Piyanoda Staccato Tekniğinin Öğretilmesinde Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Uygulamaların Etkisi

Prof. Dr. Mehmet Kayhan Kurtuldu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0064-9144>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Trabzon – TÜRKİYE

Sıla Gönül

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3713-075X>

Öğretmen / Ordu Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisei - Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.08.2019

Kabul: 24.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Piyanoda Eğitimi

Anlamlandırma

Strateji

Staccato

Teknik

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30208>

Öz

Çalışmada piyano eğitimi sürecinde öğrencilere öğretilen önemli bir teknik beceri olan staccato (kesik çalma) tekniği ele alınmıştır. Bu kapsamda tekniğin anlamlandırmaya dayalı farklı benzetimlerle öğretilmesi ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Uygulamaları gerçekleştirmek için biri kontrol grubu olmak üzere 4 grup oluşturulmuştur. Kontrol grubu ile klasik çalışılırken, deney gruplarının her biri ile farklı benzetimler yardımıyla anlamlandırma stratejilerinin uygulanması sağlanmıştır. Uygulamalar her bir öğrenci ile 40 dakikalık ders saatinde bireysel yapılmıştır. Deneysel uygulamalarda staccato tekniği ilk grup ile ağaçkakan benzetimi, ikinci grup ile pinpon topu benzetimi, üçüncü grup ile iğne batması benzetimi ile çalışılmıştır. Çalışma için araştırmacılar tarafından konuya ve tekniğe uygun olan bir piyano eseri yazılmış ve uygulamalarda kullanılmıştır. Her biri 5'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile yapılan çalışmalar, Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilen puanlama anahtarları ile değerlendirilmiştir. Gruplardan elde edilen sayısal veriler istatistiksel olarak işleme tabi tutulmuş ve karşılaştırmalı ölçümler yardımıyla sonuçlar analiz edilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümlerde doğru yönü tespit etmek için normallik varsayımı sınaması yapılmıştır. Bu uygulamada çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Sonuçların normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle parametrik olmayan ölçümler tercih edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre deney grupları kontrol grubuna göre farklılık göstermiştir. Deney grupları içerisinde ise ikinci deney grubunun (pinpon topu benzetimi) staccato tekniğini uygulamada daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kurtuldu, M. K. ve Gönül, S. (2019). Piyanoda Staccato Tekniğinin Öğretilmesinde Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Uygulamaların Etkisi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 19-28.

Effect of Applications on Elaboration Strategies for Teaching Staccato Technique in Piano Education

Prof. Dr. Mehmet Kayhan Kurtuldu

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Music Education, Trabzon – TURKEY

Sıla Gönül

Teacher / Ordu Penpe Izzet Sahin Fine Arts High School- Ministry of Education, Ordu – TURKEY

Article History

Submitted: 10.08.2019

Accepted: 24.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Piano Education

Elaboration

Strategies

Staccato

Technique

Abstract

In this study, staccato technique which is an important technical skill and taught to students during piano education process is discussed. In this context, practices related to teaching the technique with different simulations based on elaboration were made. In order to perform the applications, 4 groups were formed, which one is a control group. While classical study was conducted with the control group, it was ensured that elaboration strategies were applied with the help of different simulations with each of the experimental groups. Applications were made individually with each student during 40 minutes. In experimental applications, staccato technique was studied with first group woodpecker simulation, second group with ping-pong ball simulation, and third group with needle prick simulation. For the study, a piano piece which was suitable for the subject and technique was written by the researchers and used in the practices. Studies conducted with experimental and control groups, each consisting of 5 individuals, were evaluated with the scoring key developed by Kurtuldu (2010). The numerical data obtained from the groups were statistically processed and the results were analyzed with the help of comparative measurements. Normality hypothesis testing was used to determine the correct direction in comparative measurements. In this application, skewness and kurtosis coefficients were examined. Non-parametric measurements were preferred because the results did not meet the normal distribution assumption. According to the results obtained from the analysis, the experimental groups differed from the control group. It was observed that the second experimental group (ping-pong ball simulation) was more successful in applying the staccato technique among the experimental groups.

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30208>

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yirmi birinci yüzyıl ile başlayan gelişmeler ve bilgiye olan ihtiyacın artışı gibi hususlar tüm dünyada eğitim programlarındaki değişimleri de doğurmuştur. Dolayısıyla eğitim sürecinde çağın gereği olarak öğrencilere hem ileri düzeyde, hem de daha yoğun bilginin kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu bilgileri doğru kullanmayı ve bilgiyi üretmeyi de kazandırmak önemlidir (Özer, 2002). Öğrenme sürecinde analiz etme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve anlam çıkarma gibi önemli çalışmalar uygulanmaktadır. Bu çalışmaların uygulanma biçimi ne olursa olsun, öğrenciler bu süreçlerde çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmak ve bu stratejiler yardımı ile bu öğrenme görevlerinin üstesinden gelmek durumundadırlar. Buna bağlı olarak öğrenme stratejileri öğrenmeyi başarmada ve etkili öğrenmede önemli bir işleve sahiptir (Vural, 2011).

Eğitimde başarı beklentisi, bireylerin kendi öğrenme stratejilerinin farkında olması, bu stratejileri bilmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gibi hususlarla ilişkilidir (Şahin, Uyar, 2013). Öğrenme stratejileri öğrencilerin başarıları üzerinde etkilidir. Fakat bu süreçte öğrenciler etkili stratejileri bilmiyor ya da bunları önemi hakkında bilgi sahibi olmayabilirler. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin eğitimine yani ne olduğunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986'dan akt: Subaşı, 2003: 301). Bu noktada ilk olarak öne çıkan husus öğrenme stratejilerinin ne olduğunun bilinmesi için tanımından yola çıkmaktır. Tanımı doğru anlamak, kapsamı da doğru anlamayı getirir.

Yaşam boyu karşımıza çıkan tüm bilgiler zihinsel olarak örgütlenir ve kazanıma dönüşür. Bu süreçte her birey öğrenme sorumluluğu yüklenir ve sürece katılır. Bireyin sürece katılımı ile kazandığı ve kendi öğrenmesini düzenlediği becerilere öğrenme stratejileri denilmektedir. Bu stratejiler bireylere yaşamı boyunca karşılaştığı problemleri çözme becerisi de kazandırır (Hamurcu, 2002). Diğer yandan öğrenme stratejilerini, bireyin öğrenme işinin üstesinden gelmek için geliştirdiği ve kullandığı yol olarak da tanımlamak mümkündür (Yıldızlar, 2012).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde veya buna yönelik bireysel hazırlıkları esnasında karşılaştığı bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirmesi, o bilgiye anlam vermesi ve kendine mal etmek için gösterdiği çabanın bütünü şeklinde tanımlanabilir (Tay, 2004).

Öğrenme sürecindeki her öğrenci, hemen her öğrenme konusu için farklı öğrenme stratejilerini tercih edebilir. Bu durum öğrenme stratejilerinin hem çeşitlendirilebilir olduğunu, hem de değiştirilebilir nitelikte olduğunu ispat etmektedir. Farklı öğrenme stratejilerini bilen, kullanabilen ve yeni öğrenme stratejilerini kendisine göre geliştirebilen öğrencilerin, etkili öğrenme becerilerini kendi kendilerine geliştirdikleri söylenebilir (Tunçer, Güven, 2017). Öğrenme stratejilerinin kavranması sürecinde tanım ve yapısal özellikleri yanında, hangi alt başlıklara ayrıldığına da bilinmesi gerekir. Doğru bir sınıflama ile ele alındığında hangi stratejinin nerede ve nasıl kullanılacağı da daha anlaşılır hale gelir.

Literatürde öğrenme stratejileri farklı olarak sınıflandırmışsa da genel olarak üzerinde durulanları tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme (yürütücü biliş) stratejileri ve duyuşsal stratejilerdir (Kuzu, vd. 2014). Öğrenme stratejileri farklı eğitimciler tarafından da sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına dayalı biçimde açıklayan ve bunları öğrenme süreçleriyle ilişkilendiren Gagné (1988: 134-139), sınıflandırmayı beşe ayırmıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, hatırlamayı kolaylaştıran stratejiler ve izleme stratejileri olarak sıralanır (Akt: Tay ve Yangın, 2008).

Yapılan sınıflandırmalar ve genel anlamda stratejilerin uygulanmasında öne sürülen aktiviteler daha çok anlamlandırmaya dayalı bir yaklaşım içermektedir. Anlaşılabilirlik için anlamlandırmaya ihtiyaç duyan insanoğlunun öğrenme esnasında yeni bilgiyi anlamlandırmaya ve yeni bilgiyi kendi için

anlaşılır kılmaya ihtiyacı ortaya çıkar

Anlamlandırma stratejileri, bireylerde var olan bilgi birimleri arasındaki ilişkiye ve onları anlamlı kılarak öğrenmeye dönük stratejilerdir. Öğrenciler genellikle öğrenilecek yeni bilgiyi, daha önceden öğrendiği var olan bilgilerle birleştirmek suretiyle öğrenir. Bu ilişkilendirme esnasında anlamlandırmaya yardım eden zihinsel imgeler ya da sözel yapılar tercih edilmektedir (Özer, 2002). Anlamlandırma stratejileri aynı zamanda yeni bilginin uzun süreli belleğe doğrudan geçişi yerine anlamlı bir bütün olarak geçişini destekler (Yıldızlar, 2012). Anlamlı öğrenme sürecinde ilk olarak var olan bilişsel yapıdaki kavramlar seçilir. Seçim işlemini takiben yeni bilgi önceki bilgi ile birleştirilir ve her ikisi de tekrar yapılandırılır. Bu açıdan bakıldığında anlamlı öğrenme için aktif bir öğrenme modeli benzetmesi yapılabilir (Açıkgöz, 2004: 76).

Öğrenilecek bilginin anlamlı hale getirilmesi bilgilerin birbiriyle ve daha sonra öğrenilecek olanlarla ilişkilendirilmesi ile olur. Bireye anlamsız gelen cümleler ve heceler birbirleriyle ilişkili olmadığı için anlamsızlaşır. Bu noktada bilişsel yapı öne çıkar ki bu yapı bireyin konu ile ilgili kavram, bilgi, olgu, önerme, gibi birimlere sahip olmasını gerektirir. Yeni öğrenilecek bilgi bu birimler yardımıyla yapı içinde kendilerine yerler bulurlar. Öğrencinin amacı da konuyu anlamak ve öğrendiklerini bilişsel yapı içinde ilişkilendirmek ve bu ilişkileri fark etmek olarak karşımıza çıkar (Açıkgöz, 2004: 76). Bu ilişkilendirme ve anlam verme sürecinde yapılan zihinsel işlemler genellikle kodlama işlemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle anlam vermek için zihinde kurulan ilişkilerin kodlama ve diğer bir kavram olarak da eklemlene ile açıklandığına rastlamaktayız.

Kodlama kısa bir açıklamayla bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirme işidir. Kodlamanın asıl amacı yeni bilgiyi anlamlı hale getirmek ve zihninizde kendisi ile ilişkili bir şema içine yerleştirmektir. Bu açıdan anlamlandırma, yeni bilgi ile ilişkili olan ve hali hazırda mevcut olan önceki bilgi arasında bağ kurma olarak ifade edilebilir. Bağ kurma ile birlikte konu ile ilişkili şemadaki anlam ve bağlantılara dayanarak yeni bilgiyi anlamak veya ona bir anlam yüklemek karşımıza çıkar. Yeni bilgi ile mevcut bilgi, şema, önerme, kavram haritası vb. arasında kurulan bu bağlar, bir imgeye, mantıksal bir çıkarıma veya yeni bir fikre dayanabilir ve bu bağlar önceden öğrenilenleri birleştirmeye hizmet eder (Öztürk, Kısaç, 2003: 269).

Kodlamada olarak adlandırılan işlemde yeni bilgiyi, durumu, uyararı var olan eski yapılarla tamamlamak, anlamlandırmak ve örgütlemek gereklidir. Kuramcılar bu durumu yeni bilginin uzun süreli bellekte var olan örgütlenmiş bilgi bütünü içine yerleştirme ve ekleme olarak ifade etmektedir. Bu süreçte önemli olan nokta, yeni bilginin geçmiş bilgi ile ilişkilendirilmesi, ona bağlanması, onunla bütünleştirilmesi ve eklenmesidir (Senemoğlu, 2005: 298). Kodlama süreci açısından açıklanması gereken bir diğer husus ise eklemlene olarak sunulan ve bilgilerin birbirine ek yapıldığı kurgusuna dayanan zihinsel süreçlerdir.

Eklemlene zihninizde var olan şema ya da şemalara yeni bilginin eklenmesi ile oluşur. Yeni bilgi var olan şemaya eklenir ve hem yeni bilgi, hem de mevcut şema anlamlandırılır. Yeni bilginin anlamlandırılabilmesi, uzun süreli bellekte o bilgiye ait şemaların var olmasına dayalıdır. Böylece eklemlene ile mevcut bilgiye ekstra bir halka eklenmiş olur (Subaşı, 2003: 274)

Eklemlene stratejileri içerisinde en ilgi gören uygulama benzetimlerdir. Eklemlene stratejileri esasen eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı amaçlamaktadır. Benzetimler, bu akış sürecinde yeni bilginin daha önceki bilgiler ile ilişkilendirilmesine ve somut olarak açıklanmasına yardım eder. Yeni bilginin eski bilgiye olan benzerliklerini bulmak, o bilgiler arasında ilişkiler kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamlandırmamızı olanaklı hale getirmektedir (Senemoğlu, 2005: 564)

Gerek anlamlandırma stratejileri, gerekse ona bağlı olarak sunulan kodlama ve eklemlene kavramları eğitim öğretim sürecinde aktif bir uygulama ve öğrenme alanı olan müzik eğitimi sürecinde de önemli işlevler yerine getirmektedir. Soyut kavramlar, teorik konular, uygulamaya dayalı beceriler

gibi pek çok müziksel husus için anlamaya, anlam vermeye, anlamlandırmaya ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla yeni bilgiye anlam vermek müzik eğitiminin de vazgeçilmez aktivitelerinden ve ihtiyaçlarından biridir.

Eğitim bilimciler tüm öğrenme alanlarında uygulanan ve tercih edilen öğrenme stratejilerini belli başlı kategorilere ve gruplara ayırmışlardır. Bu yaklaşımlar çalgı eğitiminde de kendisini gösterir. Çalgı eğitimi süreci pragmatik bir süreçtir. Bu nedenle öğrenenin çalgı çalışma sürecini son derece pragmatik yöntemlerle yapılandırması ve uygulaması öğrenmenin verimliliğinin arttırmada oldukça etkili olacaktır (Pirgon, 2018). Müzik eğitiminin en önemli unsurlarından biri olan çalgı eğitimi kendi içerisinde de oldukça önemli olan piyano eğitimini barındırmaktadır. Piyano eğitimi diğer tüm çalgılardan farklı bir yapıya sahiptir. Gerek geniş yapısı, gerekse birden fazla işleve hizmet etmesi açısından piyano eğitimi ve bu eğitim sürecindeki öğretiler, öğrenilmesi ve kalıcılığı açısından da pek çok çalışmaya konu olmuş, incelenmiştir. Bu noktada piyano eğitiminde öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerin kavranmasında anlamlandırma stratejilerinin etkisi ve yardımı öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada da anlamlandırma stratejilerinin seçilmiş konu üzerindeki etkisi deneysel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

AMAÇ

Bu çalışmada piyanoda staccato tekniğinin öğretilmesinde anlamlandırma stratejilerine dayalı üç farklı uygulamanın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Yapılan çalışmada deneysel bir yaklaşım izlenmiş ve kontrol gruplu son test modelinden faydalanılarak veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Deneysel yaklaşım en bilinen hali ile deney ve kontrol grubu olarak iki grubun çalışmaya dâhil edildiği, deney grubunun işleme tabi tutulduğu ve sonuçta her iki grubun da karşılaştırıldığı araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımda bağımsız değişken deney grubu ile bağımlı değişken de kontrol grubu ile ilişkilendirilir ve bağımsız değişkenin etkisi bağımlı değişken üzerinden yapılan karşılaştırmalar ile elde edilir (Ekiz, 2017: 109). Son test kontrol gruplu model yaygın kullanılan bir modeldir ve yansız atama ile gruplar oluşturulur. Ön test uygulamanın gerekli olmadığı ya da sakıncalı olabileceği durumlarda tercih edilir. Esasen kontrol gruplu ön test son test modeline benzeyen bu uygulamada deney grubuna müdahale edildikten sonra yapılan son test uygulaması ile gruplar karşılaştırılır (Karakuş, Başıbüyük, 2017: 216; Baştürk, 2014: 40).

Çalışma Grubu

Araştırma için oluşturulan çalışma grubu, araştırmacılardan birinin görev yaptığı okul olan Ordu ili Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Üzerinde çalışılacak olan teknik, piyano eğitimi sürecinde öğretilen temel çalma tekniklerinden biri olduğu için çalışma grubu okula yeni gelen ve bu süreçte tekniği yeni öğrenen öğrencileri kapsamı için 9. sınıflardan tercih edilmiştir. İlgili sınıfta eğitim gören 30 öğrenci içerisinde notu zayıf düzeyde olan ya da çalışmaya katılmak istemeyen 10 öğrenci çıkarıldıktan sonra kalan 20 öğrenci seçkisiz biçimde 4 gruba beşerli biçimde dağıtılmıştır. Böylece hem grup homojenliği, hem de gruplar arası denklik sağlanmıştır. Bu denkliğin ve atamaların yapılmasında öğrencilerin ilgili dönemde almış oldukları ilk piyano notları dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci ilk olarak piyano eğitimi ve anlamlandırma stratejilerine yönelik literatür taraması ve akabinde yapılacak çalışmanın deseninin belirlenmesi ile başlamıştır. Çalışma deseninin ve uygulama planının yapılması sonrasında üzerinde çalışılacak olan eser belirlenmiştir. Öğrencilerin daha

önceden dinlemiş ya da seslendirmiş olabilmesi ihtimaline karşı ilgili eser araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Örnek eser fa majör tonunda sol elde eşlik, sağ elde melodi olacak biçimde ve ilgili öğrencilerin ders öğretmenlerinden de görüş alınıp kapsam belirlenerek yazılmıştır. Araştırma odaklı olması sebebiyle eserde sadece staccato seslendirme tekniği işaretlerle belirtilmiş, diğer yerler non-legato gibi serbest yazılmıştır. Toplamda 16 ölçülük eserde dikkati dağıtmadan konu odaklı veri almak için nüans ya da hareket terimi benzeri belirteçler ya da işaretlerde de yer almamıştır.

Eserle ilgili ayrıntılar tamamlanıp yazıldıktan sonra tüm gruplarla bağımsız biçimde, her öğrenci ile farklı zamanlarda ve hepsi ile 40 dakika çalışarak süreç başlatılmıştır. Kontrol grubu ile ilgili teknik sadece kesik çalma biçiminde tanımlanarak klasik biçimde çalışılmış, temel bazı ritim ve ses hatalarında öğrenci uyarılmıştır. Bu uyarılar ve düzeltmeler diğer gruplarda da ders koşullarının eşitliği için aynen uygulanmıştır. Deney grupları ile staccato tekniği anlamlandırma stratejilerine dayalı benzetimlerle çalışılmış, bu kapsamda ilk gruba ağaç kakanın ağacı gagalaması benzetimi yapılmıştır. İkinci deney grubunda ise teknik pinpon topunun zıplaması biçimde tasvir edilerek anlatılmıştır. Üçüncü deney grubunda ise aynı teknik tuşlarda var olan bir iğnenin ele batması gibi tasvir edilerek aktarılmıştır. Bu üç benzetim biçimi de öğrencilere aktarılırken tekniğin kesik çalmayı sağlayacağı söylenmiştir. Bunun haricinde ilgili tekniğin çalınacağı yerlerde yeri geldikçe benzetimler öğrencilere hatırlatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yapılan uygulamalarda öğrencilerin ders sonu performansları Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilmiş olan piyano sınavı değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin puanları belirlenmiştir. Orijinal çalışmadan farklı olarak bu çalışmada ilgili piyano ölçeğinin kriterlerine (iki el eşgüdümü, bütünlük-tempo devamlılığı, sesleri doğru çalma, ritim kümelerini doğru çalma, yorum-teknik) yönelik puan dağılımı teknik basamağı yönünde değiştirilerek kullanılmıştır. Çalışmada staccato tekniğine odaklanıldığı için teknik basamağı öne çıkarılmıştır. Orijinal çalışmada her biri 20'şer puan olan basamaklar, bu çalışmada teknik için 40, diğerleri için 15'er puan biçiminde uygulanmıştır.

Değerlendirme sonucu elde edilen veriler bilinen bir paket program yardımıyla analiz edilmiş ve ilk adımda verilerin normalliğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımından gelip gelmediğinin tespitinde çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle non-parametrik ölçümler tercih edilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümler için denklik puanları ve diğer uygulamada tüm gruplar arası varyansın analizi söz konusu olduğu için Kruskal Wallis H Testi tercih edilmiştir. Ölçümlerde anlamlılık düzeyi yordaması için $p < .05$ seviyesi kabul edilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümlerde gruplar arası farka yönelik uygulama kapsamındaki ana ölçüm anlamlandırma uygulamasından alınan puanlara yönelik yapılan H testi olmuştur. Fakat öğrencilerin piyano dersinden almış oldukları ve gruplar arasındaki denklığe ilişkin dayanağı oluşturan ders başarı notları da denklığe yönelik güvenilirliği sınamak açısından H testi ile teste tabi tutulmuştur.

Tablo 1. Normallik Ölçümüne Yönelik Sonuçlar

Ölçüm	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	SS	Değer	SS
Denklik Testi	2,284	,512	-2,210	,992
Uygulama	-1,019	,512	-2,896	,992

Basıklık ve çarpıklık katsayıları için çeşitli çalışmalarda (Vural, 2013; Arslan, 2015; Yıldız, Çevik, 2016) +1 ile -1 arasında kabul edilen referans aralıkları öne sürüldüğü görülmektedir. Benzer biçimde

Morgan vd. (2004: Akt: Can, 2017, 85) bu değerlerin genel bir bakışla +1 ile -1 aralığında olmasını önerdiği, aynı şekilde Çokluk vd. (2014) de basıklık ve çarpıklık katsayıları için aynı referans aralığını öne sürdüğü ve bu durumda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapmamış olacağını vurguladığı görülmektedir. Bu bilgiler ve değerler ışığında veri setinin aldığı değerlere bakılırsa dağılımın normal dağılım varsayımından gelmediği görülebilir. Bu sebeple parametrik olmayan ölçümler uygulanması uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde tablolar ilk olarak çalışma grubunun aldığı puanları gösteren tablo ile başlamaktadır. Devamındaki tablolarda ise denklik puanlarına ve yapılan uygulama puanlarına ait istatistiksel tablolar ayrı sunulmuştur.

Tablo 2 Grupların Uygulamalarda Aldıkları Puanlar

Denek Adı	Denklik	Uygulama
Kontrol-1	78,00	70,00
Kontrol-2	70,00	70,00
Kontrol-3	90,00	65,00
Kontrol-4	80,00	70,00
Kontrol-5	78,00	65,00
Deney-a 1	70,00	75,00
Deney-a 2	75,00	80,00
Deney-a 3	80,00	80,00
Deney-a 4	90,00	80,00
Deney-a 5	85,00	80,00
Deney-b 1	80,00	90,00
Deney-b 2	70,00	85,00
Deney-b 3	70,00	85,00
Deney-b 4	70,00	88,00
Deney-b 5	80,00	90,00
Deney-c 1	65,00	80,00
Deney-c 2	80,00	75,00
Deney-c 3	80,00	80,00
Deney-c 4	75,00	70,00
Deney-c 5	75,00	75,00

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uygulamanın yapıldığı dönem ilk piyano sınavından aldıkları başarı puanları denklik başlığı altında verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde bir iki öğrenci hariç genelde öğrencilerin ilk piyano sınavı notlarının yakın düzeyde olduğu, buna göre çalışma grubuna seçilen öğrencilerin piyano çalma becerileri açısından benzer konumda olduğu söylenilebilir. Çalışmada uygulama sürecine geçildiğinde ise gruplar arasında yapılan uygulamanın deseni doğrultusunda farklılıklar oluşmaya başlamıştır. Kontrol grubu sınav notları çerçevesinde bir başarı gösterirken, deney grupları ise anlamlandırma stratejisinin uygulama biçime bağlı olarak değişiklikler göstermiştir.

Tablo 3. Denklik Puanlarına Yönelik HTesti Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	SS	X ²	sd	p
Kontrol	11,80	6,72	2,09	3	,554
Deney 1	12,80				
Deney 2	8,20				
Deney 3	9,20				

Tablo 3 göz önünde tutulduğunda öğrencilerin piyano sınavından aldıkları puanlar ve bu puanlar çerçevesinde sağlanan denkliğin istatistiksel olarak da sağlandığı görülmektedir. Yapılan analizde gruplar arasında $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum yukarıdaki tabloda da açıklandığı üzere gruplar arasında başlangıçta piyano çalma becerileri açısından bir fark ortaya çıkmadığı sonucunu desteklemektedir.

Tablo 4. Uygulama Çalışmasına Yönelik H Testi Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	SS	X ²	sd	p
Kontrol	3,30	7,70	3	16,54	,001
Deney 1	11,60				
Deney 2	18,00				
Deney 3	9,10				

Anlamlandırmaya dayalı uygulamalara yönelik H testi sonuçları gruplar arasında $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı farka rastlandığına işaret etmektedir. Sıra ortalaması puanları da dikkate alınırsa oluşan anlamlı eğilimin deney 2 isimli ikinci deney grubu yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan uygulamada en başarılı olan grubun ikinci deney grubunda yer alan öğrenciler (pinpon topu benzetmesi) olduğu görülmektedir. Grupların aldığı puanlara tümüyle bakıldığında ise ikinci deney grubunu başarı sıralaması olarak birinci deney grubu ve üçüncü deney grubu takip etmektedir.

SONUÇ

Yapılan çalışmada ilk olarak denklik sağlanmış ve denkliğin istatistiksel olarak da sağlanması yapılmıştır. Bu uygulama deneysel çalışmalarda farklı denklik modelleri ile yapılan uygulamalar kapsamında, çalışma içinde denkliğin sağlanmasının yapılması açısından önemlidir. Bu çalışma kapsamında yürütülen deneysel desen ve desene uygun olarak planlanan anlamlandırma uygulamalarında ise kontrol grubuna göre başarılı ama kendi içerisinde de farklı durumları olan deney grubu başarıları gözlenmiştir. Uygulamada en başarılı olan grup, pinpon topu benzetimi ile konu anlatılan deney 2 grubudur. Bu grup verilen örneğinde etkisi ile konuyu daha doğru kavramış, beklenen düzeyde staccato tekniğini en uygun biçimde uygulamıştır. Başarı olarak bu grubu takip eden diğer grup deney 1 isimli grup olmuştur. Bu grupta da ağaçkakan benzetmesi yapılmış, bu benzetim de önemli bir etki yapmıştır. Deney grupları içerisinde diğerlerine göre kısmen daha az başarı gösteren grup ise deney 3 grubu olmuştur. Bu grupta tuşlarda iğne batması gibi bir benzetimin diğer iki benzetim kadar etkili olmadığı gözlenmiştir. Benzetimlerde pinpon topunun zıplamasının, tekniğin uygulanmasındaki el hareketine de yakın bir duruşu da zihinde imgelemeye yardımcı olmuş olabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde ağaçkakan gagalaması da staccato tekniğindeki kesik vurguyu temsil etse de pinpon topu gibi zihinde modelleme yaratamamış olabilir. İğne batması benzetmesi ise el hareketinin modellemesinden ziyade eli çok kısa ve keskin biçimde kullanmaya sevk

etmiş, kesik çalma hamlesini yaptırır da gereken algıyı oluşturamamış olabilir. Deney grupları arasında oluşan sıralama, doğrudan öğrencilerin örneklerle zihninde oluşturduğu imge ve verilen tarife yönelik geçmiş yaşantı veya görsel kayıtları ile eşleşme hususu üzerinden yorumlanabilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde ilk olarak dikkat çeken sonucun anlamlandırma stratejilerinde benzetimin türü olduğu açıktır. Stratejiyi olduğu gibi uygulamak ya da yaklaşık değerler ile uygulamaktan ziyade, en doğru, en iyi anlatan ve kapsama en uygun veya öğretime yardımcı deseni bulup uygulamak önemlidir. Deney gruplarının tümünün kontrol grubuna göre farklılaşmış olması da önemli bir bulgu olarak öne sürülebilir. Bu bulguya göre klasik anlatım karşısında anlamlandırma stratejisinin doğrudan etki sahibi olduğu fikri öne çıkmaktadır. Fakat çalışma deseni ve kapsamı doğrultusunda düşünülürse ilk fikir olan klasik anlatım yanında öğretim stratejilerinden faydalanmak faydalıdır yaklaşımı benimsense de esasen üzerinde durulması gereken husus stratejiyi doğru kurgulayarak uygulamaktır.

Genelde müzik eğitimi özelde ise piyano eğitimi süreçlerinde öğrenme ve öğretim stratejilerine yönelik çalışmaların artırılması önemli bir husustur. Klasik desende ön test ve son test kontrol gruplu yaklaşım yanında bu çalışmadakine benzer karışık desenli ve stratejileri derinlemesine irdeleyen çalışmaların artması, literatüre katkı açısından da anlamlı bulunmaktadır. Bu ve benzeri uygulamaların daha farklı desenler, daha farklı yaşlardaki çalışma grupları, daha geniş katılımlı uygulamalar ile pekiştirilmesi de önerilebilecek bir başka husustur. Müzik eğitiminin kendine özgü en önemli alanlarından biri olan piyano eğitimi sürecinde, doğru öğrenme için doğru strateji kadar doğru uygulama da önemli bir unsurdur.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde Psikolojik Sağlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Baştürk, R. (2014). *Deneme Modelleri*. A. Tanrıoğlu (Ed.), (Bilimsel Araştırma Yöntemleri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Karakuş, Ö. ve Başbüyük, O. (2017). *Deneyel ve Deneyel Olmayan Araştırma Yöntemleri*. K. Böke (Ed.), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri İçinde. S. 198-240, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano Sınavı Değerlendirme Ölçeğinin Puanlayıcılara Yönelik Geçerlik ve Güvenirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder)*, <http://www.esosder.com/> (ISSN: 1304 – 0278), 9(31), 224 – 232.
- Kuzu, S., Balaban, F. ve Canpolat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerinin Belirlenerek Bölümlere Göre Karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 257-264.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). *Bilgiyi İşleme Modeli*. B. Yeşilyaprak (Ed.), (Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Pirgon, Y. (2018). Carl Philip Emanuel Bach'ın Solfeggio Adlı Eserinin Öğrenme Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi (SED)*, 6(1), 37-54.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Subaşı, G. (2003). *Bilgiyi İşleme Kuramı*. A. Ulusoy (Ed.), (Gelişim ve öğrenme). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Akademik Başarıya Yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 73-88.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2017). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20
- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 16, 46-65.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 481-496.
- Yıldız, M. A. ve Çevik, G. B. (2016). Evli Bireylerin Evlilik Doyumlarının ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 227-242.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 430-440.