmemiz birlikte çalmamız faydalı oldu bu konuda tecrübe sahibi oldum. Majör ve minör kalıpları öğrenmemiz akorları artık rahat çıkarmamı sağladı.

Ö10. Gitar çalma hevesim arttı. Solo becerim gelişti. Duyduğum şarkıyı çalabiliyorum ona Doğaçlama eşlik çalabiliyorum.

Ö11. Olumlu yönde Etkilediğini düşünüyorum. Gitara karşı olan ilgimi ve zevkimi arttırdı. Doğaçlama olarak bazı eserleri çıkarabiliyor ve eşlik edebiliyorum. Bazı eserleri kulaktan daha iyi çalabiliyorum.

4.3.2. Gitar İcraları ve Eşlikleme Becerileri

Bu bölümde, öğrencilerin çalışma sonunda gitar icralarındaki ve eşlikleme becerilerindeki değişikliklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda, çalışma sonrası gitar icraları ve eşlikleme becerilerindeki değişikliklere tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Gitar İcraları ve Eşlikleme Becerilerine İlişkin Kazanımları

Tema	Alt temalar	Kategoriler	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
İcraya yönelik kazanımlar (f=11)	Eşlikleme	Uygun akorlarla eşlikleme	Ö (1, 3, 7, 9, 10, 11)	6
		Doğru tonda eşlikleme	Ö (1, 7, 9)	3
		Uygun ritimde eşlikleme	Ö (1, 3, 11)	3
		Eser içerisindeki geçkilere uygun eşlikleme	Ö (1, 4, 7, 9)	4
	Performans*	Sağ ve sol el uyumu	Ö (2, 10)	2
		Bareli pozisyonlarda ses netliği	Ö (2, 3, 10)	3
		Doğaçlama eşlik	Ö (1, 9, 10, 11)	4
	Doğaçlama	Solo Becerisi	Ö (2,10, 11)	3
		Üretkenlik	Ö5	1

*Doğaçlama v eşliklemeden farklı olarak klasik eserlere yönelik gitar icrası

Tablo 16’te görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları sonrasında, gitar icrasına yönelik olumlu kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci çalışma sonrasında müzikal hayatında herhangi bir değişiklik olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarından sonra eşlikleme becerilerinin geliştiği, gitar icralarında önemli farklılıklar olduğu ve doğaçlamayı aktif olarak kullandıkları görülmektedir.

Deneyisel çalışma sonucunda öğrenciler, dinledikleri eserlere, uygun akorlarla eşlik yapabildiklerini, doğru tonda eşliklemeye daha az hata yaptıklarını ve eser içerisindeki geçkileri kavradıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, sağ ve sol el uyumlarının geliştiğini ve bareli pozisyonları daha rahat çalabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler eserlere doğaçlama eşlik yapabildiklerini, ezgi tekrarlarının geliştiğini ve üretkenliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, gitar icraları ve eşlikleme becerilerindeki değişikliklere ilişkin düşüncelerine aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1. *Doğaçlama daha öncede yapmaya çalıştığım bir çalışmaydı. Sadece solo olarak biliyordum. Ancak şimdi alt yapıları da kendim yapmaya başladım.*

Ö2. *solo çalmalarımda gelişme oldu daha güçlü basabiliyorum. Gitarda bastığım sesler daha düzgün çıkmaya başladı.*

Ö3. Akorlarla söyleyebileceğim çok şarkı oldu birlikte müzik yapmak oldukça geliştirdi beni.

Ö4. Özellikle eserlere eşlik konusunda problem yaşıyordum. Şimdi öz güvenim arttı. Daha az hatayla eşlikleyebiliyorum.

Ö5. Üretken olduğumu düşünüyorum. Bir şeyleri yapabildiğimi gördüm.

Ö7. Öz güvenim geldi. Daha önce bir eser dinlediğimde nasıl eşlik edeceğim konusundan korkularım vardı ancak şimdi sorun yaşamıyorum. Şimdi bir eser söylediğimde daha rahat çalıp eşlik edebiliyorum.

Ö8. Değişiklik olmadı.

Ö10. Başlarda akorlara hâkim değildim kelepçe kullanıyordum artık ihtiyaç duymuyorum bana katkısı olduğunu düşünüyorum.

Ö11. Farklı çalgılarla çalışmamda eserleri daha çabuk çözümleyebiliyorum. Eserlere eşik etmekte hızlandığımı düşünüyorum.

4.3.3. Mesleki Yaşantıda İşbirlikli Doğaçlamadan Faydalanma

Bu bölümde, öğrencilerin gelecekte mesleki yaşantılarında işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarından nasıl faydalanmayı düşündükleri sorusu yöneltmiştir. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda tablo 17 oluşturulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Mesleki Yaşantılarında İşbirlikli Doğaçlamadan Faydalanma Durumları

Tema	Kategoriler	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Mesleki yaşantıda faydalanma (f=10)	Müzik topluluğu	Ö (1,2, 3, 4, 6)	5
	Öğretim yöntemi	Ö (5, 7, 9, 11)	4
	Müzik teknolojilerini kullanma	Ö10	1

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu gelecekte mesleki yaşantılarında işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarından faydalanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin gelecekte müzik topluluğu kurmayı düşündükleri, bazı öğrencilerin öğretmen olduklarında öğretim yöntemi olarak kullanmayı düşündükleri, bir öğrencinin ise bireysel gelişimi için faydalanmayı düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin mesleki yaşantılarında işbirlikli öğrenmeye

dayalı doğaçlama çalışmalarından faydalanma durumlarına ilişkin düşünceleri aşağıdaki örneklerde verilmiştir.

Ö1. *Evet düşünüyorum. İlerde birlikte grup olarak çalışmayı düşünüyorum. Artık sadece bir gitarla değil birden fazla gitarla çalışmayı düşünüyorum.*

Ö2. *Evet faydalanmayı düşünüyorum. Birkaç gitarist arkadaşla 3-4 gitardan oluşan eserler çalışmayı düşünüyorum. Klasik gitar grubu gibi olacak.*

Ö5. *Çaldığım eserlerde küçük değişiklikler yaparak başladım ve bu eğitimden faydalanmayı düşünüyorum.*

Ö9. *İlerde ne olur bilmiyorum ancak öğretmen olursam işbirlikli eğitimi yapmayı düşünüyorum. Kendim gelişim gösterdiğim için öğrencilerimin de gelişeceğini düşünüyorum.*

Ö10. *Düşünüyorum kendi bestelerim üzerinde çalışmayı düşünüyorum kayıt altına almaya başladım bile. İlerde bunları kullanmayı düşünüyorum.*

4.3.4. Deneysel Süreçte Öğrencilerin Etkileşimleri

Bu bölümde öğrencilerin deneysel süreçte arkadaşlarıyla etkileşimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda tablo 18 oluşturulmuştur.

Tablo 18

Deneysel Süreçte Öğrencilerin Etkileşimleri

Tema	Kategoriler	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Sosyal beceriler (f=11)	İlişkilerin güçlenmesi	Ö (2, 7, 10, 11)	4
	Arkadaş edinme	Ö (4, 7)	2
	Olumlu Bağımlılık	Ö (5, 9, 11)	3
	Akran eğitimi	Ö (5, 9)	2

Tablo 18’de öğrencilerin tamamının çalışma sürecinde arkadaşlarıyla herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmüştür. Öğrenciler çalışma boyunca arkadaşlarıyla ilişkilerinin güçlendiğini ve yeni arkadaşlıklar edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde olumlu yönde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarda yardımlaştıkları ve birbirlerinin eksikliklerini tamamladıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin akran etkileşimlerinin arttığı

sonucunu göstermektedir. Öğrencilerin çalışma sürecince birbirleriyle olan ilişkilerine ait ifadeleri aşağıdaki örneklerde yer almaktadır.

Ö2. *Evet faydalanmayı düşünüyorum. Birkaç gitarist arkadaşla 3-4 gitardan oluşan eserler çalışmayı düşünüyorum. Klasik gitar grubu gibi olacak.*

Ö4. *Birçok gitar arkadaşımı tanımam ayrıca çok faydalı oldu.*

Ö5. *Arkadaşlarım bana yardımları oldu.*

Ö7. *Herhangi bir sorun yaşamadım. Online süreç bizi olumsuz etkiledi. Güzel paylaşımlarımız ve arkadaşlıklarımız oldu.*

Ö9. *Birbirimize yardımcı olduk eksikliklerimizi tamamladık.*

Ö10. *Daha güzel arkadaşlıklar kurduğumu düşünüyorum. Hiçbir sorun yaşamadık. Birbirimizi daha iyi tanıma fırsatı oldu.*

Ö11. *Birbirimize yardım etmemiz birbirimizi daha iyi tanımamıza yardımcı oldu.*

4.3.5. Öğretmenin Rolü

Bu bölümde öğrencilerden, deneysel süreci yürüten araştırmacının işbirlikli öğrenme modelinin gereklerini yerine getirip getirmediğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda tablo 19 oluşturulmuştur.

Tablo 19
Öğretmenin Rolü

Tema	Kategoriler	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öğretmenin rolü (f=11)	Güdüleme	Ö (1, 3, 5, 6)	4
	Disiplin	Ö (1, 4, 11)	3
	Organizasyon	Ö (1, 2, 3, 6, 7, 8)	6
	İletişim	Ö (9, 10)	2

Tablo 19’da görüldüğü üzere çalışmayı yürüten öğretmenin; öğrencileri teşvik ettiği, disiplini elden bırakmadığı, öğrencileri doğru bir şekilde organize ettiği ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda ders öğretmenin çalışma süresince işbirlikli öğrenmenin gereklerini yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının işbirlikli öğrenmenin gereklerini yerine getirme durumuna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki örneklerde yer almaktadır.

Ö1. Süreci iyi yönettiğinizi düşünüyorum. Özellikle zaman konusunda bizleri disipline etmeniz ve dersle ilgili bizi güdülemeniz üzerimizde oldukça iyi bir etki bıraktı. Sürekli aktif kalmanızı sağladınız.

Ö3. Oldukça iyi yönetildiğini düşünüyorum. Üzerimizde çok durdunuz, gitardan uzaklaşmıştım, çalışma sayesinde tekrar çalışmaya başladım.

Ö5. Sayenizde arkadaşlarımın bana yardımları oldu.

Ö6. Hiçbir sorun yaşamadım. Bizlere rahat olmamızı söyleyerek cesaret verdiniz. Her şeyi iyi yönettiğinizi düşünüyorum.

Ö7. Süreci iyi yönettiğinizi ve faydalı olduğunuzu düşünüyorum. Her zaman organize etmeniz bizlere birçok şey kattı.

Ö9. Gerek grupça olsun sürekli iletişim halindeydik. Hem grup arkadaşlarımızla hem de sizinle iletişimimiz hiç kesilmedi.

Ö10. Çok iyi ilerledik derslerimiz yoğun olmasına rağmen süreci iyi yönettiğinizi ve bir yerlere geldiğimizi düşünüyorum. İletişimimizin sürekli olması oldukça önemliydi.

4.3.6. Öğrencilerin Deneysel Sürece İlişkin Önerileri

Bu bölümde öğrencilere, “Süreci genel olarak değerlendirdiğinizde uygulama dışında ne olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Öğrencilerin konu ile ilgili önerilerine tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Deneysel Sürece İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öneriler (f=11)	Ders süresi	Ö (1, 4, 8, 10, 11)	5
	Yüz yüze eğitim	Ö (3, 6, 8, 9, 10)	5
	Teorik destek	Ö (2, 8, 11)	3
	Daha fazla katılımcı	Ö10	1

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğrenciler, çalışma süresinin daha uzun olması gerektiğini ve deneysel sürecin yüz yüze olmamasının eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber bazı öğrenciler deneysel süreçte teorik çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ve katılan öğrenci sayısının arttırılabileceğini

belirtmişlerdir. Öğrencilerin deneysel süreçte gördükleri eksiklikler ve eklemek istedikleri hususlara ilişkin ifadeleri aşağıdaki örneklerde yer almaktadır.

Ö1. *Gayet başarılı ilerledi ancak toplu doğaçlama çalışmalarını biraz daha uzun sürebilirdi. Herkes farklı görevler alıp süreci daha uzun yapabilirdik.*

Ö2. *Armoni öğrenme konusuna daha fazla ağırlık verebilirdik. Ancak buda yeterli oldu biraz daha fazla armoni öğrenebilirdik.*

Ö6. *Ders ve saatler idealdi tek kötü tarafı sürecin yüz yüze olmamasıydı.*

Ö8. *Tam olarak doğaçlamayı çalışmadığımızı düşünüyorum. Sürecin online olması ayrıca problemli. Doğaçlama ile ilgili daha fazla zaman ayırmamız gerektiğini düşünüyorum.*

Ö10. *Daha fazla zaman olabilirdi ve yan yana olsaydık daha iyi olacağını düşünüyorum. Fazla sayıda öğrencide olabilirdi.*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Çalışmanın Öğrencilerin Gitar icraları Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın birinci alt probleminde “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icralarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencilerinin gitar icraları teknik ve müzikal anlamda değerlendirilmiş ve toplam puanlar hesaplanmıştır. Analiz sonucunda; çalışma grubu öğrencilerinin teknik anlamda, müzikal anlamda ve toplam değerlendirme ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bununla birlikte teknik, müzikal ve toplam puanlar değerlendirildiğinde çalışmanın etki büyüklüğü değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırma, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitar icraları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin müzik eğitime dahil edilmesinin araştırıldığı alanyazı örnekleri incelendiğinde; Compton (2015), yükseköğretim düzeyinde eğitim alan müzik öğrencileriyle yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme çalışmalarının öğrencilerin birlikte çalma performansları üzerinde olumlu etkisi olduğunu sonucuna ulaşırken Cornanacchio (2008), ilköğretim genel müzik sınıfına işbirlikli öğrenme etkinliklerinin dahil edilmesinin öğrencilerin müzik besteleme becerilerini artırmada bireysel öğretimden daha fazla veya daha az yararlı bir araç olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin çalgı performansına etkisini inceleyen Cangro (2004), ortaöğretim düzeyinde müzik eğitimi alan öğrencilerle 20 hafta çalışmıştır. Cangro müzik yetenek seviyesi yüksek olan öğrencilerin işbirlikli çalışma sonucunda çalgı performans başarılarının arttığını ve müzik yetenek seviyesi düşük olan öğrencilerden daha fazla kazanım elde ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen yardımı veya akranlarıyla işbirliği içinde çalışan müzikal yetenek düzeyi düşük olan öğrencilerin çalgı performanslarında gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada çalgı çalmaya yeni başlayan öğrencilerde herhangi bir değişiklik olmadığından işbirlikli çalışmanın uygulanmaması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada çalgı çalmaya yeni başlayan öğrencilerin işbirlikli öğrenmeden

yeterince faydalanamamaları düşündürücüdür. Egger (2014), işbirlikli öğrenme ortamının sınıf öğretmeni adaylarının müziğe olan ilgileri ve temel akademik alanda müzik uygulamaları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin müzikal anlamda başarılı olabilecekleri bir ortam yaratma fırsatı verdiğini, diğer öğrencilerle etkileşimde bulunarak güven ve sosyal beceriler geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Gitar, geniş ses aralıklarını aynı anda ifade etmesi, solo ve eşlik olarak kullanılabilmesi bakımından doğaçlama yapmaya uygun çalgılardan biridir. Konuyla ilgili Balistreri (1995), gitarda doğaçlamaya modern bir yaklaşımı detaylandırmak amacıyla yaptığı çalışmasında, parmakların klavyeye yakınlığı ve çalım kolaylığından dolayı gitarın doğaçlama yapmada uygun bir çalgı olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber doğaçlama çalışmalarının gitaristlerin performanslarında, doğaçlama yeteneklerinde ve müzikal ifadelerinde önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Ancak Rowlyk (2007), ortaöğretim müzik öğrencileri ile yaptığı çalışmada doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin çalgı performanslarında önemli farklar oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer çalışma yapan ancak farklı sonuçlar elde eden Rescsanszky (2017), iyi bir gitar eğitimi için öğretmenin derslerinde icranın yanı sıra doğaçlama ve beste çalışmalarına da yer vermesi gerektiğini ve bu çalışmaların derslerde yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda gitar öğretim programlarında işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarına yer verilmesinin, öğrencilerin çalgı icraları üzerinde olumlu etkisi olacağı ve bestelemeye yönelik çalışmalara teşvik edeceği söylenebilir.

5.2. Çalışmanın Öğrencilerin Eşikleme Becerisine Etkisine

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencilerinin eşikleme becerileri analizinde okul şarkılarına eşikleme, Türk müziği eşikleme ve yabancı popüler müzik eşikleme puan ortalamaları esas alınmıştır. Analiz sonucunda; çalışma grubu öğrencilerinin teknik beceri, müzikal beceri ve toplam değerlendirme ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bununla birlikte teknik beceri, müzikal beceri ve toplam puanların etki büyüklüğü değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırma, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin eşlikleme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Türkiye’de lisans düzeyinde müzik eğitimi bölümleri müfredatında yer alan eşlikleme derslerinin istenilen hedefleri gerçekleştirmede yetersiz olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalarda; Pişano ve Armoni derslerinde eşlikleme çalışmalarına yeterince yer verilmediği, öğrencilerin okul şarkılarını eşliklemeye veya herhangi bir esere eşlik etmede kendilerini yetersiz hissettikleri ve aldıkları eğitimin bu sorunları çözmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (Altungöl,2019; Kardeş, 2019; Sökmen, 2018).

Bir problem çözmek, bir görevi yerine getirmek veya ortak bir hedefi gerçekleştirmek için küçük bir grup öğrencinin ekip olarak birlikte çalışmasını içeren işbirlikli öğrenmede öğrenciler birbirleri için kaynak olurlar. Bununla birlikte öğrencilerin müzikal anlamda birbirlerine yardımcı olacakları ortamlar oluşur (Egger, 2014; Artz ve Newman, 1990). Bu bakımdan işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla öğrencilerin eşlikleme becerilerinde gelişme olacağı düşünülebilir. Yaratıcı aktivitelerden biri olan grup doğaçlaması, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edecekleri bir ortam sağlamanın yanı sıra, eş zamanlı eşlikleme becerilerini üst düzeye çıkaracak etkinliklerden biridir (Snell.2007; Wilson ve MacDonald, 2016). Alanyazıda yer alan bilgiler ve araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda işbirlikli doğaçlama eğitiminin okul müziği eşlikleme sorunlarına çözüm olabileceği ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine yeni boyutlar kazandıracağı söylenebilir.

Ortaöğretim ve lise müzik müfredatlarında makamsal Türk müziği konularının artmasıyla beraber, müzik öğretmenlerinin konulara hakimiyeti ve ilgili konuların öğretilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Şaktanlı ve Özelma (2014), müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi içeriğinde yer alan makamsal ve tonal tek sesli eğitim müziklerinde “çalgı eşliği ile çok seslendirme” yaklaşımının kullanılmasını önermelerine karşın ders saatinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Doğaçlama çalışmaları, müzisyenlerin belirli bir tarzın melodik ve armonik derecelerini eş zamanlı tahmin etme yeteneğini geliştirmesi (Johansson, 2004) ve başkalarıyla iletişim kurma becerisini derinleştirmeye yardımcı olması (Beaumont, 2015) bakımından Türk müziği eşlikleme sorunlarının çözümünde alternatif yöntemlerden biri olarak düşünülebilir.

Dünyada ve Türkiye’de popüler müziğe karşı olan olumsuz bakış, uzun yıllar bu müzik türünün eğitim boyutunda yer almamasına neden olmuştur. Ancak son yıllarda

yükseköğretim müfredatlarına popüler müziğin dahil edilmesi ve öğrenciler için geniş müzikal beğeniler oluşturmaları, popüler müziğin müzik eğitiminde yer almasını gündeme getirmiştir (Aksoy, 2020). Müzik eğitimcilerinin popüler müziği eğitim araçlarından biri olarak kullanmaları, öğrencileri güdülemenin yanında evrensel bakış açıları da farklılık oluşturacaktır. Doğaçlama, çağdaş müzik öğrencileri için yaratıcılığı teşvik etmenin meşru ve yapıcı bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır (Khoury, 2017). Bu bakımdan doğaçlama çalışmaları popüler müzik eğitiminde alternatif öğretim yöntemlerinden bir olarak görülebilir.

Alanyazı incelendiğinde yükseköğretim düzeyinde müzik eğitimi programlarında yer alan eşikleme derslerinin amacına ulaşamadığı ve müzik öğretmenlerinin eşikleme konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Araştırma, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin farklı müzik türlerini eşikleme becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2.1. Çalışmanın Öğrencilerin Okul Şarkısı Eşikleme Becerisine Etkisine

Araştırmanın bu bölümünde “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin okul şarkısı eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencilerinin okul şarkısı eşikleme becerileri, teknik ve müzikal anlamda değerlendirilmiş ve ardından toplam puanlar hesaplanmıştır. Analiz sonucunda; çalışma grubu öğrencilerinin teknik beceri, müzikal beceri ve toplam değerlerinin ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bununla birlikte teknik, müzikal ve toplam puanların etki büyüklüğü değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırma, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin okul şarkısı eşikleme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Alanyazı incelendiğinde, Türkiye’de müzik eğitiminin amaçlarından biri olan eşiklemenin istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Altungül (2019), müzik eğitimi bölümlerinde Piyano ve Armoni derslerinin eşlik çalma dersine katkısını incelediği araştırmasında; eşlik yazma çalışmalarının nadiren yapıldığı, öğretmenlerin dağıttıkları eşliklerin belli oranda faydalı olduğu ve öğrencilerin bireysel çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın devamı niteliğinde olan Kardeş’in (2018) çalışmasında, öğretmenlerin derslerde eşlikten faydalanmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin herhangi bir okul şarkısını eşiklemede, eşliği olmayan bir şarkıya

doğaçlama eşlik çalmada ve eşliği bulunan bir şarkının eşliğini icra etmede kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmayı yapan Sökmen (2018); Müzik öğretmenlerinin okul şarkılarını eşliklemeye, piyano veya benzeri çalgılarla pratik ve hızlı bir şekilde doğaçlama yapmalarında sorun olduğunu ayrıca aldıkları eğitimin bu sorunu çözmede yetersiz kalabildiğini ifade etmiştir. Doğaçlama çalışmaları öğrencilerin farklı müzik türlerini öğrenmeleri bakımından önemlidir. Beckstead (2013), öğrencilerin klasik batı müziği ve popüler müzik dahil olmak üzere pek çok müzik türünde doğaçlama çalışmaları yapmaları gerektiğini çünkü doğaçlamanın besteleme yapmanın başlangıç noktası olduğunu ifade etmiştir. Doğaçlama çalışmalarının işbirlikli öğrenme ortamında yürütülmesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde olumlu yönde etki sağlayacaktır. Snell'e (2007) göre, müziği öğrenmenin yollarından biri etkileşim yoluyla birlikte çalmaktır. Bir grupta çalmak ve başkalarıyla etkileşim kurmak, amatör müzisyenin kendi müzisyenliğini geliştirmesine yardımcı olur (s. 146). Grup doğaçlama, işbirlikli çalışma gibi etkinlikler yoluyla müzisyenlerin işitme becerilerini, tekniğini ve genel müzik bilgisini hızla geliştirir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği gibi sosyal iletişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda Egger (2014); işbirlikli öğrenme ortamının sınıf öğretmeni adaylarının müziğe olan ilgileri ve temel akademik alanda müzik uygulamaları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin müzikal anlamda başarılı olabilecekleri bir atmosfer oluştuğunu, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin güçlendiğini, güven duygularının ve sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Okul şarkılarına eşikleme, müzikal bilgi ve birikim gerektirir. Benzer şekilde gitar eşiklemede de armonik bilgi gereklidir. Akustik gitarların kullanıldığı rock müzikte bile eşikleme önemli bir müzik unsuru olmaktadır (Beament, 2015: 49). İşbirlikli öğrenme; bir problemi çözmek, bir görevi gerçekleştirmek veya ortak bir hedefi tamamlamak için küçük bir grup öğrencinin ekip olarak birlikte çalışmasını içeren bir yaklaşımdır (Artz ve Newman, 1990). İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin eşikleme becerisinde etkili olmasının önemli sebeplerinden birinin, birlikte çalışma ve yardımlaşma olduğu söylenebilir. Doğaçlama bireysel çalmadan ziyade grupta icra edildiğinde daha verimli olmaktadır. Wilson ve MacDonald (2016) müziğin iki veya daha fazla kişi tarafından canlı olarak doğaçlamasını, bir sosyal

grup içinde gerçek zamanlı olarak ortaya çıkan ancak sözlü veya görsel iletişime bağlı olmayan yaratıcı bir aktivite olarak tarif etmişlerdir.

Bu bağlamda işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları, öğrencilerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde önemli rol oynayacaktır. Bununla beraber işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik eğitimi programlarında yer alan eşikleme dersinin amaç ve hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayabileceği gibi öğrencilerin okul şarkılarını eşiklemesinde de önemli rol oynayacağı söylenebilir.

5.2.2. Çalışmanın Öğrencilerin Türk müziği Eşikleme Becerisine Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin Türk müziği eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencilerinin Türk müziği eşikleme becerileri, teknik ve müzikal anlamda değerlendirilmiş ve ardından toplam puanlar hesaplanmıştır. Analiz sonucunda; çalışma grubu öğrencilerinin teknik beceri, müzikal beceri ve toplam değerlendirme ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bununla birlikte teknik, müzikal ve toplam puanların etki büyüklüğü değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırma, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin Türk müziği eşikleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Alanyazıda makamsal eserlerin eşiklenmesi ile ilgili olarak Şaktanlı ve Özelma (2014), makamsal ve tonal tek sesli eğitim müziklerinde “çalgı eşliği ile çok seslendirme” yaklaşımının müzik öğretmeni tarafından kullanılmasını önermelerine karşın Özgür (2001), ders saatleri de göz önüne alındığında müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türk müziğinin çokseslilik anlayışını öğretmenin, öğrenmenin ve uygulamanın öğretmen ve öğrenci açısından zor olduğunu ifade etmiştir. Uludağ (2016) çalışmasında; dörtlü armoni sisteminin tek yönlü ve kısıtlı olmasından kaynaklanan çokseslendirme sorunlarını, akor programlama çalışma modeli ile belirli düzeylerde aşabildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda doğaçlama süreci hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir gelişim deneyimi olarak görülebilir. Melodiyi öğrenmek, armoni oluşturmak, akor yapılarını anlamak, ritmi zaman bağlamında uygulamak ve formu belirlemek elde edilen kazanımlardır (Heil, 2017). Müzisyenler bir müzik tarzı konusunda yetkin olsalar da genellikle diğer tarzları icra etmede yetersiz kalabilmektedirler. Doğaçlama, öğrenmeyi bir türde

konumlandırarak müzisyenlerin belirli bir tarzının melodik ve armonik derecelerini eş zamanlı tahmin etme yeteneğini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Johansson, 2004; Snell, 2007). Ayrıca doğaçlamayla gelişen armonik yapıları tahmin etme yeteneği, müzikal duyguyu ve müzisyenin başkalarıyla iletişim kurma becerisini geliştirmeye yardımcı olur (Beamont, 2015). İşbirlikli öğrenme yöntemi, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan zaman yetersizliğinin çözümü olarak görülebilir. İşbirlikli öğrenme faaliyetleri daha az zaman alma eğilimindedir. Örneğin bireysel çalışmanın değerlendirilmesi daha kolay ve daha doğrudur. Bununla birlikte geri bildirim bireysel düzeyde daha etkilidir (Song, 2015).

Bu bağlamda öğrencilerin çalışma saatleri dışında iletişim halinde olmaları ve birbirlerine yardımcı olmaları, eşikleme becerilerindeki olumlu gelişmeyi açıklamaktadır. Birişçi ve Karal (2011) araştırmalarında; işbirlikli grup çalışmaları sürecinde öğrencilerin bilgisayardan etkin bir şekilde faydalandıklarını, çalışma boyunca kullanmaları gereken yazılımlarda eksik oldukları veya bilmedikleri konuları grup üyelerinin yardımlarıyla öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Çalışma grubu öğrencilerinin Devlet Konservatuarı ders müfredatı gereği Türk müziğine hâkim olmaları, Türk müziği eşikleme becerileri üzerinde olumlu sonuç alınmasında önemli bir faktör olarak görülebilir. Bununla beraber öğrencilerin ders dışında sürekli iletişim halinde olmaları ve teknolojiden doğru şekilde faydalanmaları, ön test-son test arasındaki puan farkının önemli bir sebebi olarak görülebilir.

5.2.3. Çalışmanın Öğrencilerin Yabancı Popüler Müzik Eşikleme Becerisine Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde “İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin yabancı popüler müzik eşikleme becerilerine etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencilerinin yabancı popüler müzik eşikleme becerileri, teknik ve müzikal anlamda değerlendirilmiş ve ardından toplam puanlar hesaplanmıştır. Analiz sonucunda; çalışma grubu öğrencilerinin teknik beceri, müzikal beceri ve toplam değerlendirme ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bununla birlikte teknik, müzikal ve toplam puanların etki büyüklüğü değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırma, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin yabancı popüler müzik eşikleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Dünyada ve Türkiye’de popüler müziğe karşı olan olumsuz bakış, uzun yıllar bu müzik türünün eğitim boyutunda yer almamasına neden olmuştur. Ancak son yıllarda yükseköğretim müfredatlarında yer alması ve öğrenciler için geniş müzikal beğeniler oluşturmaları, popüler müziğin müzik eğitiminde yer almasını gündeme getirmiştir (Aksoy, 2020). Konuyla ilgili Sakar (2009), müzik eğitimcilerinin halkın beğenilerini ve ilgilerini derinleştirebilecek kapasiteye sahip olmaları için güncel değişimlere aşina olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Doğaçlama, çağdaş müzik öğrencileri için yaratıcılığı teşvik etmenin meşru ve yapıcı bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Müzik eğitimi alanındaki eleştirel ve ilerici çalışmalar, günümüz müzik öğrencileri için doğaçlamanın yerini ve önemini yeniden tasavvur etmeye başlamak için önemli bir ölçüdür (Khoury, 2017). Bununla birlikte doğaçlama çalışmaları, sadece teknik enstrümantal ustalık kazanmak için değil, aynı zamanda sanatsal ve ruhsal olarak neyin gerekli olduğunu belirlemek amacıyla aktif olarak uygulanmaya ihtiyaç duyar (Kingscott ve Durrant, 2010).

Araştırma süresince öğrencilerin özellikle yabancı popüler müzik çalışmalarında takım çalışmasından daha fazla faydalandıkları gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili alanyazı incelendiğinde; Wesson ve diğerleri (2017), yükseköğretim müzik bölümü öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin doğaçlamanın nasıl çalışıldığını ve nasıl öğrenildiğini kavradıklarını gözlemlemişlerdir. Bununla beraber doğaçlamanın, takım çalışmalarının öğrenilmesinde ve öğretilmesinde etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. İlgili çalışmada, yaratıcı ve yeniliklere açık öğrencilerin yetiştirilmesi için yükseköğretimde takım çalışmasının öğretim müfredatında yer alması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin etkisini inceleyen Bilgin ve Geban (2004), işbirlikli öğretim yönteminin geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Sawyer (2006); müziğin ortak bir uygulama olduğunu ve doğaçlama grup müziğinin, iletişim ile müzikal yaratıcılığın merkezinde yer almasından dolayı eğitim yöntemlerinin grup doğaçlamasına göre yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları, öğrencilerin geleneksel müzikleri eşliklemelerinde etkili olduğu kadar evrensel müzikleri de eşliklemelerinde önemli rol oynamaktadır. Dinleyici kitlesinin evrenselleştiği 21. yüzyılda farklı müzik türlerine hâkim olabilmek ve bu türleri öğretim materyali olarak kullanabilmek, müzik öğrencisinin çok yönlü gelişmesini sağlayacaktır. Bu bakımdan işbirlikli öğrenmeye

dayalı doğaçlama çalışmalarının çağdaş bireyler yetiştirmek için uygun yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

5.3. Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Doğaçlama eğitiminin sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğrencilere altı soru yöneltilmiştir. Görüşme sonuçları aşağıda yer alan başlıklarda belirtilmektedir.

5.3.1. Çalışmanın Öğrencilerin Gitara Karşı Tutumlarına Etkisine

Bu bölümde öğrencilere, çalışma süreci sonunda gitara karşı tutumlarında fark olup olmadığı, olduysa ne gibi farklılıklar olduğu sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin gitara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler; çalışma süresince özgüvenlerinin arttığını, daha disiplinli çalıştıklarını ve çalgı icralarında kendilerini objektif olarak değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin güçlendiği ve birbirleriyle yardımlaştıkları bu sebeplerden dolayı çalgılarına karşı ilgilerinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerin çalgı icralarının önemli düzeyde geliştiğini ifade etmeleri araştırmanın diğer bir sonucudur.

İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonu ve diğer duyuşsal sonuçlar üzerindeki olumlu etkileri, işbirlikli gruptaki etkileşim ve iletişimin kalitesi ile bağlantılıdır (Peklaj ve Vodopivec, 1999: 369). Ayrıca işbirlikli çalışmalar bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmakla beraber, tasarım ve doğaçlama yapmak gibi benzersiz sanatsal özelliklerin gelişmesine yol açar (Samuels ve Schroeder, 2019). Grup etkileşimine dayalı doğaçlamayla yapılandırılmış bir süreç oluşturmak, öğrencilerin kendilerini müzisyenlerden oluşan bir topluluk içinde konumlandırmaları için bir fırsat sağlar. Kendini ifade etme ve kendine güven gibi duygusal sonuçların tümü bu süreç boyunca geliştirilebilir (Heil, 2017).

Konu ile ilgili alanyazı incelendiğinde; Cihanoğlu (2008) araştırmasında işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu etkilediğini, geleneksel sınıf içi uygulamaların ise tutumlarını olumsuz etkilediğini gözlemlemiştir. Buna paralel olarak Güven (2011); kaynaştırma sınıfıyla yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin tüm öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Genç ve Şahin’in (2015); işbirlikli öğrenmenin tutum ve

başarıya etkisini incelediği araştırmada, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin tutumlarında deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark olmadığı ancak deney grubunun akademik başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Hirschorn (2019) sesli doğaçlama yoluyla müzikal yaratıcılığı hedef edinen ortaokul koro programında öğrencilerin müzikal öz-yeterliliklerini nasıl ortaya koyduğunu keşfetmeye yönelik yaptığı araştırmasında, grupların genelinde akran eğitimi sayesinde öğrencilerin öz yeterliliklerinde önemli artış olduğunu ve topluluk önünde yapılan doğaçlama etkinliği ile müzikal öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Çalışma süresince öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemini içselleştirmesi, onları bilgilerini yapılandıran ve bağımsız çalışabilen bireyler olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin ders saatleri dışında gitarla etkileşim halinde olmaları, çalgı icralarının gelişmesi bakımından önemli bir faktördür. Küçükosmanoğlu (2014), klasik gitar derslerinde öğrenilen eserler üzerinde armonik ve formal analiz çalışmalarının yapıldığını ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun bireysel çalışmalarında bu konuya yeterince zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir. Araştırmasında ders dışı planlı çalışmanın önemine vurgu yapan Can (2016), günlük çalışma programının gitar öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin performanslarına pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte çalgı öğretmenlerinin öğrencileri için günlük-haftalık-aylık çalışma programı hazırlamalarını, öğrencileri bunu kullanmaya teşvik ve motive etmelerini, programı düzenli olarak revize etmelerini, bunların çetelesini tutmalarını ve düzenli işlediğini kontrol etmelerini önermektedir.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarıyla teknik ve müzikal becerilerindeki gelişme, onların gitara karşı tutumlarında olumlu yönde düşüncelere sahip olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin ders dışında çalgılarıyla vakit geçirmeleri, gitar icraları ve eşikleme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin gitara karşı tutumlarında olumlu görüşler ifade etmeleri, işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarını benimsediklerini göstermektedir.

5.3.2. Çalışmanın Öğrencilerin Gitar İcrası ve Eşikleme Becerisine Etkisi

Bu bölümde, öğrencilere işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarından sonra gitar icraları ve eşikleme becerilerinde değişiklik olup olmadığı, olduysa ne gibi değişiklikler olduğu sorusu yöneltmiştir. Verdikleri cevaplar doğrultusunda;

öğrencilerin eşlikleme becerilerinin geliştiği, gitar icralarının arttığı ve doğaçlama yeteneklerini keşfettikleri görülmüştür. Bununla beraber öğrenciler; dinledikleri eserlerin akor yapısını daha hızlı ve doğru kavradıklarını, eserleri farklı tonlara transpoze edebildiklerini ve eserlere eş zamanlı eşlik etmede önemli ölçüde gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler gitara hakimiyetlerinin arttığını ve solo icralarında olumlu yönde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dinledikleri eserlere doğaçlama eşlik yapabilmeleri ve üretkenliklerinin artması, araştırmanın bir diğer sonucudur.

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler, özgüven içinde gelişirken kendi becerilerini inşa ederler. Grup halinde ortak çalışma, problem çözme ve karar verme, bireysel çalışmadan daha güçlü sonuçların elde edilmesini sağlar (Holloway, 2004). Doğaçlama, müzikal yorumlamaya katkıda bulunur ve daha fazla keyifle sonuçlanan kapsamlı müzisyenliği geliştirir. Doğaçlama yapabilmek için öğrencinin müziği anlayarak öğrenmesi gerekir. Böylece öğrenci bilgiyi müzik yaratmak için kullanabilir. Başka bir deyişle doğaçlama, teori ile pratiği ilişkilendirir (Lidstrom, 1974). Doğaçlama çalışmaları, öğrencilerin diğer fikirleri duyabilmeleri için birlikte müzik yapmalarına olanak tanır. Öğrenciler birbirleri için model görevi görürler. Farklı enstrümanların kullanılması geniş bir tını yelpazesine izin verir. Doğaçlama eğitimi için kesin bir öğretim standardı olmadığından öğrenciler doğaçlama yaptıkça kendi öğrenme stratejilerini oluştururlar. Öğrenciler doğaçlama yapmada geliştikçe akran yardımından yavaş yavaş ayrılmaya başlarlar (Bitz, 1998). Bu durum onların daha özgün müzik yapmalarını sağlar.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Şirin (2020); batı müziği teori ve uygulaması dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin özellikle temel puanı düşük olan öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin derse devam konusunda hevesini arttırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin dersin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili ve yüksek oranda başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma yapan Gürpınar (2014); işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme-okuma-yazma ve koro ders başarılarına etkisini incelediği araştırmasında, işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamalarının koro ve çoksesli solfej başarılarını pozitif yönde ve yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkileri görülmektedir. Bu bağlamda Wilson (1970),

doğaçlama eğitiminin yükseköğretim müzik öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, grup doğaçlama eğitim alan öğrencilerin işitsel, ritim ve deşifre becerilerinin geliştiğini bununla beraber öğrencilerin teknik anlamda ilerlediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin ifadeleri nicel verilerden elde edilen icra ve eşlikleme ön test-son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarının, öğrencilerin eşlikleme becerilerini ve gitar icralarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Grup üyelerinin ders dışında birlikte çalgı çalışmaları ve her üyenin sorumluluk alması, öğrencilerin eşlikleme becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Öğrencilerin ifadeleri çalışmanın amacına ulaştığını göstermektedir.

5.3.3. Mesleki Yaşantıda İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmalarından Faydalanma

Bu bölümde öğrencilere mesleki yaşantılarında işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarından faydalanmayı düşünüp düşünmedikleri ve hangi yönde düşündükleri sorusu yöneltilmiştir. Verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin grup çalışmalarından faydalanmayı düşündükleri, eğitim boyutunda ve müzik teknolojilerinde kullanmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çağdaş müzik eğitim yaklaşımları ile işbirlikli öğrenme yönteminin eğitim yaklaşımları birçok açıdan birbirleriyle benzeşmektedir. Bilgilerin ezberlenmeden keşfedilmesine dayalı öğrenme süreci, sonuçtan çok sürecin ön planda olması, öğretmenin rehber konumda olması, grup üyelerinin birlikte ürün ortaya koyması gibi eğitim yaklaşımlarını yansıtan birçok ortak nokta, bu yaklaşım ve yöntemlerin benzerliklerini oluşturmaktadır (Bilen ve Açıkgöz, 2019). Doğaçlama, müzisyeni hem icracı hem de besteci rolüne sokarak müziğin yaratıcı özüne yaklaştıran yani müziği yapıp sadece iletmekle kalmayan faaliyettir. Bu nedenle, bir müzisyen için hem öğrenmenin hem de yaratıcılığın zirvesidir (Callahan, 2010). İşbirlikli çalışma; benzer ilgi alanları olan bireylerin büyük hedefler için tutkularının peşinden gitmesine olanak tanıyan, başkaları ve kendileri için hızlı bilgi akışı sağlayan bir ortam yaratır (McWilliam ve Dawson, 2008). Doğaçlama çalışması, teknik ve müzikal becerilerin düzeyinden bağımsız olarak kişisel müzikal ifadeye izin verir. Doğaçlama eşit bir müzikal fikir

alışverişi için fırsatlar yaratır ve duyguları ifade etmenin bir yolunu sağlar (Verneert, vd., 2021).

Alanyazı incelendiğinde, işbirlikli öğrenmenin bireylerin sosyal becerilerin geliştirdiği görülmektedir. Sawyer (2006), işbirlikli öğrenmede çocukların etkileşim becerilerini öğrendiklerini, nasıl dinleyeceklerini kavradıklarını, uygun şekilde tepki vermeyi öğrendiklerini ve sosyal bağlamda iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir. Benzer bir çalışma yapan Arslan ve Zengin (2016) araştırmalarında, çalışma grubu öğrencilerinin bilimsel anlamda anlamlı öğrenmeyi sağladıklarını ve kavramsal hataların giderildiğini bununla birlikte öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakabildiklerini ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin motivasyonlarında artış olduğu, bilgi ve fikir alışverişi yapmayı öğrendikleri ve iş yükünü paylaşarak azalttıkları görülmüştür. Öte yandan işbirlikli öğrenme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin özgüvenlerinin artması, derslerde daha aktif olmaları, birlikte çalışma etkinliklerine karşı isteklerinin artması araştırmalarının diğer sonuçlarındandır. Yukarıda yer alan bilgiler, öğrencilerin müzik topluluğu oluşturma ve öğretim yöntemlerinde işbirlikli eğitimden faydalanma düşünceleriyle örtüşmektedir. Blanco (2021), yaylı orkestra eğitimi müfredatına doğaçlamanın nasıl dahil edilmesi gerektiğin ortaya koymuştur. Blanco'ya göre, öğrenmek ve doğaçlama yapmak için mevcut olan teknolojik araçlar öğretmenler ve öğrenciler için harika bir kaynaktır. Kayıt altına alınan diğer çalgılar ve alt yapıların kullanımı, özellikle diğer öğrencilerle canlı çalmanın mümkün olmadığı durumlarda faydalı olabilir. Kayıtlı alt yapı kullanmak, öğrencilerin tonlamalarını ayarlamalarına yardımcı olabilir. Arka planların kullanımı ise yaratıcılığı geliştirirken tonlamayı ve ritmi iyileştirmeye yardımcı olabilir. Gelişen müzik teknolojileri, öğrencilerin hayal dünyalarını genişletmekle beraber müzikal ifadelerinde farklı kaynakları kullanmalarına olanak tanımaktadır.

İşbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmaları sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerindeki olumlu gelişme, onların gelecekle ilgili düşüncelerinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik yaşantılarında ve müzikal hayatlarında işbirlikli öğrenmeye dayalı doğaçlama çalışmalarından faydalanmayı düşünmeleri, çalışmanın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilere okul sonrası yaşantıları hakkında yeni fikirler verdiğini göstermektedir.

5.3.4. Deneyisel Süreçte Öğrencilerin Etkileşimleri

Bu bölümde öğrencilere, çalışma süresi boyunca arkadaşlarıyla etkileşimlerinin nasıl olduğu sorusu yöneltmiştir. Verdikleri cevaplar doğrultusunda; Öğrencilerin deneyisel süreç boyunca ilişkilerinin güçlendiği, yeni arkadaşlıklar edindikleri, çalışmalarda yardımlaştıkları ve birbirlerinin eksikliklerini tamamladıkları görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme yönteminin sosyalleşmeyle ilgili çıktıları arasında; derslerin eğlenceli geçmesi, arkadaşlığın güçlenmesi, dayanışma ve yardımlaşmanın öğrenilmesi bulunmaktadır. Ayrıca İşbirlikli öğrenme etkinlikleri; başarıyı, motivasyonu ve yardımlaşma duygusunu geliştirmektedir (Artz Newman, 1990; Bayrakçı, vd., 2015; Bilgin ve Geban, 2004; Cihanoğlu, 2008; Efe , vd., 2008; Kocabaş, 1995; Larson and Dansereau, 1986; Garaves, 1991). Doğaçlama çalışmaları kişiye öz benlik duygusu kazandırdığı gibi diğerlerini anlama becerisi de kazandırır. Bu durum öğrencilerin mesleki yaşantıları için önemli unsurlardan biridir. Konservatuvarların çağdaş toplumdaki rollerini önemsemeleri ve toplumu daha ileriye götürecek bireyler yetiştirme amaçlarını gerçekleştirecek araçlardan biri de doğaçlama etkinliklerini müfredata dahil etmeleridir (Smilde, 2016). Bu bağlamda Bilgin ve diğerleri (2014); işbirlikli öğrenmeyle derslerin eğlenceli geçmesinin, arkadaşlıkların güçlenmesinin, dayanışma ve yardımlaşmanın öğrenilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin başarısının, motivasyonunun ve sosyalleşmelerinin artacağını ifade etmişlerdir.

Doğaçlama, doğası gereği işbirlikli çalışmaya uygundur. Beegle (2006); çocuklarla yaptığı doğaçlama çalışmalarında çocukların öğretmenden bağımsız olarak işbirliği yaptıklarını, birbirlerine görevler verdiklerini ve birlikte performans sergileme konusunda işbirliği yapabildikleri gözlemlemiştir. Tanel ve Kavcar (2007); işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrenci tutum ve görüşleri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmalarında işbirlikli öğrenme ortamında derslerin zevkli geçmesi, arkadaşlarla her an etkileşim ve iletişimde olunması, arkadaşlara karşı sorumluluk hissedilmesi, istenildiği zaman öğretmene sorular sorulabilmesi gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin derse etkin bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir araştırma yapan Güven (2011); kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlemekten hoşlandıklarını, bu yöntem sayesinde birbirlerini daha yakından tanıdıklarını ve öğrencilerin birbirleri ile daha fazla iletişime

geçtiklerini gözlemlemiştir. Doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin etkileşimini belirlemek amacıyla Ott'un (2015) oksesli müzik grubuyla yaptığı doğaçlama çalışmasında; öğrencilerin bireysel ve grup olarak geliştikleri, aralarındaki bağların güçlendiği, birbirlerinin yaratıcılıklarını destekledikleri ve derse karşı isteklerinde artış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

İşbirlikli ğrenmede grup çalışmaları ğrenci üzerindeki baskıyı azalttığından öğrencilerin kaygı düzeylerinde önemli rol oynamaktadır. Öztürk ve Kalyoncu (2018), işbirlikli öğrenme yönteminin "Dikte" başarısının artmasında ve sınava ilişkin kaygının azalmasında etkili olmadığını ancak "Müzik Teorisi ve Müziksel Yazma" dersine yönelik genel kaygının azalmasında olumlu yönde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada birlikte öğrenme modeli doğrultusunda heterojen grupların oluşturulması, öğrencilerin etkileşiminde ve yardımlaşmasında önemli rol oynamıştır.

5.3.5. Öğretmenin Rolü

Bu bölümde öğrencilere araştırmacının işbirlikli öğrenmenin gereklerini yerine getirme durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırmacının öğrencileri teşvik ettiği, çalışmayı disiplinli yürüttüğü, öğrencileri doğru bir şekilde organize ettiği ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ğrenciler araştırmacının deneysel süreç boyunca işbirlikli öğrenmenin gereklerini yerine getirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenin rehber olduğu ve eğitim sürecinde öğrencinin aktif rol aldığı ğretim yöntemlerinden biri de yapılandırmacı yaklaşımın içerisinde yer alan işbirlikli öğrenmedir (nl ve Aydın, 2011: 2). İşbirlikli ğrenmede öğretmenin görevi, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırarak nasıl dşnleceğine yönelik bir rol model oluşturmaktır. Bununla birlikte ğretmen artık bilgiyi öğrencilere dağıtan kişi olarak görülmemektedir (Artz ve Newman, 1990). Doğaçlama grubu içindeki sözlü konuşma, müzisyenin işbirlikli etkilerinde de önemli rol oynar. Teşvik edici ve onaylayıcı sözlerin yanı sıra açıklama ve yol gösterme, doğaçlama sanatsının performansında etkili olur (Beitler, 2012: 3). Öğretmenlerin öğrencilerini doğaçlama konusunda eğitmeleri için yeterli düzeyde doğaçlama deneyimine ihtiyaçları vardır (Chandler, 2018). Grup doğaçlaması genellikle planlı koordinasyonu dışlayan yapı olarak görülmesine karşın gerçekte doğru eğitim yöntemleriyle çalışılması gereken ve daha sonrasında bireylerin fikirlerini müzikal olarak ifade ettiği doğaçlamadır (Germier ve Canonne, 2020).

Küresel dünya her geçen gün küçülürken dayanışmak, sorunları paylaşmak ve bu sorunları çözmek için birlikte hareket etmek insanların yaşamlarında daha çok yer almaya başlamıştır. Bu becerileri öğretmenin en iyi yollarından biri, yeni nesillerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamaktır (Dixon, 1991). Hedden (2017); doğaçlamanın keşfetme ve yaratma özgürlüğü ilkesi altında hareket ederek öğrencilerin bilgi, beceri ve bağımsızlığını genişlettiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Hedden; müzikal unsurların daha iyi anlaşılması, çalgı performansının geliştirilmesi ve müzik yaratmak gibi becerilerin gelişmesi için lisans programlarında doğaçlama eğitiminin olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen merkezli geleneksel eğitim yöntemlerinin çağdaş eğitimin ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşadığı 21. yüzyılda; bireylerin ortak hareket edecekleri, birbirlerine yardımcı olacakları ve bilgiyi yapılandırabilecekleri eğitim anlayışları her geçen gün önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencileri güdülemek, cesaretlendirmek ve bunları belli bir disiplinle yürütmek öğretmenin görevidir. Çalışma süresince araştırmacının belirtilen hususları yerine getirdiği, öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çalışma süresinin haftanın üç günü olması, grupların ders saatleri dışında çalışmaya teşvik edilmesi, grupların kendi içerisinde hiyerarşi kurması ve haftalık çalışmaların toplu sunum olarak yapılması öğrencilerin araştırmacı hakkındaki olumlu düşüncelerini açıklamaktadır.

5.3.6. Öğrencilerin Çalışmaya Yönelik Önerileri

Bu bölümde öğrencilere çalışmaya ilişkin önerilerinin ne olduğu sorulmuştur. Verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrenciler; çalışma süresinin daha uzun olması gerektiğini, derslerin yüz yüze olmasının daha iyi olacağını, teorik çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ve katılan öğrenci sayısının arttırılabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmayla ilgili literatür incelendiğinde, deneysel sürecin zamanıyla ilgili belirlenmiş sabit bir zaman aralığı bulunmamaktadır. Cornanacchio (2008), araştırmasında deneysel süreci 10 haftayla sınırlarken; Jambeau (2006), bu süreci 28 hafta ve haftada yarım saat olarak yürütmüştür. Holloway (2004), deneysel süreci 15 hafta olarak uygularken; Douglas (2005) ve Davison (2006), bu süreci 12 hafta uygulamıştır. Bu bağlamda araştırmacının çalışma süresinin ortalama bir değerde olduğu söylenebilir.

Dünyayı tehlike altına alan COVID-19 pandemi süreci, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de birçok faaliyete ara verilmesine sebep olmuştur (Başaran, vd., 2020: 368).

Eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi olarak sürdürülmesi, beraberinde bazı problemleri doğurmuştur. Uygulama gerektiren müzik eğitiminde, öğrencilerin psikomotor becerilerinin kontrol edilmesi ya da yapılan bireysel ve toplu çalışmaların yönetilmesi, uzaktan eğitim sürecinde oldukça zordur. Teknolojik kaynaklara ulaşım güçlüğü ve etkin kullanılamaması (Sarıkaya, 2021) ayrıca öğrencilerin fiziksel olarak bir araya gelememesinden dolayı çevrimiçi müzik eğitimi güçlüklerle yürütülmüştür. Bununla beraber çalım ile ilgili ortak paydada buluşamamak, ses problemleri ve senkronizasyon sorunları (Sağır, vd., 2020), pandemi sürecinde müzik eğitiminde sıklıkla karşılaşılan diğer sorunlardandır. Müzik eğitiminde öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşması için sınıf içi yönlendirmelere ve yüz yüze desteğe ihtiyaç vardır (Sakarya ve Zahal, 2020: 813).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uzaktan müzik eğitiminin yürütülmesinde birçok problemin olduğu görülmektedir. Çalışma sürecini değerlendiren öğrencilerin en büyük eksiklik olarak yüz yüze eğitimin olmamasını ifade etmeleri, uzaktan müzik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Doğaçlama, belli zaman aralıklarıyla yapılan çalışmaların ötesinde müzik eğitiminin önemli unsurlarında biri olarak görülmelidir. Doğaçlama; Yaş, cinsiyet veya sınıf ayırt etmeksizin özgür ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin anahtarıdır. Guderian, (2012), öğretmenlerin kapsamlı ve standartlara dayalı müzik eğitimi vermelerini, doğaçlama ve bestelemenin birbirine bağlı şekilde müfredata dahil edilmesiyle gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bir etkileşim aracı olan doğaçlamanın farklı müzik türlerine uygulanabilmesi, öğrencilere yeni müzik anlayışları kazandırması ve var olan müzikal dünyalarını genişleteceği düşünüldüğünde, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanabilir yöntemlerden biri olarak düşünülebilir.

5.6. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur:

- İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin ders saati dışında çalgılarıyla daha fazla vakit geçirmelerini sağladığı ve çalgı performanslarını arttırdığı sonucundan yola çıkarak işbirlikli öğrenme modelinin çalgı derslerinde kullanılması önerilmektedir.

- Doğaçlama eğitimi, bireyin özgün düşünmesini sağlamakla birlikte müzikal anlamda da gelişmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan çalgı derslerinin belli bir bölümünü doğaçlama çalışmalarına ayırmak ders verimliliğini önemli derecede arttırabilir.
- Makamsal eserlerin gitarla eşliklenmesi öğrencilerin müzikal yaşantılarında önemli bir yer tutacağından, yükseköğretim gitar dersi müfredatlarında Türk müziği eşlikleme konularına yer verilebilir.
- Müzik ğretmeni adaylarının mesleki yaşantılarında öğrencilerin ses sınırlarına uygun, anında ve doğru eşlik yapabilmesi müzik eğitimi hedef ve davranışlarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu bakımdan Gitar ğretimi ve Eşlikleme derslerinde doğaçlama çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir.
- Sosyal medyanın özellikle genç nüfus üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bir müzisyenin veya öğretmenin bu gelişmelerden uzak durması düşünülemez. Bu bakımdan yabancı popüler müzik formlarını tanımak, icra etmek ve eğitimini verebilmek öğrencileri mesleki yaşantılarında başarılı kılacaktır.
- İşbirlikli ğrenme yönteminde zamanın tasarruflu kullanıldığı ve Türkiye’de müzik ders saatlerinin yetersiz olduğu düşünüldüğünde, dersin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için ders öğretmenlerine işbirlikli öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin kişisel gelişimleri ve müzikal yaşantılarını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde farklı çalgı eğitmenlerinin ortak çalışmalar yapması öğrencilerin gelişimi açısından fayda sağlayabilir.
- Akıllı telefonlarda bulunan müzik uygulamaları sayesinde, dünyanın farklı bölgelerinde bulunan insanlar, birbirine eşlik edebilmekte ve ortak müzikler üretebilmektedir. Bu tür uygulamaların müzik eğitimi müfredatlarında yer alması, öğrencileri uluslararası boyuta taşımada yardımcı olabilir.
- Doğaçlama eğitiminin işbirlikli öğrenme yöntemi çerçevesinde uygulanmasının öğrencilerin gitar performansını geliştirdiği ve zgr düşünmelerini sağladığı sonucuna dayanılarak, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yer alan mesleki derslerde doğaçlama çalışmalarına yer verilmesi, ağdaş eğitimin hedef ve davranışlarının gerçekleştirilmesini sağlayabilir.

- Müzik alanında İşbirlikli öğrenme modeli ve doğaçlama ile ilgili yapılacak olan akademik çalışmalar, ilgili konunun uygulanabilirliği ve verimliliği hakkında daha net veriler elde etmemize yardımcı olabilir.



KAYNAKÇA

- Abbott, J. (2007). *The improvisation book: how to conduct successful improvisation sessions*. London: Nick Hern Books.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aebersold, J. (1981). *Volume 24: learn to improvise jazz---major & minor in every key*. Alfred.
- Agdam, Y. S. (2018). *Resim ve müzik ilişkisinde doğaçlama ve renk*. Sanatta Teterlilik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, Ş. Ö. (2011). *Müzik öğretmenliği bilim dalı gitar eğitiminde performans geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, R. N. (2020). Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Popüler Müzik Eğitimi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 238-258.
- Aktüze, İ. (2010). *Müziği anlamak ansiklopedik müzik sözlüğü*. Pan Yayıncılık.
- Allen, R. G. (1985). *Free improvisation and performance anxiety among piano students*. Doctoral Dissertation, Boston University College of Fine Arts, Boston, America.
- Altun, R. Ö. (2019). Türk halk oyunlarında doğaçlama ve kurgu ikilemi. *Ahenk Müzikoloji Dergisi* (5), 1-17.
- Altungül, A. (2019). *Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Piyano ve Armoni Derslerinin Eşlik Çalma Derslerine Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Amersfoort, J. V. (2013). The notes were not sweet till you sung them: French vocal music with guitar accompaniment, c.1800-1840. *Early Music*, 41(4), 605-619.
- Apel, W. (1974). *Harvard dictionary of music* (8 edition). Harvard University Press.
- Arslan, A., ve Zengin, R. (2016). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Bilimsel ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 23-45.

- Artz, A. F. and Newman, C. (1990). Cooperative learning. *The Mathematics Teacher*, 83(6), 448-452.
- Aslanoğlu, Z. (2010). *Klasik gitar öğretim literatürünün değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasavun, D. (2019). *Gitar eğitimcilerinin mesleki süreçleri içerisinde gitar eğitimi konusunda deneyimlerinin ve bakış açılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Atasoy, Y. (2019). *Francis Poulenc'in piyano müziği ve "piyano için 15 doğaçlama"*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, İstanbul.
- Attali, J. (2001). *Gürültüden müziğe* (2. Baskıdan Çev. G. G. Türkmen) Ayrıntı Yayınları.
- Avcı, S. ve Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: kartal mesleki eğitim merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim Bilim Dergisi*, (134), 61-74.
- Aydoğdu, C. (2006). Yabancı dil sınıflarında işbirlikli grup çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 49-56.
- Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *The National Association for Music Education*, 86(3), 21-25.
- Babacan, M. D. (2014). Caz Müziğinde Doğaçlama Eğitime Yönelik Metotlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 207-1217.
- Bailey, D. (1998). *Doğaçlama* (2. Baskıdan Çev. A. Bucak). Pan Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balistreri, D. O. (1995). *Intuition and fretboard intimacy: approaching improvisation on the guitar*. Master Thesis, San Jose State University, San Jose.

- Barış, D. A. ve Karkın, M. (2003). Müzik teorisi ve işitme eğitimi dersindeki nota okuma becerisinin çalgı eğitimine yansımaları üzerine öğrenci görüşleri. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (s. 243-249). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi* (150), 70-81.
- Bayrakçı, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Pegem A Yayıncılık.
- Beaumont, W. L. (2015). *Bringing it all together: formal and informal learning in a university guitar class*. Doctoral Dissertation, Boston University, Boston.
- Bechtel, B. (1980). Improvisation in early music. *Music Educators Journal*, 66(5), 109-112.
- Beckstead, D. (2013). Improvisation Thinking and Playing Music. *National Association*, 99(3), 69-74. doi:10.1177/0027432112467822
- Beegle, A. C. (2006). *Children at Work in their Musical Expression: A Classroom-Based Study of Small Group Improvisation*. Doctoral Dissertation, University of Washington, Washington.
- Beitler, N. S. (2012). *The effects of collaborative reflection on the improvisation achievement of seventh and eighth grade instrumental music students*. Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Belgrad, D. (2016). Improvisation, democracy, and feedback. In G. E. Lewis, & B. Piekut (Eds.), *Critical Improvisation* (s. 370). Oxford University Press.
- Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialogue a phenomenology of music*. Cambridge University Press.
- Bergman, M. M. (2008). Whither mixed methods? In M. M. Bergman (Eds.), *Advances in Mixed Methods Research* (s. 1). Sage publication Ltd.

- Biasutti, M., ve Frezza, L. (2009). Dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal*, 232-242.
- Bilen, S., ve Açıkgöz, K. Ü. (2019). İşbirlikli Öğrenmenin Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 803-817.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ. ve Çetin, A. (2014). İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 334-367.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 203-219.
- Bissell, P. M. (2008). Improvising Attitudes. *American Music Teacher*, 57(3), 18-21.
- Bitz, M. (1998). *A Description And Investigation Of Strategies For Teaching Classroom Music Improvisation*. Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Blockland, C. A. (2014). *Teaching Improvisation: A Survey of Secondary String Music Teachers in Maryland*. Doctoral Dissertation, Shenandoah University, Virginia.
- Bonwell, C. and Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Master Thesis, George Washington University. Washington.
- Bowman, W. D. (2009). No one true way: music education without redemptive truth. In L. Bresler (Eds.), *Music Education for Changing Times* (s. 3-15). Springer.
- Brannen, J. (2008). The practice of a mixed methods research strategy: personal, professional and project considerations. In M. M. Bergman (Eds.), *Advances in Mixed Methods Research* (s. 57). Sage publication Ltd.
- Britannica. (2020, Şubat 25). *Encyclopedia britannica*. Britannica.com: <https://www.britannica.com/topic/education> adresinden alındı

- Bruin, L. R. (2019). The use of cognitive apprenticeship in the learning and teaching of improvisation: teacher and student perspectives. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 261-279.
- Brush, T. A. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated learningsystems with cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 51-64.
- Bulut, M. H. (2017). *Müzik özel öğretim yöntemleri*. Gece Kitaplığı.
- Burgers, J. W. (2013). *The lute in the dutch golden age, musical culture in the netherlands 1580-1670*. Amsterdam University Press.
- Burkholder, J., Grout, J. D. and Palisca, C. (2014). *A History Of Western Music* (9. edition) W.w. Norton Company.
- Bümen, N. T. (2007). Çoklu zeka kuramı ve eğitimi. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 1-38). Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme* (2 Baskı). Kuzucular Ofset.
- Cahn, D. (2018). Music improvisation within a tonal context with ireal pro accompaniment. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 15(2), 178-195.
- Callahan, M. R. (2010). *Techniques of keyboard improvisation in the german baroque and their implications for today's pedagogy*. University of Rochester.
- Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(2), 1149-1172.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ü. K. (2016). Klasik gitar eğitiminde günlük çalışma programının gitar öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarına, gitar deşifrelerine ve performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 235-250.
- Cangal, N. (2010). *Armoni*. Arkadaş Yayınevi.
- Cangro, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists*. Doctoral Dissertation, University of Hartford, Hartford.

- Chandler, M. D. (2018). Improvisation in Elementary General Music: A Review of the Literature. *Applications of Research in Music Education*, 37(1), 42-48.
- Chyu, Y. E. (2004). *Teaching improvisation to piano students of elementary to intermediate levels*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Cihanoğlu, O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarında öz ve akran deerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz eylül üniversitesi Eğitim bilimleri entitüsü, İzmir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (Second edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, N. S. (2017). *The use of Improvisation in Undergraduate String Methods and Techniques Courses*. Doctoral Dissertation, Michigan State University, Michigan.
- Compton, K. R. (2015). *An Investigation of the Effectiveness of Cooperative Learning as a Rehearsal Technique for Improving High School Band Performance*. Doctoral Dissertation, University of Kentucky, Kentucky.
- Cornanacchio, R. A. (2008). *Effect of Cooperative Learning on Music Composition, Interactions, And Acceptance In Elementary School Music Classrooms*. Doctoral Dissertation, University of Oregon, Oregon.
- Coşkuner, S. (2016). Türkiye’de anadolu güzel sanatlar liseleri bireysel çalgı eğitimi dersinde (yaylı çalgılar) piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 83-104.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çev.S. B. Demir ve M. Bütün) Eğiten kitap.
- Cumhur, F., ve Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin ebob-ekok konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1663-1680.
- Çak, Ş. E. (2018). Geleneksel İran müziğinde kullanılan formlar, çalgılar ve kültürel etkileşim. *Ahenk Müzikoloji Dergisi*, (3), 44-65.

- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çağı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 115-127.
- D'Amore, A. (2009). *Musical futures an approach to teaching and learning*. Paul Hamlyn Foundation.
- Dalcroze, E. and Rothwell, F. (1932). Rhythmics and pianoforte improvisation. *Music & Letters*, 13(4), 371-380.
- Daniels, M. and Cajander, A. (2010). Constructive controversy as a way to create true collaboration in an open ended group project setting. *Australasian Computing Education Conference (ACE 2010)* (s. 73-78). Brisbane.
- Daniels, R. (1994). Motivational mediators of cooperative learning. *Psychological Reports*, 1011-1022.
- Daştan, A. (2019). *Müziğin Dans İle Disiplinlerarası Diyaloğun 21.yy Türkiye'sinde Sahnelenen Örneklerle İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Programı, İstanbul.
- Davison, P. D. (2006). *The role of self-efficacy and modeling in improvisation: the effects of aural and aural/notated modeling conditions on intermediate instrumental music students' improvisation achievement*. Doctoral Dissertation, University of North Texas, Denton.
- Dean, A. (2014). Strumming in the void. *Early Music*, 42(1), 55-72.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Diliddo, M. (1993). *Classic guitar performance techniques for the jazz guitarist including applications to the jazz style*. Doctoral Dissertation, University of Miami, Miami.
- Dixon, R. W. (1991). Cooperative Learning: A Social Approach to Learning. *American Secondary Education*, 19(3), 18-22.
- Douglas, K. A. (2005). *The effects of a music learning theory-based pattern instruction curriculum on the improvisational ability of middle school instrumental music students*. Master Thesis, Michigan State University, Michigan.
- Efe, R., Havedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Eflatun Yayınevi.

- Egger, J. O. (2014). *The effects of a cooperative learning environment on preservice elementary teachers' interest in and the application of music into core academic subjects*. Doctoral Dissertation, University of Kentucky, Kentucky.
- Eisner, E. W. (2001). Should We Create New Aims for Art Education. *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Ekinci, N. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 93-109). Pegem A Yayıncılık.
- Elmas, Y. (2003). *Sorularla gitar*. Pan Yayıncılık.
- Emnalar, A. (1998). *Tüm yönleriyle Türk halk müziği ve nazariyatı*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Eren, E. K. (2019). Emilie jaques -dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 131-145.
- Erim, A., ve Yöndem, S. (2007). Türkiye'de klasik gitar eğitiminde kullanılan başlangıç metodlarından bazılarının öğretme-öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 90-109.
- Erol, A., ve Erol, M. (2018). Platon'un "devlet" eserinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-27.
- Espeland, A., Kvile, S. and Holdhus, K. (2019). Teacher agency and teacher improvisation: a study of experienced teachers and student teachers in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 0(0), 1-18.
- Felder, R. and Bred, R. (2007). Cooperative learning. *Active Learning: Models From the Analytical Science* (s. 34-53). American Chemical Societ.
- Ferland, E. T. (1940). Improvisation in music history and education. *Papers of the American Musicological Society*, 115-125.
- Finkelstein, S. (2009). *Bir halkın müziği caz*. (Çev.M. H. Spatar) Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. Oxford University Press.

- Fritz, C. O., Morris, P., & Richler, J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(2), 2-18.
- Fulara, A. (2013). The model of counterpoint improvisation and the methods of improvisation in popular music. *Avant*, 4(1), 417-453.
- Gafney, L. and Nelson, P. (2008). *Peer-led team learning: evaluation, dissemination, and institutionalization of a college level initiative*. Springer.
- Garaves, T. (1991). the controversy over group rewards in cooperative classrooms. *Educational Leadership*, 48(1), 215-226.
- Gates, J. T. (1997). Action for change in music education. L. Bresler (Eds.), *Music Education for Changing Times* (s. 33-36). Springer.
- Gelici, Ö., ve Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Genç, M., ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya ve Tutuma Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Germier, P. S., ve Canonne, C. (2020). Coordinating Free Improvisation: an Integrative Framework for the Study of Collective Improvisation. *Musicae Scientiae*, 1-21. doi:10.1177/1029864920976182
- Gezgin, U. B. (2015). *Çokkültürlü eğitim*. Ütopya Yayınevi.
- Gillies, R., Ashman, A. and Terwel, J. (2008). The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom. P. Dillenbourg (Eds.), *1 Computer-Supported Collaborative Learning*. Springer.
- Giray, M. Z. (2010). *Diyarbakır musiki folkloru*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gould, C. S., ve Keaton, K. (2000). The essential role of improvisation in musical performance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(2), 143-148.

- Gökalp, M. (2013). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanları ve öğrencilerinin okul çalgıları dersinin içeriğine yönelik görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 101-133.
- Görsev, A. (2006). *Müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin “piyano eğitimi”, “müzik teorisi ve işitme eğitimi” ve “eşlik (korepetisyon)” dersleri ile okul şarkılarına doğaçlama eşlik becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Grabinger, R. and Dunlap, J. (1995). Rich environments for active learning: a definition. *Research in Learning Technology*, 3(2), 5-34. doi:<https://doi.org/10.1080/0968776950030202>
- Green, L. (2014). *Hear, listen, play!*. Oxford University Press.
- Gruenhagen, L. M. and Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in elementary general music classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379-395.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6-14.
- Guilbault, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, 1(52), 64-76.
- Güleç, G. (2017). *Keman çalmada doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günaydın, N. (2018). *Türk Makam Müziğinde Taksim ve Çalışma Yöntemi Olarak Şarkı Formunun Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (7), 81-93.

- Gürpınar, E. (2014). *İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme Okuma-Yazma Ve Koro Ders Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, M. (1994). *Türk Müziği Ezgi ve Dizilerinin Gitara Uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hagberg, G. L. (2016). Ensemble improvisation, collective intention, and group attention. G. E. Lewis and B. Piekut (Eds), *Critical Improvisation Studies* (s. 616). Oxford University Press.
- Harrison, C. M. (2017). Rock guitar in the conservatoire. *College Music Symposium*, 57, 1-8.
- Hedden, D. (2017). Lessons From Lithuania: A Pedagogical Approach In Teaching Improvisation. *International Journal of Music Education*, 35(2), 289-301.
- Heil, L. (2017). Teaching Improvisation through Melody and Blues-Based Harmony: A Comprehensive and. *Music Educators Journal*, 104(1), 40-46.
- Hirschorn, D. N. (2019). Vocal Improvisation and the Development of Musical Self-Efficacy and Musical Self-Image in Adolescent Choral Musicians. *The Choral Journal*, 60(5), 53-62.
- Holloway, M. S. (2004). The use of cooperative action learning to increase music appreciation students. *College Music Symposium*, 44, 83-93.
- Hopkins, M. T. (2015). Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 405-424.
- Houlahan, M. and Tacka, P. (2005). *A cognitive approach to elementary music education* (Second edition). Oxford University Press.

- İgel, C. and Urquhort, V. (2012). Generation z, meet cooperative learning. *Middle School Journal*, 43(4), 16-21.
- İlhan, S. Y. (2018). *Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Dijital Müzik Yazılımları ile Çokseslendirme Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- İsmail, S. A. and Allaq, K. A. (2019). The nature of cooperative learning and differentiated instruction practices in english classes. *sage open*, 1-19.
- Jambeau, E. (2006). *The effects of music improvisation instruction on elementary students' tonal singing achievement. and developmental tonal aptitude*. Master Thesis, Michigan State University, Michigan.
- Johansson, K. (2004). What chord was that? a study of strategies among ear players in rock music. *Research Studies in Music Education*, 23, 94-101.
- Johnson, D. and Johnson, R. (2003). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. R. Gillies and A. Ashman (Eds.), *Co-Operative Learning* (s. 137-176). RoutledgeFalmer.
- Johnson, D., Johnson, R. and Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning cooperation in the classroom and school*. ASCD Publication.
- Johnson, M. D. (1993). Dalcroze skills for all teachers. *The National Association for Music Education*, 79(8), 42-45.
- Johnson, R. (2009). Critically reflective musicianship. J. T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (s. 17-26). Springer.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 11-26.
- Kagan, S. and Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kamalı, H. (2018). *Cazda Statik Form Anlayışına Karşı Geliştirilen Kompozisyon Stratejileri: 20. Yy'ın İkinci Yarısında Dönüşen Müzik Algısı ve "Açık Yapıt" Kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kandemir, T. (2009). *İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımlarıyla Doğaçlama Çalışmalarının Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kane, R. (2012). Negotiating tension toward a hipper groove: jazz improvisation as a metaphor within christian ethics. *Theology*, 115(1), 36-43.
- Kanneci, A. (2001). *Gitar İçin Beste Yapmış Türk Bestecilerinin Eğitimi ve Yapıtlarının Uluslar Arası Gitar Repertuarındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanneci, A. (2005). *Türk bestecilerinin solo gitar sonatlarının gitar eğitimine katkıları yönünden incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, E. (2017). *Caz Doğaçlamasında Melodi Sazlarının Zamansal ve Dokusal Kurgu Ve Davranış Modellerinden Hareketle Vokal Doğaçlama Olanaklarının Genişletilmesi. Geleneksel Uygulamalar ve Yeni Yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kardeş, B. ve Demirci, Ş. A. (2019). Müzik derslerinde eşlik kullanımının müzik öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* (42), 157-172.
- Kasar, M. ve Yöndem, S. (2006). Muğla üniversitesi öğrencilerinin klasik gitar ile ilgili bilgi ve tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), 1-18.
- Kaya, A. (2018). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Enstrümanları İle Doğaçlama Becerilerine Yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kennedy, M. and Kennedy, J. B. (2013). *Oxford dictionary of music*. Oxford University.
- Kerimov, R. (2013). Geleneksel hint müziğinin yapısı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 305-321.
- Kerman, J. (2002). Beethoven's minority. S. Brandenburg (Eds.), *Haydn, Mozart, & Beethoven Studies in the Music of the Classical Period* (s. 164). Oxford University Press.

- Khoury, S. L. (2017). *Improvise: Research-Creation of a Framework and Software Prototype for Creative Music Learning with Technology*. Doctoral Dissertation, McGill University, Montreal.
- Kılınç, M. (2017). *Bozlak Müziğinin Klasik Gitar ile Yeniden Yorumlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kıncal, R., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (32), 156-163.
- Kingscott, J., ve Durrant, C. (2010). Keyboard improvisation: a phenomenological study. *International Journal of Music Education*, 28(2), 127-144.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *The National Association for Music Education*, 78(4), 35-40.
- Kurtuldu, E. B. ve Ergan, M. (2011). Geleneksel türk musikisi ses icracılarından hafız sami'nin hayatı ve gazel icracılığı üzerine bir çalışma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (29), 573-607.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2014). N.e.ü. a.k.e.f. müzik eğitimi a.b.d. klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (klasik gitar) eğitimi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 133-140.
- Larson, C. O. and Dansereau, D. (1986). Cooperative learning in dyads. *Journal of Reading*, 29(6), 516-520.
- Larson, S. (1995). Integrated music learning and improvisation: teaching musicianship and theory through 'menus, maps, and models. *College Music Symposium* (35), 76-90.
- Lewis, G. E. (1996). Improvised music after 1950: afrological and eurological perspectives. *Black Music Research Journal*, 16(1), 91-122.

- Leybourne, S. and Kennedy, M. (2015). Learning to improvise, or improvising to learn: knowledge generation and ‘innovative practice’ in project environments. *Knowledge and Process Management*, 22(1), 1-10.
- Li, R. (2015). *Overcoming initial hurdles: strategies for developing a university free improvisation ensemble*. Doctoral Dissertation, Musical Arts İn The School of Music at The University of Kentucky, Lexington.
- Lidstrom, R. (1974). An approach to piano improvisation. *American Music Teacher*, 23(4), 38-39.
- Lorenz, K. W. (1993). *A comparison of the effectiveness of three teaching methods based on rote learning, improvisation, and tonal conceptual development on melodic performance skills achievement of music*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, Greensboro.
- Mahmut, N. (2015). Uygur türklerinde geçmişten günümüze hafız ve sazendeler. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi* (5), 41-45.
- Mang, E. (2005). The referent of children's early songs. *Music Education Research*, 7(1), 3-20.
- Manning, M. L. and Lucking, R. (1993). Cooperative learning and multicultural classrooms. *The Clearing House*, 67(1), 12-16.
- Marr, M. B. (1997). Cooperative learning: a brief review. *Taylor & Francis* (13), 7-20.
- McMillan, R. (1999). ‘to say something that was me’: developing a personal voice through improvisation. *b. j. Music Education*, 16(3), 263-273.
- McNeil, A. (2017). Seed ideas and creativity in hindustani raga music: beyond the composition–improvisation dialectic. *Ethnomusicology Forum*, 26(1), 116-132.
- McWilliam, E. and Dawson, S. (2008). Teaching for creativity: towards sustainable and replicable pedagogical practice. *High Educ*, 56, 633-643.
- Menke, J. (2014). “Ex centro ” improvisation sketches for a theory of sound progressions in the early baroque. R. Wegman, J. Menke and P. Schubert (Eds.), *Improvising Early Music* (s. 69-93). Leuven University press.

- Montano, D. R. (1983). *The Effect Of Improvisation In Given Rhythms On Rhythmic Accuracy In Sight Reading Achievement By College Elementary Group Piano Students*. Doctoral Dissertation, University of Missouri, Kansas.
- Mooney, K. (1988). *A Study of the Relationship Between Physical Stature and Footstool and Chair Height in Guitar Performance*. Master Thesis, University of Nebraska, Nebraska.
- Moore, J. (2004). *First lessons ukulele*. Mel Bay Publication.
- Moroney, D. (1976). The performance of unmeasured harpsichord preludes. *Oxford Journals*, 4(2), 143-151.
- Muti, Y. E. (2019). *Miles Devis: Kind of Blue Albümü ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı, İzmir.
- Nacakçı, Z. ve Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: improvisation in life and art*. Tarcher Perigee-Penguin Books.
- Neighbour, O. (2002). A new manuscript from clementi's early years as a keyboard virtuoso. S. Brandenburg (Eds.), *Haydn, Mozart, & Beethoven Studies in the Music of the Classical Period* (s. 26). Oxford University Press.
- Norgaard, M. and Taylor, S. (2016). Eclectic styles and improvisation in string orchestra performances. *String Research Journal*, 7, 45-61.
- Ortaylı, İ. (2019). *Bir ömür nasıl yaşanır*. Kronik Kitap Yayınevi.
- Ott, C. J. (2015). Connection, Communication & Context: Improvisation In a Choral Setting. *The Choral Journal*, 56(1), 38-45.
- Önal, Ö. (2012). Ses ve dil. *Dil Dergisi* (155), 7-23.
- Öncel, M. (2018). Türk din mûsikîsinde kasîde formu (hafız emin ışık örneği). *Aibü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 306-322.
- Önder, C. Ş. ve Yıldız, G. (2008). Klasik gitar eğitiminin boyutları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 115-133.

- Öz, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitimin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 104.
- Özdemir, M. ve Özdemir, Ş. Ö. (2017). Başlangıç seviyesi klasik gitar eğitiminde tablature sisteminin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 565-571.
- Özel, R. O. (2010). Kur'an tevatür'la neyi kastediyor? *Usul İslam Araştırmaları*, 14(14), 25-50.
- Özgür, Ü. (2001). Çokseslendirmede Akorların Harflerle İfade Edilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 165-172.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Özkasnaklı, U. ve Dalkıran, E. (2013). Klasik ve flamenko gitar sağ el çalım tekniklerinin karşılaştırılması ve gitar eğitiminde kullanılabilirliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 217-224.
- Özkeleş, S. (2016). Doğaçlama eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. *Uluslararası Müzik Sempozyumu Müzikte Performans* (s. 435-438). Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Bursa.
- Özkeleş, S. (2016). Profesyonel müzisyen eğitimi bağlamında eğitimciler için doğaçlamaya yönelik uygulama ve öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (16), 2393-2409.
- Öztürk, G. (2001). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin çalgılarını kullanmadaki yeterlilik durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 356-375.
- Öztürk, H. K. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Editör), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 75-100). Pegem A Yayıncılık.

- Pallant, J. (2007). *A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*. Mc Graw Hill.
- Palmer, C. M. (2014). Learning basic music theory through improvisation: implications for including improvisation in the university curriculum. *College Music Symposium* (54), 1-11.
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş türk müziği eserlerinin tespitiye yönelik bir çalışma. *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 15, 19-24.
- Parncutt, R. and McPherson, G. (2002). *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford University.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskıdan çev. M. Bütün, S. B. Demir, Dü. İ. Eti ve B. T. Türkkkan). Pegem A Yayıncılık.
- Peklaj, C. and Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 359-373.
- Platon. (1995). *Devlet*. (çev. H. A. Yücel, Dü. S. Eyüboğlu ve M. Cimcoz). Remzi Kitabevi.
- Raphael, C. and Bachen, C. (2012). Flow and cooperative learning in civic game play. *New Media & Society*, 14(8), 1321-1338.
- Ravenscroft, S. P., A. Buckless, F., & Hassall, T. (1999). Cooperative Learning - A Literature Guide. *Accounting Education*, 8(2), 163-176.
- Rescsanszky, M. J. (2017). Mixing Formal and Informal Pedagogies in a Middle School Guitar Classroom. *National Association*, 103(4), 25-33. doi:10.1177/0027432117697360
- Rosewall, M. (2015). Choral music and the acoustic guitar. *The Choral Journal*, 56(5), 95-99.
- Rowlyk, W. T. (2007). *Effects of Improvisation Instruction on Nonimprovisation Music Achievement of Seventh and Eighth Grade Instrumental Music Students*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.

- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar* (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sakar, M. H. (2009). Popüler Müzik ve Müzik Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 385-393.
- Sağır, T., Özkişi, G. ve Yüceer, M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinin müzik dinleme ve icra pratiklerine etkileri: yıldız teknik üniversitesi lisans öğrencileri örneği. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Dergisi* (4), 1-17.
- Sakarya, G. ve Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817.
- Samtani, R. (2006). *Structure And Strategy In Flamenco Guitar Performance, Volume 1*. Doctoral Dissertation, Brown University, Rhode Island.
- Samuels, K., ve Schroeder, F. (2019). Performance without Barriers: Improvising with Inclusive and Accessible Digital Musical Instruments. *Contemporary Music Review*, 38(5), 476-489.
- Saraç, A. G. (2016). *Müzik Eğitiminde Özel Öğretim Teknikleri-1*. Nobel Yayıncılık.
- Saraç, A. G. ve Hasan, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde çalgı öğretimindeki performansın değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* (20), 99-109.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Güzel sanatlar Enstitüsü Dergisi* (46), 92-100.
- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim 1. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-104.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Say, A. (2009). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi.
- Schoenberg, A. (2008). *Style and Idea*. D. Newlin (Eds.) Philosophical Library.
- Schulte, C. M., Webster, P., Anttila, E. and Lin, M. C. (2019). Free music improvisation: an ethnography of brazilian improvisers. *International Journal of Education & the Arts*, 20(15), 1-27.

- Scott, A. G. (2008). The use of generic multiplicity in music store guitar lessons. *Ethnomusicology*, 52(3), 426-457.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı öğrenmenin oluşumu*. MEB Yayınları.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1989/1990). Group investigation expands cooperative learning. *Education Leadership*, 17-21.
- Sheriff, E. (2012). *Türk Bestecilerinin Gitara Uyarlanabilir Piyano Eserlerinin Gitar Repertuarına Katkıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Slavin, R., Madden, N. and Marshall, L. (1982). Effects of cooperative learning and individualized instruction on the social acceptance, achievement, and behavior of mainstreamed students. *National Inst. of Education (ED)*, 10-23.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *American Educational Research Association*, 315-342.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 71-82.
- Smilde, R. (2016). Biography, Identity, Improvisation, Sound: Intersections Of Personal And Social Identity Through Improvisation. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(4), 308-324. doi:10.1177/1474022216647374
- Smith, B. B. (1959). Folk music in hawaii. *Journal of the International Folk Music Council* (11), 50-55.
- Snell, A., ve Azzara, C. (2015). Collegiate musicians learning to improvise. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (204), 63-84.

- Snell, K. (2007). *Teaching Popular Music As Embodied Knowledge: A Phenomenological Model Of Music Teaching And Learning*. Doctoral Dissertation, The University of Western Ontario, Ontario.
- Song, A. (2015). *Alternative Strategies For A Collegiate Aural Skills Classroom: An Observational Case Study*. Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Sökmen, K. T. (2018). Türkiye’de müzik öğretmenlerinin piyanoda eşlik sorunları ve çözümleri üzerine bir çalışma. *Konservatuvar dergisi*, 0(13), 23-33.
- Stainer, J. and Barrett, W. (2009). *A Dictionary of musical terms*. New York:Cambridge University Press.
- Stravinski, İ. (2000). *Müzik Sanatı*. (İ. Akay, Çev.) Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sutton, J. (2018). The Invisible Handshake: A Context For Improvisation in Music Therapy. *British Journal of Music Therapy*, 32(2), 86-95.
- Sümbül, M. (2004). *Adana, Gaziantep,Hatay,Kahramanmaraş Bölgesi Halk Oyunlarının Yapısal Özellikleri ve Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi , Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahinel, S. (2007). Eleştirel Düşünme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 123-136). Pegem A Yayıncılık.
- Şaktanlı, C. S., ve Özelma, Y. (2014). Eğitim Müziği Çok Seslendirme Yaklaşımları ve Yaklaşımların İlköğretim Müzik Dersi Kapsamında Kullanımı ile İlgili Örnek Uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 43-58.
- Şenol, H., Bal, Ş., ve Yıldırım, H. İ. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutum üzerinde etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-220.

- Şirin, C. (2020). *Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, C. (2016). *Klasik Gitar Öğretiminin Makamsal İçerikli Etüt ve Eserlerle Uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tabakoğlu, V. (2013). *Bona Müzik Teorisi Notları*. İşbilen Sanat Kültür.
- Tallmadge, W. H. (1960). Teaching Improvisation. *Music Educators Journal*, 47(2), 58-60.
- Tanel, R., ve Kavcar, N. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretimin Öğrenci Tutum ve Görüşleri Üzerindeki Etkileri: Termodinamik Dersi Uygulaması. *Dokuz. Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 64-73.
- Tanrıverdi, A. (1997). Güzel Sanatlar Liselerinin Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı Eğitimi ve Viyolanın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri. *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi*, 21, 7-9.
- Tarman, S. (1996). *Bekir Küçükay'ın Başlangıç Metodunun Hedef, Hedef Davranış ve İçerik Yönünden İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarman, S. (2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications Ltd.
- Tek, S. T. (2018). *Johann Sebastian Bach ile Wolfgang Amadeus Mozart'ın Yaylı Çalgı Eserlerinde Kullandıkları Süslemelerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tok, T. N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay içinde, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 161-214). Pegem A Yayıncılık

- Tokinan, B. Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 84-100.
- Toksoy, A. C. ve Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim 1. kademesinde müzik ve hareket eğitime başlangıç için bir model önerisi. *İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 23-34.
- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. Sınıf ‘canlılar için madde ve enerji’ ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Truitt, D. C. (2015). *The Development And Validation Of An Instrument For Measuring The Music Sight-Reading Skills Of Classical Guitarists At The College Entry Level*. University of Hartford.
- Tuzlak, B. (2004). *Sanat Eğitimi ve Çevre İlişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, E. F. (2019). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Uçan, A. (1997). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uludağ, A. K. (2016). Türk Müziği Çok Seslendirme Dersi İçin Tasarlanan Bir Akor Programlama Çalışması ve Etkililik Düzeyleri. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2563-2576.
- Uluocak, S. (2015). Türkiye’de cumhuriyet’in ilk elli yılında klasik gitar eğitimi: paleologos ve öğrencileri. *Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Sahne ve Müzik Eğitim Araştırma Dergisi*, 1(1), 60-80.
- Uslu, M. (2013). Müzik eğitimi aracılığıyla aynı yaş gruplarının sosyo-kültürel değişimlerinin ve gelişimlerinin sağlanması. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 197-202.
- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.

- Ünsal, A. S. (2011). *Piyano Eğitimindeki Motivasyon Durumunun Öğretim Elemanı ve Öğrenci Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Verneert, F., Nijs, L. and Baets, T. (2021). A space for collaborative creativity. how collective improvising shapes ‘a sense of belonging’. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17.
- Voltz, M. D. (2005). Improvisation begins with exploration. *Music Education Journal*, 50-53.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wade, G. (2006). *A Concise history of the classic guitar*. Gilsinn: Mel Bay Publications.
- Wall, M. P. (2013). *Improvising To Learn: A Study Of 5th Grade Band Students*. Doctoral Dissertation, Columbia University, Columbia .
- Wegman, R. C. (2014). What is counterpoint? R. C. Wegman, J. Menke and P. Schubert (Eds.), *Improvising Early Music* (s. 9-69). Leuven University Press.
- Wesson, R. H., Pollard, V. and Campbell, A. (2017). A three-stage process of improvisation for teamwork: Action research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 82-98.
- Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music. *National Association for Music Education*, 43-50.
- Wichadee, S. and Orawiwanakul, W. (2012). Cooperative language learning: increasing opportunities for learning in teams. *Journal of College Teaching & Learning – Second Quarter*, 93-100.
- Wilson, G. B., ve MacDonald, R. (2016). Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, 44(5), 1029-1043. doi:10.1177/0305735615606527
- Wilson, J. H. (1970). *The Effects Of Group Improvisation On The Musical Growth Of Selected High School Instrumentalists*. Doctoral Dissertation, New York University, New York.

- Wood, C. A. (2019). *Improvisation Methods: A Non-Idiomatic Improvisation Course for the Undergraduate Music Curriculum*. Doctoral Dissertation, Musical Art in the Ohio State University, Ohio.
- Yalçın, G. ve Albuz, A. (2012). Gitar uygulamalı armoni öğretiminin öğrenci bilgi ve performans düzeyine etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 35-49.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Müzik Etkinliklerinde Orff Yaklaşımına Yönelik Görüşleri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, E., Çalık, Ş., Ilgaz, S., & Şimşek, U. (2018). Jigsaw Tekniği ve Birlikte Soru Soru Birlikte Öğrenim Yönteminin Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Hakkındaki Görüşleri Üzerine Etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 573-588.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metod. *Milli Eğitim Dergisi* (150).
- Yılmaz, E. ve Temiz, E. (2012). Okul şarkılarının klasik gitar ile eşliklendirilmesine yönelik eşliklendirme örnekleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 150-164.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar Eğitiminde Üstbilişsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına Etkisi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YÖK. (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı

- YÖK. (2020). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden alındı
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 181-194.
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-65). Pegem A Yayıncılık.
- Zaslaw, N. (2002). The adagio in f majör k3 anhang 206a = k6 anhang a 65. S. Brandenburg (Eds.), *Haydn, Mozart, & Beethoven Studies in the Music of the Classical Period* (s. 102). Oxford University Press.
- Zdzinski, S. F. and Barnes, G. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245-255.

EKLER**Ek-1 Öğretim Programı Değerlendirme Formu**









Ek-2 Ön Test ve Son Testte Eşliklenen eserler



















Ek-3 Gitar Performans Gözlem Formu









Ek-4 Gitar Eşikleme Gözlem Formu









Ek-5 Görüşme Formu

Sayın Hocam, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğr. Gör. Olarak görev yapmaktayım. İnönü Üniversitesi Müzik Eğitimi Programında Doç. Dr. Onur ZAHAL danışmanlığında “Gitar Eğitiminde İşbirlikli Doğaçlama Çalışmalarının; Eşlikleme ve Performans Başarısına Etkisi” başlığıyla doktora tez yazım dönemindeyim. Tezin uygulama süreci için hazırladığımız 14 haftalık ders planının sonunda Araştırmanın Nitel boyutunu olan görüşme formunun değerlendirilmesi için, uzman olarak görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Görüşme Formu

Değerli Öğrenciler, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı’nda yürütmekte olduğum “Gitar Eğitiminde İşbirlikli Doğaçlama Çalışmalarının; Eşlikleme ve Performans Başarısına Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmamız süresince, geçirmiş olduğunuz yaşantılarınızın doğrultusunda aşağıdaki sorulara açık yüreklilikle ve detaylı ifadelerinizle cevaplandırmanızı rica ediyorum. İlginize şimdiden çok teşekkür ediyorum.

1. İşbirlikli doğaçlama eğitimi gitara karşı tutumunuzu etkiledi mi? Etkilediyse ne yönde etkiledi?
2. İşbirlikli doğaçlama eğitiminden sonra gitar performansınızda ve eşlikleme Becerinizde değişiklik oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?
3. Mesleki yaşantınızda işbirlikli doğaçlama eğitiminden faydalanmayı düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunları açıkla mısınız?
4. Çalışma süresi boyunca gurup arkadaşlarınızla ilişkilerinizde değişiklik oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?
5. Dersin hocasının işbirlikli öğrenmenin gereklerini yerine getirme durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Sürecin genel olarak değerlendirdiğinizde uygulama dışında ne olması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Daha fazla zaman, materyal desteği, teorik destek, Eserlerde çeşitlilik, vb.)

UYGUN ☐	UYGUN DEĞİL* ☐	DÜZELTİLMELİ* ☐
*Uygun değil ve ya Düzeltmeyse, Önerisi		

Adı Soyadı:

Tarih:

Adres:











Ek- 6 İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmaları Ders Programı

1. Hafta

DERS PLANI			
Hafta	1	Süre	80 dk.
Konu	Doğaçlama hakkında genel bilgiler		
Alt Konular	1. Doğaçlamanın geçmişten günümüze gelişimi 2. Doğaçlamanın Türk müziğindeki yeri 3. Müzikte doğaçlamanın önemi 4. Gitarda doğaçlamanın önemi		
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Tartışma Tekniği, Beyin Fırtınası İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)		
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, Ahmet Say “Müzik Ansiklopedisi” caz müzik video kayıtları, Soundpainting video kaydı, zoom programı		
Grupların Oluşturulması			
Gruplar öğrenciler arasında kura çekerek belirlenir.			
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri			
- Öğrencilere doğaçlama hakkında ne bildikleri sorulur. Öğrencilerden bilgilerini paylaşmaları istenir. Doğaçlamanın doğuşu hakkında fikir yürütmeleri istenir. Önceden hazırlanan ve doğaçlama tarihini anlatan kaynaklar çalışma öncesi öğrencilerle paylaşılır. Her grup sözcüsünden doğaçlama hakkında öğrendiklerini diğer Gruplarında olduğu ortamda anlatmaları istenir. - Öğrencilere Türk müziğinde doğaçlama var mı? sorusu yöneltilir. Grupların sözcülerinden grubun genel düşüncesi hakkında bilgi istenir. Meşk 'in ve Mevlevi müziğinin doğaçlama olup olmadığını tartışmaları istenir. Tüm Gruplara taksim örnekleri dinletilir. Dinledikleri eserler hakkında düşünceleri alınır. Doğaçlamanın Türk müziğindeki yeri ile ilgili kaynak araştırması yapmaları istenir. - Gruplara “Neden doğaçlama?” başlıklı bir soru yöneltilir. Gruplardan bu konu üzerinde tartışmaları istenir ve her grup sözcüsünün, kendi grubunun ulaştığı sonucu diğer Grupların önünde paylaşması istenir. - Doğaçlama çalan ünlü gitaristlerden örnek videolar izlettirilir. Öğrencilerden izledikleri videolar hakkındaki düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Çalışma sonunda gruplar düşüncelerini birbirleriyle paylaşır.			
Ölçme-Değerlendirme			
Doğaçlama hakkında genel bilgilerin ve doğaçlamanın gerekliliğini içeren 10 soruluk “Başarı testi 1”			

Başarı Testi 1

2.Hafta

DERS PLANI				
Hafta	2		Süre	80 dk.
Konu	Ezgi tekrarı			
Alt Konular	1. Dinlenen ezginin sözel olarak tekrarı 2. Dinlenen ezginin gitarla tekrarı 3. Dinlenen ezginin farklı pozisyonda çalımı			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösteri (Demonstrasyon) yöntemi, Birlikle Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, Gitar, Çalışma Yapağı			
Grupların Oluşturulması				
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen Gruplar oluşturulacak şekilde gruplara bölünür. Çalgı performans notu en yüksek olan veya gönüllü olan öğrenci Grup lideri seçilir.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
- Müzik eğitiminde kulak eğitiminin önemi anlatılır. Doğaçalama eğitiminde öncelikle tekrarın yapılması gerektiği anlatılır. Müzik programı ile oluşturulan piyano kayıtları öğrencilere dinletilerek ezgi tekrarı çalışması yapılır. - Gruplara “Çalışma Yapağı 1” gönderilir. Grup liderleri çalışma yapağında yer alan ezgileri gitarlarıyla guruba çalar, Grup üyeleri de çalınan ezgileri öncelikle sesleriyle, ardından gitarlarıyla taklit ederler. - Gruplara ikinci bir çalışma yapağı gönderilir. Öğrencilerden verilen çalışma yapağında yazılı olan ezgileri gitarda farklı pozisyonda çalmaları istenir. Gurubun tüm üyelerinin etkinlikte rol alması için uygulayıcı tarafından öğrenciler teşvik edilir. Gerekli görülen yerlerde müdahale edilir.				
Ölçme-Değerlendirme				
Öğrencilere “Çalışma Yapağı 2” de yer alan bir ezgilerden biri sorulur. Öğrencilerden öncelikle bu ezgiyi ses olarak tekrar etmesi istenir. Başka bir ezgiyi gitarla tekrar etmesi istenir. Üçüncü bir ezgiyi farklı pozisyonda çalması istenir. Gözlem formunda “Başarı Testi 2” formu kullanılır.				

Adı Soyadı:

1. Doğaçlama günümüze kadar devam etmektedir.
2. Barok dönemde doğaçlama..... şeklinde yapılırdı.
3. Modern doğaçlama örnekleri müzikte kendini gösterir.
4. Türk müziğinde doğaçlama türlerinde yapılır.
5. Türk müziğinde en önemli doğaçlama ustası olarak..... bilinir.
6. Müzikte doğaçlama önemlidir. Çünkü.....
7. Ünlü Doğaçlama sanatçıları.....dır
8. Gitarda doğaçlama önemlidir. Çünkü.....
9. Doğaçlama çalan ünlü gitaristler.....dır.
10. Benim düşünceme göre doğaçlama.....dır.

Çalışma Yaprağı 1

1. Ezgi

2. Ezgi

3. Ezgi

4. Ezgi

Çalışma Yaprağı 2

1. Ezgi

2. Ezgi

Başarı Testi 2

1. Çalınan ezgiyi sesinizle tekrar ediniz.

2. Çalınan ezgiyi gitarla tekrar ediniz

3. Dinlediğiniz ezgiyi farklı bir pozisyonda çalınız

Ezgi Tekrarı Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Hafta	2	Konu	Ezgi Tekrarı			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler			Anlatım Yöntemi, Gösteri (Demonstrasyon) yöntemi. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler			1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
Dinlediği ezgiyi Na hecesiyle tekrar eder						
Dinlediği ezgiyi gitarla tekrar eder.						
Dinlediği ezgiyi farklı bir pozisyonda çalar						
Toplam						

3. Hafta

DERS PLANI				
Hafta	3		Süre	80 dk.
Konu	Transpoze çalışması			
Alt Konular	1. Dinlenen ezginin gitarla tekrarı 2. Dinlenen ezginin gitarla farklı bir tonda çalımı			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Problem çözme yöntemi, Gösterip Yaptırma Yöntemi, Birlikte Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, gitar, akıllı telefon			
Grupların Oluşturulması				
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen gruplar olacak şekilde gruplara bölünür. Grupların isimleri ve grup liderleri grupta kalır.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
Gruplara transpoze'nin ne olduğu ile ilgili detaylı bilgi verilir. Öğrencilerle online olarak daha önce kaydı yapılmış bir cümlelik melodi sorulur ve öğrencinin öğrendiği melodiyi başka bir sese aktarması istenir böylece öğrencilerin transpozey'i tam olarak anladığından emin olunur. Her grup üyesinden dinlediği popüler müziği öncelikle kendi sesinden tekrarı, ardından sırasıyla yarım ses, bir ses ve iki ses aşağıdan veya yukarıdan transpoze etmeleri istenir. Grup gözlemlenerek sürecin doğru bir şekilde işlendiği kontrol edilir. Her Gruptan birer öğrenci kura ile seçilir. Seçilen öğrencilere bir eser dinletilir ve yine kura ile seçilen bir ezgiyi tranpoze etmeleri istenir. Diğer öğrenciler gözlem formu ile turnuvaya katılan öğrencileri değerlendirirler. En fazla başarı gösteren grup ödüllendirilir.				
Ölçme-Değerlendirme				
Gözlem formunda “Başarı Testi 3” değerlendirilecektir.				

4. Hafta

DERS PLANI				
Hafta	4		Süre	80 dk.
Konu	Eş zamanlı ezgi çalışması			
Alt Konular	1. Dinlenen ezginin yapısını belirleme 2. Dinlenen ezginin ritmini belirleme 3. Dinlenen ezgiyi manipüle etme			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip Yaptırma Yöntemi, Birlikte Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, Gitar, Akıllı telefon, Çalışma Yapağı			
Grupların Oluşturulması				
Gruplar öğrencilerin istedikleri kişilerle grup oluşturacak ve bir önceki haftadan farklı kişiler olacak şekilde gruplara bölünür. Grup üyeleri birbirinden sorumludur.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
Guruba “Sözlerimi Geri Alamam” adlı eserin internet uzantısı gönderilir. Öğrencilerin bu melodiye solo, ritim veya arpej şeklinde eşlik edebilecekleri söylenerek öğrenciler teşvik edilir. Öğrenci edindiği başka bir dijital cihazla dinlediği esere eşlik eder. Çalışma sonunda bütün Gruplar toplanır ve her gruptan rastgele biri seçilir. Seçilen kişiler tüm grupların önünde yapılan çalışmayı örneklerler.				
Ölçme-Değerlendirme				
Öğrenciler edindikleri ikinci bir dijital aletle eseri çalar ve esere eşlik ederek kayıt alır. Kaydedilecek videolar diğer öğrenciler tarafından “Eş zamanlı Eşlikleme Gözlem Formu” ile değerlendirilecektir.				

Çalışma Yapağı 3

<https://www.youtube.com/watch?v=4Jb0BTyqEI8>



Eş zamanlı Eşlikleme Gözlem Formu

Hafta	4	Konu	Eş zamanlı ezgi çalışması			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler			Anlatım Yöntemi, Gösterip Yaptırma Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler			1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
Dinlediği eserin ezgisini sessel olarak ifade eder						
Dinlediği eserin ezgisini çalgısal olarak ifade eder						
Çalınan esere gitarla eş zamanlı eşlik eder						
Dinlediği eserin ana temasını manipüle eder						
Dinlediği esere doğaçlama eşlik eder						
Toplam						

5. Hafta

DERS PLANI				
Hafta	5		Süre	80 dk.
Konu	Majör (Do, Re, Mi, Sol,) egzersiz ve solo doğaçlama			
Alt Konular	1. Majör tonda 3 ses atlamalı egzersiz ve solo doğaçlama 2. Majör tonda 4 ses atlamalı egzersiz ve solo doğaçlama 3. Majör tonda 5 ses atlamalı egzersiz ve solo doğaçlama			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, Gitar, Akıllı telefon, Çalışma Yaprağı			
Grupların Oluşturulması				
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen Gruplar oluşturulacak gruplara bölünür. Grup liderleri grupta kalır.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
Grup üyeleri toplanır. Armoni bilgilerini kontrol etmek amacıyla ön test (Majör Test 1) yapılır. Grubun armoni bilgisi değerlendirildikten sonra hatırlatmak amacıyla Majör nedir? sorusunun cevabı üzerine konu anlatılır ve son test (Majör Test 2) yapılır. Majör diziler öğrencilere çalınır. Öğrencilerden tek tek onlara sorulan tonda majör diziyi oluşturan sesleri söylemeleri ve gitarda seslendirmeleri istenir. Çalışma yaprağında yazılan (Do, Re, Mi, Sol) Majör dizilerinden oluşan “Çalışma Yaprakları 4,5 ve 6” öğrenciler tarafından çalışılır. Çalışmayı tamamlayan öğrencilerden 3 ses, 4 ses ve 5 ses atlamalı ezgiler doğaçlamaları istenir. Bu konuda grup lideri grup üyelerini kontrol eder sorun yaşayan arkadaşlarına yardımcı olur.				
Ölçme-Değerlendirme				
Her Gruptan rastgele seçilen bir üye, majör tonda üçlü dördü ve beşli atlamalı seslerle doğaçlama çalar. Diğer grup üyeleri “Majör Egzersiz ve Solo Gözlem Formu” kullanarak çalan				

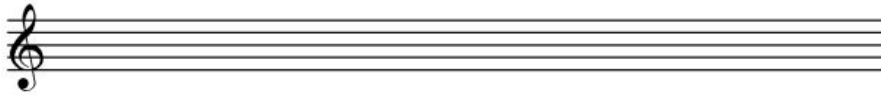
grup üyesini değerlendirir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez. Öğrenci kendi grubunu temsil eder.

Majör Test 1

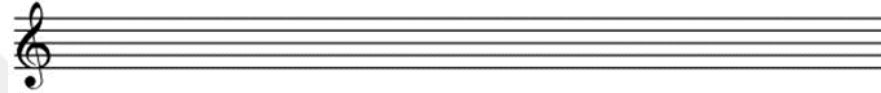
Portede yazılı olan değiştirici işaretler hangi tonlara aittir. Üstlerine yazınız



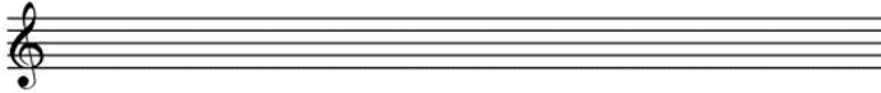
Do majör dizi yazınız



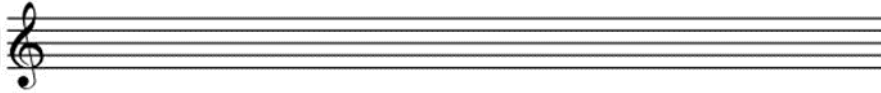
Sol majör dizi yazınız



Re majör dizi yazınız



Mi majör dizi yazınız



Majör Test 2

Aşağıda yazılı olan dizilerin tonlarını üstlerine yazınız.



1. Re majör tane değiştirici işaret alır
2. Do Majör..... tane değiştirici işaret alır
3. Sol majör.....tane değiştirici işaret alır

Majör Egzersiz ve Solo Gözlem Formu

Hafta	5	Konu	Majör egzersiz ve solo doğaçlama			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler			Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler			1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
1. Majör tonda 3 ses atlamalı egzersiz çalar						
2. Majör tonda 3 ses atlamalı solo doğaçlama çalar						
3. Majör tonda 4 ses atlamalı egzersiz çalar						
4. Majör tonda 4 ses atlamalı solo doğaçlama çalar						
5. Majör tonda 5 ses atlamalı egzersiz çalar						
6. Majör tonda 5 ses atlamalı solo doğaçlama çalar						
Toplam						

Çalışma Yaprağı 4

The image displays seven staves of musical notation for 'Çalışma Yaprağı 4'. The notation is written in treble clef and includes various key signatures (C major, G major, D major, A major, E major, B major, and F# major) and rhythms (quarter, eighth, and sixteenth notes). The staves are numbered 11, 21, and 31, indicating the starting point for each exercise. The exercises involve ascending and descending scales, often with triplets or other rhythmic patterns.

Çalışma Yaprağı 5



Çalışma Yaprığı 6

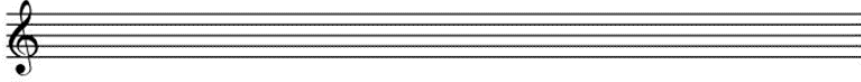


6. Hafta

DERS PLANI					
Hafta	6	Süre	80 dk.	Tarih	
Konu	Minör (La, Si, Re, Mi) egzersiz ve solo doğaçlama				
Alt Konular	1. Minör tonda 3 ses atlamalı egzersiz ve solo doğaçlama 2. Minör tonda 4 ses atlamalı egzersiz ve solo doğaçlama 3. Minör tonda 5 ses atlamalı egzersiz ve solo doğaçlama 4. Doğal, Armonik ve Melodik minör egzersiz doğaçlama				
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme				
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, gitar, akıllı telefon, çalışma Yaprağı				
Grupların Oluşturulması					
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen Gruplar oluşturulacak ve bir önceki haftadan farklı kişiler olacak şekilde gruplara bölünür.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri					
Grup üyeleri toplanır. Armoni bilgilerini kontrol etmek amacıyla ön test (Minör Test 1) yapılır. Grubun armoni bilgisi değerlendirildikten sonra hatırlatmak amacıyla minör nedir? sorusunun cevabı üzerine konu anlatılır ve tekrar değerlendirme (Minör Test 2) yapılır. Minör diziler öğrencilere çalınır. Öğrencilerden onlara sorulan tonda minör diziye oluşturan sesleri söylemeleri ve gitarda seslendirmeleri istenir. Guruba çalışma yaprakları gönderilir. Çalışma yaprağında yazılan (La, Si, Re, Mi) minör diziler öğrenciler tarafından çalışılır. Çalışmayı tamamlayan öğrencilerden 3 ses, 4 ses ve 5 ses atlamalı ezgiler doğaçlamaları istenir. Bu konuda Grup lideri Grup üyelerini kontrol eder sorun yaşayan arkadaşlarına yardımcı olur.					
Ölçme-Değerlendirme					
Her gruptan rastgele seçilen bir üye, minör tonda üçlü dördü ve beşli atlamalı seslerle doğaçlama çalar. Diğer grup üyeleri “Minör Egzersiz ve Solo Gözlem Formu” kullanarak çalan grup üyesini değerlendirir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez. Öğrenci kendi grubunu temsil eder.					

Minör Test 1

La minör dizi yazınız.



Re minör dizi yazınız



Si minör dizi yazınız



Mi minör dizi yazınız



Re armonik minör dizi yazınız



Mi melodik minör dizi yazınız



Minör Test 2

Aşağıda yazılı olan dizilerin tonlarını üstlerine yazınız.

The image shows four musical staves, each containing a sequence of notes and accidentals. The first staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The second staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The third staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The fourth staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.

1. Re minörün aldığı değiştirici işaretleri yazınız
2. Mi minörün aldığı değiştirici işaretleri yazınız
3. Si minörün aldığı değiştirici işaretleri yazınız
4. La minörün aldığı değiştirici işaretleri yazınız

The image shows four empty musical staves, each with a treble clef, for writing the answers to the questions above.

Çalışma Yaprağı 7

The musical score consists of eight staves of music, each containing a sequence of eighth and sixteenth notes. The staves are arranged vertically, with measure numbers 11, 21, and 31 indicated at the beginning of the third, fifth, and seventh staves respectively. The key signatures change throughout the piece: the first two staves are in C major (no sharps or flats), the third and fourth staves are in D major (one sharp), the fifth and sixth staves are in E major (two sharps), and the seventh and eighth staves are in F major (one flat). The time signature is 4/4 for all staves. The music is written in a single melodic line on a treble clef.

Çalışma Yapağı 8



Çalışma Yaprağı 9

The image displays eight staves of musical notation, each containing a sequence of notes and rests. The notation is written in a single system, with each staff representing a different melodic line. The notes are primarily eighth and sixteenth notes, often beamed together in groups. The staves are arranged vertically, and the notation is consistent across all staves, suggesting a single melodic line being transcribed in different clefs or as part of a larger composition. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The subsequent staves show various key signatures, including one sharp, one flat, and two sharps, indicating a key signature change throughout the exercise. The notation is clear and legible, with a focus on rhythmic patterns and melodic movement.

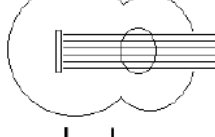
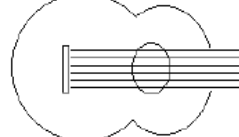
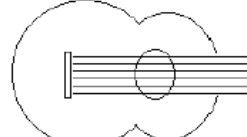
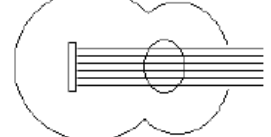
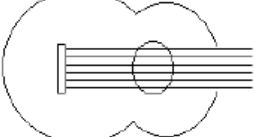
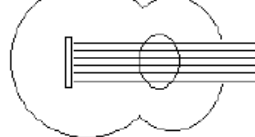
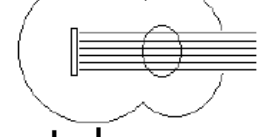
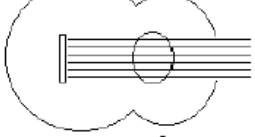
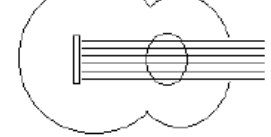
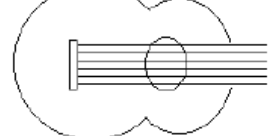
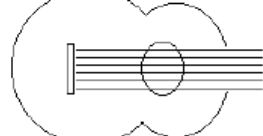
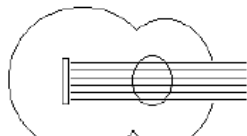
Minör Egzersiz ve Solo Gözlem Formu

Hafta	6	Konu	Minör egzersiz ve solo doğaçlama		
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler		Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler		1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
1. Minör tonda 3 ses atlamalı egzersiz çalar					
2. Minör tonda 3 ses atlamalı solo doğaçlama çalar					
3. Minör tonda 4 ses atlamalı egzersiz çalar					
4. Minör tonda 4 ses atlamalı solo doğaçlama çalar					
5. Minör tonda 5 ses atlamalı egzersiz çalar					
6. Minör tonda 5 ses atlamalı solo doğaçlama çalar					
Toplam					

7. Hafta

DERS PLANI				
Hafta	7		Süre	80 dk.
Konu	Majör (Do, Re, Mi, Sol,) tonda ritim ve arpej doğaçlama			
Alt Konular	1. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı ritimlerde doğaçlama 2. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı ritimlerde çalınan doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik etme 3. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı arpejlerde doğaçlama 4. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı arpejlerde çalınan doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik etme			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, gitar, akıllı telefon, çalışma Yaprağı, porteli sayfa			
Grupların Oluşturulması				
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen olacak şekilde gruplara bölünür.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
Grup üyeleri toplanır. Majör tonda plagal kadans, otantik kadans ve tam kadans kavramları anlatılır. Öğrencilerin gitarda çalışılan kadansları seslendirmeleri istenir ve her öğrencinin kadansları çaldığından emin oluncaya kadar diğer konuya geçilmez. Öğrencilerden, kendilerine gönderilen Çalışma Yaprağı 10 ve 11 de bulunan farklı ritim ve arpej egzersizlerinden bazılarını çalmaları istenir. Öğrencilerden öğrendikleri majör tonlarda öncelikle tam kadansı ritimle çalarak “Na” hecesiyle doğaçlama ezgiler mırıldanmaları istenir. Bireysel olarak yapılacak bu çalışmada, öğrencilerin birbirinden etkilenmemeleri için program üzerinden seslerini kapatmaları istenir. Yapılan çalışmanın tamamı arpejle tekrar edilir. Öğrenciler mümkün olduğunca kontrol edilir. Öğrencilerin çalışma sırasında tanıdık melodileri keşfetmesi durumunda bunu kayıt etmeleri istenir. Öğrenciler en çok beğendikleri doğaçlama ritmini ve arpejini kayıt altına alır.				
Ölçme-Değerlendirme				
Her gruptan rastgele seçilen bir üye, Majör tonda farklı ritim ve arpejle diğer grup üyelerinin seçtiği bir tonda tam kadans çalar ve çaldığı kadansa “Na” hecesiyle doğaçlama eşlik eder. Diğer grup üyeleri “Majör Tonda Doğaçlama Gözlem Formu” kullanarak çalan grup üyesini değerlendirir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez. Öğrenci kendi grubunu temsil eder.				

Çalışma Yaprağı 10

  ↓ ↑ ↓ ↑ ↑ Beş Sekizlik (Türk Aksağı)	  ↓ ↓ ↑ ↓ ↑ Altı Sekizlik	  ↓ ↓ ↓ ↓ ↑ ↓ ↑ Dokuz Sekizlik
  ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ Bajon	  ↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↑ Folk	  ↓ ↓ ↓ ↓ ↑ Tango
  ↓ ↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↑ Blues	  ↓ ↑ ↓ ↓ ↑ ↓ ↑ Rock and Roll	  ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↑ ↓ ↑ Polka
  ↓ ↓ ↑ ↓ ↓ Pasadoble	  ↓ ↓ ↓ ↓ Step (Marş)	  ↓ ↓ ↑ ↓ ↑ Vals 2

Çalışma Yaprağı 11

P i a m i

5 P i m a m i

9 P i m i m i a m i

13 P i m a P i m a

17 P a m i a m i

Majör Tonda Doğaçlama Gözlem Formu

Hafta	7	Konu	Majör tonda ritim ve arpej doğaçlama		
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler		Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler		1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
1. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı ritimlerde doğaçlama çalar					
2. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı ritimlerde çaldığı doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik eder					
3. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı arpejlerde doğaçlama çalar					
4. Majör tonda (Do, Re, Mi, Sol, La) farklı arpejlerde çaldığı doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik eder					
Toplam					

8. Hafta

DERS PLANI					
Hafta	8	Süre	80 dk..	Tarih	
Konu	Minör (La, Si, Re, Mi) tonda ritim ve arpej doğaçlama				
Alt Konular	1. Minör (La, Si, Re, Mi) tonda farklı ritimlerde doğaçlama 2. Minör (La, Si, Re, Mi) tonda farklı ritimlerde çalınan doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik 3. Minör (La, Si, Re, Mi) tonda farklı arpejlerde doğaçlama 4. Minör (La, Si, Re, Mi) tonda farklı arpejlerde çalınan doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik				
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme				
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, gitar, akıllı telefon, çalışma yaprağı, porteli sayfa				
Grupların Oluşturulması					
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen gruplar oluşturulacak ve bir önceki haftadan farklı kişiler olacak şekilde gruplara bölünür.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri					
Grup üyeleri toplanır. Minör tonda plagal kadans, otantik kadans ve tam kadans kavramları anlatılır. Öğrencilerin gitarda çalışılan kadansları seslendirmeleri istenir ve her öğrencinin kadansları çaldığından emin oluncaya kadar diğer konuya geçilmez. Öğrencilerden, kendilerine gönderilen Çalışma Yaprağı 10 ve 11’de bulunan farklı ritim ve arpej egzersizlerinden bazılarını çalmaları istenir. Öğrencilerden öğrendikleri minör tonlarda öncelikle tam kadanslı ritimle çalarak “Na” hecesiyle doğaçlama ezgiler mırıldanmaları istenir. Bireysel olarak yapılacak bu çalışmada, öğrencilerin birbirinden etkilenmemeleri için program üzerinden seslerini kapatmaları istenir. Yapılan çalışmanın tamamı arpejle tekrar edilir. Öğrenciler mümkün olduğunca kontrol edilir. Öğrencilerin çalışma sırasında tanıdık melodileri keşfetmesi durumunda bunu kayıt etmeleri istenir. Öğrenciler en çok beğendikleri doğaçlama ritmini ve arpejini kayıt altına alır.					
Ölçme-Değerlendirme					
Her gruptan rastgele seçilen bir üye, minör tonda farklı ritim ve arpejle diğer grup üyelerinin seçtiği bir tonda tam kadans çalar ve çaldığı kadansa “Na” hecesiyle doğaçlama eşlik eder. Diğer grup üyeleri “Minör Tonda Doğaçlama Gözlem Formu” kullanarak çalan grup üyesini değerlendirir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez. Öğrenci kendi grubunu temsil eder.					

Minör Tonda Doğaçlama Gözlem Formu

Hafta	8	Konu	Minör tonda ritim ve arpej doğaçlama			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler		Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)				
Öğeler			1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
1. Minör tonda (La, Si, Re, Mi) farklı ritimlerde doğaçlama çalar						

2. Minör tonda (La, Si, Re, Mi) farklı ritimlerde çaldığı doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik eder			
3. Minör tonda (La, Si, Re, Mi) farklı arpejlerde doğaçlama çalar			
4. Minör tonda (La, Si, Re, Mi) farklı arpejlerde çaldığı doğaçlamaya “Na” hecesiyle eşlik eder			
Toplam			

9. Hafta

DERS PLANI				
Hafta	9		Süre	80 dk.
Konu	Majör doğaçlama eşlik			
Alt Konular	1. Dinlenen majör ezginin ritminin belirlenmesi 2. Dinlenen majör ezginin akor diziliminin belirlenmesi 3. Dinlenen majör ezgiye eş zamanlı ritim ve arpej eşliği			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, gitar, akıllı telefon, çalışma yaprağı, porteli sayfa			
Grupların Oluşturulması				
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen gruplar oluşturulacak şekilde 4’erli gruplara bölünür. Grupların isimleri ve grup liderleri grupta kalır. Grubun bir üyesi malzemeci, bir üyesi sözcü olarak seçilir.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
Grup üyeleri toplanır. Doğaçlama eşliklemeye öncelikle çalınan melodinin kavranması gerektiği, ardından melodinin seyrine göre akor dizilimini gerçekleştirmeleri gerektiği anlatılır. Anlatılan konular gitarla öğrencilere gösterilerek örneklenir. Basit melodilerden oluşan birkaç eser rastgele seçilen öğrencilere dinletilir ve öğrencilerden bu melodilere eşlik etmeleri istenir. Konu anlaşıldıktan sonra grubun çalışacağı eserler ses kaydı olarak gönderilir. Gruba gönderilen majör eserleri (Çalışma Yaprağı 12) dinlemeleri ve eşlik etmeleri istenir. Her bir eser için belli bir süre verilir. Eserlere eşlik edecekleri akorları yazmaları istenir. Çalışmada tüm grup üyelerinin aktif katılım göstermesine dikkat edilir. Grup üyeleri ses kayıtları ile birlikte eşlikleri yazdıkları kâğıtları gönderirler. Grup sözcüsü çalınan eserlere kendi grubunun yazdığı akorlarla eşlik eder.				
Ölçme-Değerlendirme				
Tüm öğrenciler kendilerine gönderilen “Majör Ezgi Eşlikleme Gözlem Formu” kullanarak, doğaçlama çalan grup üyesini değerlendirir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez. Öğrenci kendi grubunu temsil eder.				

Çalışma Yaprağı 12

16

FIVE HUNDRED MILES

(Railroader's Lament)

By
HEDY WEST

Moderately

BII - - - - BII - - - -

1. 2. rit. - - - -

Majör Ezgi Eşikleme Gözlem Formu

Hafta	9	Konu	Majör ezgiye ritim ve arpejle doğaçlama eşlik etme		
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler		Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Proje Çözme Yöntemi İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler		1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)	
1. Dinlediği ezgiye ritimle eş zamanlı eşlik eder					
2. Dinlediği ezgiye eş zamanlı arpej eşlik eder					
3. Eşliklemede kullandığı ritim kendine özgüdür					
4. Eşliklemede kullandığı arpej kendine özgüdür					
5. Akor geçişlerinde sesler temizdir					
6. Çaldığı eserde bütünlük vardır.					

10. Hafta

DERS PLANI					
Hafta	10			Süre	80 dk.
Konu	Minör doğaçlama eşlik				
Alt Konular	1. Dinlenilen minör ezginin ritminin belirlenmesi 2. Dinlenilen minör ezginin akor diziliminin belirlenmesi 3. Dinlenilen minör tona eş zamanlı ritim ve arpej eşliği				
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme				
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, Gitar, Akıllı telefon, Çalışma Yaprığı, Porteli Sayfa				
Grupların Oluşturulması					
Gruplar öğrencilerin gitar icralarına göre heterojen gruplar oluşturulacak şekilde gruplara bölünür.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri					
Grup üyeleri toplanır. Doğaçlama eşiklemede öncelikle çalınan melodinin kavranması gerektiği, ardından melodinin seyrine göre akor dizilimini gerçekleştirmeleri gerektiği anlatılır. Anlatılan konular gitarla öğrencilere gösterilerek örneklenir. Basit melodilerden oluşan birkaç eser rastgele seçilen öğrencilere dinletilir ve öğrencilerden bu melodilere eşlik etmeleri istenir. Konu anlaşıldıktan sonra grubun çalışacağı eserler ses kaydı olarak gönderilir. Gruba gönderilen minör eserleri dinlemeleri eşlik etmeleri istenir. Her bir eser için belli bir süre verilir. Eserlere eşlik edecekleri akorları yazmaları istenir. Çalışmada tüm grup üyelerinin aktif katılım göstermesine dikkat edilir. Grup üyeleri ses kayıtları ile birlikte eşlikleri yazdıkları kâğıtları gönderirler. Grup sözcüsü çalınan eserlere kendi grubunun yazdığı akorlarla eşlik eder.					
Ölçme-Değerlendirme					
Tüm öğrenciler kendilerine gönderilen “Minör Ezgi Eşikleme Gözlem Formu” kullanarak çalan grup üyesini değerlendirir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez. Öğrenci kendi grubunu temsil eder.					

Çalışma Yaprağı 13

Donna Donna

Notasyon: My Bişgen

Minör Ezgi Eşikleme Gözlem Formu

Hafta	10	Konu	Minör ezgiye ritim ve arpejle doğaçlama eşlik etme		
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler		Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Proje Çözme Yöntemi İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)			
Öğeler			1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)
1. Dinlediği ezgiye ritimle eş zamanlı eşlik eder					
2. Dinlediği ezgiye eş zamanlı arpej eşlik eder					
3. Eşliklemede kullandığı ritim kendine özgüdür					
4. Eşliklemede kullandığı arpej kendine özgüdür					
4.Akor geçişlerinde sesler temizdir					
Çaldığı eserde bütünlük vardır.					

11 ve 12. Hafta

DERS PLANI					
Hafta	11-12	Süre	160 dk.	Tarih	
Konu	Birlikte çalma				
Alt Konular	1. Doğaçlama majör ve minör ezgi çalışması 2. Doğaçlama çalınan ezgiye eş zamanlı eşlik etme 3. Doğaçlama majör ve minör ritim çalışması 4. Doğaçlama majör ve minör arpej çalışması 5. Doğaçlama çalınan ritim ve arpeje eş zamanlı ezgi çalışması 6. Birlikte çalmanın önemini kavrama				
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, Birlikte Öğrenme				
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, Gitar, Akıllı telefon, çok kayıtlı telefon uygulaması				
Grupların Oluşturulması					
Öğrenciler gruplara bölünür. Grupta lider olmaz. Gruptaki tüm üyeler yapılacak etkinlikte aynı görev ve sorumluluğa sahiptir.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri					
Grup üyeleri toplanır. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Birlikte öğrenme hakkında kısaca tekrar bilgi verilir. Grup üyelerinin tamamının aynı sorumluluğa sahip olduğu ve hey üyenin etkinlikte aktif rol oynaması gerektiği belirtilir. Öğrencilerin rahat olmaları gerektiği belirtilir. Online olarak yapılacak doğaçlamada tüm öğrencilerin kullanabileceği bir uygulama seçilip uygulamanın işlevselliği test edilir. Yapılacak etkinlik ile ilgili şunlar belirtilir: “Değerli arkadaşlar öncelikle gruptaki bir üye bir melodi çalacak, çaldığı melodi mümkünse sadece bir cümle olmalı. Bu melodiyi sürekli tekrar olacak şekilde (ostinato)çalıp dijital ortamda ikinci kişiye gönderecek. İkinci kişi çalınan ezgiye akor eşlik edip kaydını üçüncü kişiye gönderecek. Üçüncü kişi aldığı kaydın üzerine arpejle eşlik etsin. Son arkadaşınız çalınan melodiyi manipüle edebilir, melodiye eşlik edebilir veya kendi melodisini çalabilir. Süre dahilinde çalışmada rollerin değiştirilmesi tavsiye edilir” Öğrencilerin katılım ile ilgili sorunları olmadıkça müdahale edilmez. Çalışmada tüm grup üyelerinin aktif katılım göstermesine özen gösterilir. Etkinlik iki hafta sürer. İkinci hafta grup çalışmaları bittikten sonra tüm gruplar toplanır. Her grup kendi doğaçlamasından bir örneği diğer gruplarla paylaşır.					
Ölçme-Değerlendirme					
Tüm gruplar tarafından dinlenen ses kayıtları öğrenciler tarafından “Birlikte Çalma Gözlem Formu” kullanılarak değerlendirilir. Ölçmenin yansız olmasını sağlamak için kendi grup üyeleri değerlendirmeye dahil edilmez.					

Birlikte Çalma Gözlem Formu

Hafta	11-12	Konu	Birlikte çalma
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Gösterip yaptırma yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme)		
Öğeler	1 (Geliştirilmeli)	2 (Kabul Edilebilir)	3 (Başarılı)
1. Doğaçlama majör ezgiler çalar			
2. Doğaçlama minör ezgiler çalar			
3. Doğaçlama çalınan ezgiye eş zamanlı eşlik eder			
4. Doğaçlama majör ritim çalar			
5. Doğaçlama minör ritim çalar			
6. Doğaçlama majör arpej çalar			
7. Doğaçlama minör arpej çalar			
8. Doğaçlama çalınan ritme eş zamanlı ezgi çalar			
9. Doğaçlama çalınan arpeje eş zamanlı ezgi çalar			
Toplam			

13. Hafta

DERS PLANI				
Hafta	13		Süre	80 dk.
Konu	Doğaçlama öğrenme yöntemleri			
Alt Konular	1. Doğaçlamada bireysel yeteneklerin fark edilmesi 2. Doğaçlama öğrenme stratejilerinin geliştirmesi 3. Grup üyelerinin öğrenme stratejilerini değerlendirilmesi 4. Doğaçlama becerilerinin kariyer hedeflerine uygulanması			
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Beyin fırtınası, İşbirlikli öğrenme Birlikte Öğrenme			
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Bilgisayar, ses sistemi, kamera, zoom programı, Gitar, Akıllı telefon, Renkli Not kâğıdı			
Grupların Oluşturulması				
Grup üyeleri gruplara bölünür. Gruptaki tüm üyeler yapılacak etkinlikte aynı görev ve sorumluluğa sahiptir.				
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri				
Tüm öğrenciler toplanır. “Arkadaşlar uzun bir süredir doğaçlama çalışması yapmaktayız, sizler bireysel olarak nasıl öğrenmek isterdiniz?” sorusu ile etkinlik başlar. Öğrencilerden doğaçlama eğitiminde kendi öğrenme yöntemleri hakkındaki fikirlerini söylemeleri istenir düşünceleri hep beraber dinlenir. Öğrenme stratejileri, öğrenme Yöntemleri, Öğrenme Beceriler vb. alt başlıklar yazılır. Öğrencilere çalışma yaprakları gönderilir, öğrencilerden öğrenme yöntemlerinin alt konuları ile ilgili araştırma yapmaları ve elde ettikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Grup üyeleri doğaçlama eğitiminde en iyi öğrenme yöntemlerinin neler olacağını tartışır ardında her üye kendi öğrenme yöntemini belirler ve gerekçesini açıklayarak grupta paylaşır. Grup üyeleri öğrenme stratejilerini gitarla örneklerler. Öğrenciler bireysel doğaçlama öğrenme stratejilerini diğer derslerde ve hayatının diğer alanlarında nasıl kullanacağını Grup üyeleri ile paylaşır. Grup üyeleri bireysel doğaçlama öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerini diğer derslerde nasıl kullanacaklarını not kâğıdına kısaca yazarlar. Her öğrenci bireysel doğaçlama öğrenme stratejisi hakkında kısaca düşüncelerini açıklar ve gitarla örnekler. Diğer derslerde ve hayatın diğer alanlarında bu stratejilerini nasıl kullanacaklarını paylaşırlar. Etkinliğin sonunda tüm kağıtlar online olarak toplanıp her gruptan seçilecek bir üyeden oluşacak komisyon aracılığıyla ortak bir bildiri haline getirilir.				
Ölçme-Değerlendirme				
Başarı Testi 4 formuyla öğrenciler değerlendirilecektir.				

Başarı Testi 4

1. Problem çözme yönteminin özelliklerini yazınız
2. Gösteri yönteminin yararlarını yazınız
3. Proje yöntemini kısaca anlatınız
4. Tartışma yönteminin yararları nelerdir
5. Beyin fırtınası tekniğinin sınırlılıkları nelerdir
6. Soru cevap yöntemini kısaca anlatınız
7. İstasyon yönteminin özellikleri nelerdir
8. Örnek olay yönteminin sınırlılıkları nelerdir
9. Anlatım yönteminin yararlarını yazınız
10. Bireysel çalışma yöntemi nedir



14. Hafta

DERS PLANI					
Hafta	14	Süre	80 dk.	Tarih	
Konu	Doğaçlama Öğretme Yöntemleri				
Alt Konular	1. Müzik eğitiminde doğaçlamanın önemi 2. Çalgı eğitiminde doğaçlamanın önemi 3. Doğaçlama öğretim stratejisinin geliştirilmesi 4. Diğer öğretim stratejilerinin değerlendirilmesi 5. Doğaçlama becerilerinin kariyer hedeflerine uygulanması				
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikler	Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi, Beyin fırtınası, Birlikte Öğrenme				
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça	Telefon, Bilgisayar, Not kâğıdı				
Grupların Oluşturulması					
Öğrenciler gruplara bölünür. Gruptaki tüm üyeler yapılacak etkinlikte aynı görev ve sorumluluğa sahiptir.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri					
- Grup üyeleri toplanır. “Arkadaşlar geçen hafta öğrenme etkinliği yaptık hepiniz kendi öğrenme yönteminizi kavradınız, sizlerden bu hafta doğaçlamayı nasıl öğretirsiniz? sorusunun cevabını bulmanızı istiyorum” cümlesiyle etkinlik başlanır. Bir hafta önce yapılan etkinlikte öğrencilerin belirlediği öğrenme etkinliğinden faydalanarak nasıl öğretme yöntemi tercih edilmelidir? Sorusu üzerinde öğrencilerin fikirleri tartışılır. - Öğrencilere çalışma yaprakları gönderilir. Öğrencilerden öğretme yöntemlerinin alt konuları ile ilgili araştırma yapmaları ve elde ettikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Grup üyeleri doğaçlama eğitiminde en iyi öğretme yöntemlerinin neler olacağını tartışır ardından her üye kendi öğretme yöntemini belirler ve gerekçesini açıklayarak grupta paylaşır. Grup üyeleri öğretme stratejilerini gitarla örneklerler. - Öğrenciler bireysel doğaçlama öğretme stratejilerini diğer derslerde ve hayatının diğer alanlarında nasıl kullanacağını grup üyeleri ile paylaşır. Grup üyeleri bireysel doğaçlama öğretme stratejilerini ve bu stratejilerini diğer derslerde nasıl kullanacaklarını renkli not kâğıdına kısaca yazarlar. Tüm gruplar toplanır. Her öğrenci bireysel doğaçlama öğretme stratejisi hakkında kısaca düşüncelerini açıklar ve gitarla örnekler. Diğer derslerde ve hayatın diğer alanlarında bu stratejilerini nasıl kullanacaklarını paylaşırlar. Etkinliğin sonunda tüm kağıtlar toplanıp her gruptan seçilecek bir üyeden oluşacak komisyon aracılığıyla ortak bir bildiri haline getirilir.					
Ölçme-Değerlendirme					
Başarı Testi 4 formuyla öğrenciler değerlendirilecektir.					

Ek-7 Etik Kurul Raporu

Ek-8 Öğrenci İzin Belgeleri











Ek-9 Kurum Çalışma izin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/10/2020-102979



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Devlet Konservatuvarı



Sayı : 48392801 -622.03-
Konu : Doktora Tez Çalışması

Sayın Öğr.Gör. Şerif GAYRETLİ

İlgi : 26.10.2020 tarih ve Bila sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçenizde belirttiğiniz üzere ekteki listede adı geçen öğrencilerle ve belirtilen tarih ve saatlerde, "Gitar Eğitiminde İşbirlikli Doğaçlama Çalışmalarının; Eşliklerine ve Performans Başarısına Etkisi" konulu doktora tez çalışması deneysel süreci, zoom programı üzerinden yürütme talebiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
Konservatuvar Müdürü V.



Ek-10 Ön Test Gitar İcra Eseri

Study in C

Francisco Tárrega
(1852-1909)

The musical score for "Study in C" by Francisco Tárrega is presented in six staves of guitar notation. The key signature is C major, and the time signature is 3/4. The score includes various dynamics and techniques:

- Staff 1:** Starts with a forte (*f*) dynamic and a triplet of eighth notes. The melody is: C4 (3), D4 (0), E4 (0), F4 (1), G4 (0), A4 (4), B4 (0), C5 (4). The lyrics "p i m a m i a m i a m i" are written below the notes. The staff ends with a piano (*p*) dynamic.
- Staff 2:** Continues the melody with a triplet of eighth notes: C4 (3), D4 (0), E4 (0), F4 (4), G4 (0), A4 (2), B4 (1), C5 (4). The staff ends with a piano (*p*) dynamic.
- Staff 3:** Starts with a forte (*f*) dynamic and a triplet of eighth notes: C4 (3), D4 (0), E4 (0), F4 (4), G4 (0), A4 (2), B4 (1), C5 (4). The staff ends with a piano (*p*) dynamic.
- Staff 4:** Starts with a piano (*p*) dynamic and a triplet of eighth notes: C4 (3), D4 (0), E4 (0), F4 (4), G4 (0), A4 (2), B4 (1), C5 (4). The staff ends with a piano (*p*) dynamic.
- Staff 5:** Starts with a piano (*p*) dynamic and a triplet of eighth notes: C4 (3), D4 (0), E4 (0), F4 (4), G4 (0), A4 (2), B4 (1), C5 (4). The staff ends with a piano (*p*) dynamic.
- Staff 6:** Starts with a piano (*p*) dynamic and a triplet of eighth notes: C4 (3), D4 (0), E4 (0), F4 (4), G4 (0), A4 (2), B4 (1), C5 (4). The staff ends with a piano (*p*) dynamic.

Ek-11 Ön Test Gitar Eşlikleme Eserleri

Yurdumda

https://www.youtube.com/watch?v=jdEw-dl6qwk8ab_channel=RakRak%C3%87ocuk

Beste: Mahir Dinçer

Am Am Dm Dm

1. To hum lar fi da na fi dan lar a ğa ca
2. Bir te dal kur ma dan or man sız kal ma dan

TAB

5 C C G Am

A ğaç lar or ma na dön me li yur dum da
Her in san bir fi dan dik me li yur dum da

TAB

9 Am Am Dm Dm

Yu va dır kuş la ra ör tülüdür top ra ğa

TAB

13 C C G Am

Can ve rir do ğa ya or man lar yur dum da

TAB

www.kaygani.com

Nihâvend Tango

Güzel Müzik

Sofyan

Dinle sevgili

Hente: Necdet Kayaşık
Güfte: 7

Aranajma

Çizim: C
10.04.2015

Don't Let Me Be Misunderstood

Text und Musik: Bennie Benjamin,
Sol Marcus, Gloria Caldwell
Interpretin: Santa Esmeralda
Rhythmus: Pop
Tempo: Moderato

© 1964 by BENNIE BENJAMIN MUSIC INC.
renewed 1993 CLAUDE A. MUSIC CO. /
ROSE MARCUS / CHRIS-N-JEN MUSIC
für Deutschland, GUS und osteurop. Länder:
MUSIKVERLAG INTERSONG GMBH & CO KG, Hamburg

Bm Em Bm Em

Ba - by do you un - der - stand me now. Some-times I feel a lit - tle

F# Bm A

mad. But don't you know that no - one - a - live can al - ways be an an - gel

G F# A D Bm A

when things go wrong I seem to be bad. But I'm just a soul who's in - ten-tions are good.

G Bm

Oh! Lord please don't let me be mis - in - der - stood.

Em Bm Em

Ek-12 Son Test Gitar İcra Eseri

Estudio

Op.35 No.22

エチュード ロ短調(月光)

Fernando Sor

F. ソル

F. ソル

The musical score for 'F. Sol' consists of ten staves of music. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. Key annotations include:

- C.2**: Appears above the first, third, fifth, sixth, and eighth staves.
- C.4**: Appears above the ninth staff.
- rit. - - - - - a tempo**: A tempo change instruction located below the sixth staff.
- Dynamic markings**: *p* (piano) and *f* (forte) are used throughout the score.
- Other markings**: *m*, *i*, *p*, *f*, *rit.*, and *a tempo* are also present.

Ek- 13 Son Test Gitar Eşlikleme Eserleri

Ilgaz Anadolu'nun

www.kolaynota.com

re la sol la fa sol la la re re do si do la

5 si do do do si re do fa sol sol sol fa la sol

9 fa sol sol sol fa mi re la fa sol sol sol fa mi re

www.regnet.com

Acem-Kürdi Şarkı
Bana kollarını uzatsan biraz
"Seven Ne Yapmaz"

Şirket / Müzik

Beste: Toman Alpaz (Hd)
 1982 - 18.02.2003
 Şiir: Sadık Şandıl
 1983 - 28.07.1989

Sesli 1 = 160-192

Aranajı:

Ba na kol la rı nı u zat san bi raz
 Bu gö nül u ru na ne ye kat lan maz

Sa na kul o lu rum se ven ne yap maz
 Öl de sen ö lü rüm se ven ne yap maz

Gel öl dür bu ö mür böy le tü ken sin

Sa na bin can fe da se ven ne yap maz

Bana kollarını uzatsan biraz
Sana kul olurum seven ne yapmaz
Gel öldür bu ömür böyle tükensin
Sana bin can feda seven ne yapmaz

Bu gönül uğruna neye katlanmaz
Öl desen ölümlüm seven ne yapmaz
Gel öldür bu ömür böyle tükensin
Sana bin can feda seven ne yapmaz

Strangers In The Night

Frank Sinatra

Notasyon: Musa Çetiner

C C C G7 C C

Strangers in the night ——— fir-chang-ing glance — as

7 C C C Am Dm Dm

We-dring in the night ——— What were the chance — as We'd be star-ing love ——— Be-fore the night was through ———

13 Dm Dm Dm7 Dm7 G7

Some-thing in your eyes ——— Was so in-cit-ing Some-thing in your smile ——— Was so ex-cit-ing Some-thing in my heart ———

18 G7 C C Gm7 Gm7 A7

—— told me I must have you ——— Strang-ers in the night ——— two lone-ly per-ple We were strang-ers in the night ———

24 A7 Dm Fm C Am

—— Up to the mo-ment When we said our first hel-lo ——— Lit-tle did we know Love was just a glance a-way a

Ek-14 Çalışmadan Örnek Görüntüler

