

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI YAYLI ÇALGI  
EĞİTİMİNDE ŞARKIMSİ ÇALIŞA BAĞLI OLARAK MÜZİKAL İFADENİN  
GELİŞTİRİLMESİ**

**Hasan Hakan OKAY  
(Doktora Tezi)**

**İstanbul – 2011**



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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI YAYLI ÇALGI  
EĞİTİMİNDE ŞARKIMSİ ÇALIŞA BAĞLI OLARAK MÜZİKAL İFADENİN  
GELİŞTİRİLMESİ**

**Hasan Hakan OKAY  
(Doktora Tezi)**

**Danışman  
Doç.Dr. Sibel ÇOBAN**

**İstanbul – 2011**

**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2011**

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Hasan Hakan OKAY tarafından hazırlanan "EĞİTİM FAKÜLTESİ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI YAYLI ÇALGI EĞİTİMİNDE ŞARKIMSİ ÇALIŞA BAĞLI OLARAK MÜZİKAL İFADENİN GELİŞTİRİLMESİ" başlıklı bu çalışma 27.06.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

**Danışman** : Doç.Dr. Sibel ÇOBAN  
**Üye** : Doç.Dr.Cansevil TEBİŞ  
**Üye** : Yard.Doç.Dr. Bülent HALVAŞI  
**Üye** : Yard.Doç.Dr. A.Aylin CAN  
**Üye** : Öğr.Gör.Dr. Mustafa OTRAR

  
  
  
  


## ÖZGEÇMİŞ

- 1998 Bursa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü mezuniyeti
- 2002 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı mezuniyeti
- 2002-2005 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevliliği
- 2002-2006 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Bireysel Çalgı (Viyola) Eğitimi Ders Sorumluluğu
- 2005 Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı mezuniyeti
- 2007 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı mezuniyeti

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

E-posta: okay@balikesir.edu.tr

## ÖNSÖZ

Bir müzik eğitimcisinin öncelikli hedefi öğrencisinin müzikal kişiliğini bulmasında rehber olması, müzikal davranış geliştirebilmesine öneriler getirmesi olmalıdır. Böyle bir hedefin belirlenmesinden sonra müzik yapmak gibi soyut bir kavramın somutlaştırılması ve eğitsel bir süreç olarak düzenlenmesi gerekir. Müzik eğitimcilerimiz müzikal davranışı genelde, öğrencilerin kendilerinde olan potansiyel derecelerine göre, kendiliğinden ortaya çıkacak bir özellik olarak değerlendirmektedirler. Ancak müzikal davranış, geliştirilebilecek bir beceri olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma, müziğin müzik eğitiminde daha çok önemseneceği gerektiği düşüncesinden kaynağını almıştır. Ayrıca müzikal ifadenin öğretilebilir bir davranış olduğu görüşü de önemli bir motivasyon sağlamıştır. Bir çalgı öğrencisinin, kolayca, hızlıca ve doğal temellere dayanan bir kuramsal kaynaktan yola çıkarak; çok boyutlu ama karmaşık olmayan bir yöntemin bu görevi yerine getireceğine olan inanç çalışmayı sürüklemiştir. Öğrencilerimiz, özellikle Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde ve Eğitim Fakültelerinde öğretmenleriyle haftada bir saat çalışabilmektedirler. Bu zamanın dışında kalan sürelerde kendi başlarına, kendi stratejileri ile bireysel çalışmalarını yürütmeyi denemektedirler. Böyle bir süreçte onlara müzikal davranış geliştirmelerinde rehber olacak, müzikal performansı tanıtabilecek bir yaklaşıma gereksinim olduğu açıktır.

Araştırmanın yöntemi dışında önemli bir yönünü de müzikal ifadenin soyuttan somuta doğru daha anlaşılır ve denenecek yöntem kapsamında önemli bileşenlerini açıklayan literatür kısmı oluşturmaktadır. Müzikal ifadeyi geliştirmeye ilgili yapılmış araştırmalar; müzik-dil ortaklıkları ve nörofizyolojik kanıtları, çalgı müziğinin şarkı kaynağı, gestalt algının müzikal cümleleri tanımaya katkıları gibi denenen yöntemin değerli kuramsal çerçevesi literatürde ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir.

Doktora çalışmamın zorlu sürecini sabırla izleyen, beni yüreklendirerek sevgisiyle güç veren Metan Yalnız'a; beni millet ve insan sevgisiyle yetiştiren, zor günlerimde

varlıklarıyla beni ayakta tutan, biricik anneme ve babama; güçlü bilimsel öneri ve yönlendirmelerinin ötesinde, bana zor günlerimde desteğiyle moral veren sevgili hocam, tez danışmanım Doç.Dr. Sibel Çoban'a teşekkürü bir borç bilirim. Sanatsal kimliğime katkılarından dolayı viyola eğitimcilerim Yusuf Hasanov ve Tuba Özkan'a; yine bu zor yolculuğumda yanımda olan verdiği entelektüel ilham ve paylaştığı birikimi ile yolumu kısaltan Devrim Açıkalın'a; doktora çalışmalarımın aksamadan yürümesini sağlayan Doç.Dr. Cansevil Tebiş'e; dostlarım Mesut Çaçka'ya, Ümit Kubilay Can'a, Serdar Ekmekçi'ye ve her sabah "Sorumluluk ölümden ağırdır!" sözünü anarak güne başladığım, güneşim Mustafa Kemal Atatürk'e teşekkür ederim.

## ÖZET

Çalgı eğitimi sürecinde, müzikal ifadenin geliştirilmesi önemli bir gereksinimdir. Ancak eğitim sürecinde öncelikle teknik becerilerin hedefleniyor olması ya da öğrencilerin teknik gelişimleri ile müzikal ifadenin kendiliğinden gerçekleşeceği düşünceleriyle müzikal ifade eğitiminin aksadığı bilinmektedir. Bu araştırma, müzikal ifadenin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin kendi stratejilerini oluşturmalarını sağlayacak, kolay anlaşılır, kaynağını müziğin dil ile, çalgı müziğinin de şarkı ile ilişkilerinden alan bir yöntemin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırmalar dil ve müziğin çok önemli ortaklıklar taşıdığını nörofizyolojik kanıtlarla ortaya koymuştur. Çalgı müziği, çalgıların solist olarak görevlendirildiği anlayış ile değerlendirildiğinde şarkıdan kaynağını alan bir olgu olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla yöntem, müziği ve çalgı müziğini tanımak için bu anlayışları temel alarak tasarlanmıştır. Kullanılacak yöntemin kuramsal yönü, ulusal ve uluslararası dağarda özgün yapısından dolayı araştırma raporunda ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Çalışmada şarkımsı çalışma bağı olarak müzikal ifadenin geliştirilmesi için hazırlanmış yöntem, ön test – son test deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma deseni ile sınanmıştır. Araştırma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında uygulanmıştır. Kontrol ve deney grupları cinsiyet, sınıf, çalgı çeşidi değişkenleri de dikkate alınarak ön test sonuçları kapsamında 10'ar kişilik iki gruptan oluşmaktadır. Bu gruplardan deney grubu yöntemin, kontrol grubu ise geleneksel yöntemin uygulandığı grupları temsil etmektedir.

Araştırma 10 haftalık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Grupların oluşturulmasından sonra araştırmacı tarafından düzenlenmiş yöntem uygulanmıştır. Tüm eğitim süreci bireysel eğitim ortamında sürdürülmüştür.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Müzikal İfade Performans Ölçeği" ile "Başarı Testi" uygulanmıştır. Ön test sürecine ait verilerin elde edilmesinin yanında grupların oluşturulmasında da bu ölçeklerden yararlanılmıştır. Yöntemin müzikal

ifadeye bir katkısının olup olmadığı, söz konusu ölçeklerden alınan verilerle belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde çeşitli istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Sonuçta, kullanılan yöntemin deney grubu lehine sonuçlandığı görülmüştür. İlgili yöntem müzikal ifadeye yönelik çalgı öğrencilerinde olumlu bir gelişme sağlamıştır. Ancak özellikle Müzikal İfade Performans Ölçeğinde karşılaşılan puanlayıcıların korelasyon puanlarındaki farklılık, ülkemizdeki eğitimcilerin müzikal ifadeye yönelik görüş farklılıkları olduğu kadar yeni performans ölçeklerine de gereksinim olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan gözlemlerde öğrencilerin yöntem sayesinde çalgılarına karşı daha olumlu tutum gösterdikleri gözlenmiştir.

Daha sonra yapılacak araştırmalarda yöntemin piyano, gitar, flüt eğitimi gibi diğer çalgıların eğitsel süreçleri için de düzenlenebilmesi olanaklı görünmektedir. Ayrıca ulusal düzeyde müzikal ifade performans ölçeklerinin geliştirilmesine olan gereksinimi de ortaya çıkartmıştır. Bunun yanında, müzikal ifadenin geliştirilebilir bir anlayış olması da yine araştırmanın önemli sonuçlarından biridir.

## ABSTRACT

In the instrument training process, the development of musical expression is an important requirement. However, being primarily aimed at technical skills resulted with not making a musical expression education or resulted with the postponement of musical expression education because of the thought of being take place with the technical development of students. This research aims to determine the effect of the method that is easy to understand that will allow students to create their own strategies for the development of musical expression and which takes its source from the relationship between music and language also the relationship between the instrumental music and song. Studies have indicated with neurophysiological evidence that the language and the music carries a very important partnerships. Instrumental music, stands out as a case that takes its source from song when assessed with the understanding of instruments oppointed as a soloist. Therefore, the method is designed based on this understanding to recognize music and instrumental music. Theoretical aspect of the method used is given in the research report in detail due to its original structure.

In the study depending on cantabile playing the method that is designed for the development of musical expression has been tested with pretest - posttest experimental and control group experimental research design. The research were applied in Balikesir University Necatibey Education Faculty Education Department of Fine Arts Music Education Branch on Fall Semester of the 2009-2010 Academic Year. The control and experimental groups consists of ten persons that composed of two groups by taking into consideration the gender, class, type of instrument variables within the scope of pretest results. From these groups, the experimental group represents the groups to which the method is applied, control group represents the groups to which the traditional method is applied.

The research covers a 10-week training period. After the creation of groups methods were applied that are organized by the researcher. All the training process carried out in an individual training environment.

In the research ‘Musical Expression Performance Scale’ and ‘Achievement Test’ was applied as data collection tools. These scales have been used for obtaining the data of the pretesting process and also used for the creation of the groups. Whether there is a contribution of the method to musical expression has been tried to be determined from the data taken from the scales. Various statistical methods were used to analyze the data. As a result, the method used resulted in favor of the experimental group. The method has provided a positive development for the students of musical instruments for musical expression. However, especially the difference in correlation scores that are encountered in the Musical Expression Performance Scale shows the difference of opinions of educators in our country for musical expression as well as the need for the new performance scales. The observations also showed that the students showed more positive attitudes towards their instruments with this method.

In the future investigations, the edition of the method seems probable for educational processes of other instruments like piano, guitar, flute. Also at the national level, the need for the development of musical expression performance scales became clear. In addition, the understanding of musical expression can be developed is also one of the important results of the study.

## İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ.....	IX
ÖNSÖZ .....	X
ÖZET.....	XII
ABSTRACT .....	XIV
İÇİNDEKİLER .....	XVI
TABLolar LİSTESİ.....	XVIII
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.2.Problem Durumu .....	8
1.3. Araştırmanın Hipotezleri .....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Sayıtlar .....	11
BÖLÜM II .....	12
İLGİLİ ALANYAZIN .....	12
2.1.Yaylı Çalgı Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmalar .....	12
2.2. Çalgı Müziği ve Şarkı Kaynaklı Gelişimi .....	13
2.3.Çalgı Müziği ve Cantabile Terimi .....	21
2.4. Çalgı Müziğinde Vokal Kaynaklı Diğer Unsurlar .....	26
2.4.1. Artikülasyon .....	26
2.4.2. Vibrato .....	29
2.4.3. Form.....	31
2.4.4. Müzikal Cümle ve Dil Üzerine.....	33
2.5. Müzikal İfade Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmalar .....	36
2.6. Çalgı Eğitimi ve Şarkı İlişkileri .....	42
2.7. Psikolojik Açıdan Gestalt Algı Kapsamında Dil ve Müzik İlişkileri.....	48
2.7.1. Gestalt Algı ve Notasyon.....	52
2.8. Nörofizyolojik Açıdan Dil ve Müzik İlişkileri .....	54
BÖLÜM III.....	59
YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Modeli.....	59
3.1.1.Uygulanan Yöntemin İçeriği .....	59
3.2. Evren ve Örneklem .....	64
3.3. Örneklem Oluşturulması .....	64
3.4. Veri Toplama Araçları .....	67
3.4.1. Başarı Testi .....	68
3.4.2. Performans Ölçeği .....	68
3.5. Verilerin Toplanması.....	69
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	70
BÖLÜM IV .....	71

<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular.....</b>	<b>71</b>
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....	72
4.1.2. Kontrol Grubu Başarı Testi Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....	72
4.1.3. Deney Grubu Başarı Testi Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....	73
4.1.4. Deney Grubu Başarı Testi Son Test Puanları ile Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....	73
<b>4.2. Performans Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Testi Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....</b>	<b>74</b>
4.2.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Performans Ön Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....	74
4.2.2. Kontrol Grubu Performans Ön-Son Test Puanları Arasında Farka Yönelik Bulgular .....	75
4.2.3. Deney Grubu Performans Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular .....	76
4.2.4. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Performans Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular.....	76
<b>4.3. Deney Grubunda Gözlenen Tutum Değişiklikleri .....</b>	<b>77</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>79</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>79</b>
5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Değerlendirilmesi .....	79
5.1.2. Performans Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Puanları Arasındaki Farkın Değerlendirilmesi .....	79
5.1.3. Performans Ölçeğini Değerlendiren Puanlayıcıların Arasındaki Korelasyon Farkının Değerlendirilmesi .....	81
<b>5.2. ÖNERİLER .....</b>	<b>83</b>
5.2.1. Yöntemin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	83
5.2.2. Müzikal İfadenin Ulusal Çalgı Müziğindeki Yerine Yönelik Öneriler..	84
5.2.3. Öğrencilerin Müzikal İfadeye İlişkin Tutumlarına Yönelik Öneriler.....	84
5.2.4. İlgili Araştırma Konusu ile İlgili Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler .....	85
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>88</b>
<b>EK – 1. YÖNTEME AİT UYGULAMA PROGRAMI.....</b>	<b>109</b>
<b>EK – 2. BAŞARI TESTİ .....</b>	<b>136</b>
<b>EK – 3. PERFORMANS ÖLÇEĞİ.....</b>	<b>137</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	Araştırma Deseni .....	64
<b>Tablo 2.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Keman ve Viyola Öğrencisi Dağılımı .....	64
<b>Tablo 3.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete göre Dağılımı .....	65
<b>Tablo 4.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri .....	66
<b>Tablo 5.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Performans Ön Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri .....	66
<b>Tablo 6.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 7.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Performans Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 8.</b>	Performans Ölçeği Ön Testte Puanlayıcıların Arasındaki Tutarlılık Durumu .....	69
<b>Tablo 9.</b>	Başarı Testi Tanımlayıcı Değerleri.....	71
<b>Tablo 10.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	72
<b>Tablo 11.</b>	Kontrol Grubunun Başarı Testi Ön-Son test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları .....	72
<b>Tablo 12.</b>	Deney Grubunun Başarı Testi Ön-Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları .....	73
<b>Tablo 13.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Son Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	73
<b>Tablo 14.</b>	Performans Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri .....	74
<b>Tablo 15.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Performans Ölçeği Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	74
<b>Tablo 16.</b>	Kontrol Grubunun Performans Ölçeği Toplam Ön-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 17.</b>	Deney Grubunun Performans Ölçeği Toplam Ön Test Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları .....	76
<b>Tablo 18.</b>	Deney ve Kontrol Grupları Performans Ölçeği Son Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	76

## BÖLÜM I GİRİŞ

Müzik olgusu, birbirinden farklı alanları olan çok boyutlu bir disiplindir. Müzik, önce sanatsal performansa dayalı bir alan olarak göze çarpar. Bunun yanında müzikoloji, müzik psikolojisi, organoloji gibi alanlarıyla bilimsel boyutu da olan bir kavramdır. Bu yönüyle müzik, zaman zaman başka disiplinlerin de işe koşulduğu bir çalışma alanı olarak da kabul edilebilir. Dolayısıyla müziği değerlendirebilmek için tüm boyutları beraberce, doğru seçilmiş yöntemlerle ve disiplinlerarası uygulamaları da var sayarak ele almak gerekir.

Örneğin bir müzik performansı, bir eserin sadece aksamayan bir ritim, doğru bir entonasyon, tonlu bir çalgılama vb. gibi teknik durumların doğru seslendirilmesiyle oluşmamaktadır. Müzik, bu boyutlarıyla ortaya koyulduğunda sadece teknik süreç işlenmiş olacaktır. Ancak sanatsal performansın ortaya çıkabilmesi için eserin stiline çözümlemesi de gereklidir. Müzik performansı baştan sonuna kadar teknik bir süreç olarak görülse de teknik uygulamaların dikkatlice incelendiği ve en doğru uygulamanın seçildiği bir temel taşımalıdır. Stil özellikleri ise eserin yazıldığı dönem, bestecinin kişisel yaratı süreci, eserin biçimi, eserin konusu vb. gibi çok farklı niteliklerden oluşmaktadır. Bu niteliklerin iyi tanınması için entelektüel bir yaklaşımın gerekliliği de kaçınılmazdır. Söz konusu entelektüel yaklaşım müzik sanatının disiplinlerarası durumuyla ilintilidir. Buna göre, bir müzisyenin eseri tüm boyutlarıyla doğru çalabilmesi için teknik uygulamaları, doğru seçimleriyle yönetmesi gereklidir. Söz konusu doğru seçimler, staccatonun keskinliği ya da vibratonun sıklığı gibi ayrıntılar olabilir.

Müzik olgusu bu disiplinlerarası durumunu müzik eğitiminde de taşımaktadır. Müzik eğitimi; koro eğitimi, çalgı eğitimi, bestecilik eğitimi gibi alanlardan oluşur. Performans eğitimi ise müzik performansı eğitimi kapsamında performansın nasıl yapılacağı, nasıl öğretileceği, nasıl öğrenileceği gibi temel sorulara cevap arar.

Müzik eğitimindeki eğitsel süreçleri sürdürmek için, ilgili alana yönelik çalışmaları organize eden belli bir yönteme ya da yaklaşıma dayalı çalışmalar yapılmıştır. Çalgı

eğitiminde metot olarak bilinen belli yöntemler, müzik yapmayı hedeflemelerinden çok belli teknik becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Rodriguez, müzik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların en önemli nedeninin müziği öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmesi olduğunu ifade etmektedir (Rodriguez, 1995). Müziği öğretmenin ve öğrenmeyi öğrenmenin müzik eğitiminin temelinde olduğu fikri sıkça rastlanılan bir görüştür. Müzik eğitimini, öğrenen ile öğretene açısından geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar, farklı kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar taşıyabilirler. Uygulamalar birbirlerinden farklı oldukları gibi bir uygulama, kendi içinde farklı disiplinlerden de meydana gelerek müziğin disiplinlerarası konumuyla uyumlu görünebilir. Bu noktada önemli olanın hangi açıdan konuyu ele almak olduğu sorusudur.

Müzik eğitimcileri eğitim çalışmalarında, kendi deneyimlerinden faydalandıkları kimi yaklaşımlar geliştirmişler veya var olan metotları uygulamışlardır. Kendi deneyimleri ya da metotların yanında farklı kaynaklardan da faydalanmışlardır. Örneğin Persson'a göre öğretim genellikle sezgi, sağduyu ve gelenek üzerine kurulmuştur (Persson, 2000, akt. Triantafyllaki, 2005). Öğretmenler önceki öğretmenlerinden gördüklerini gelenekselleşmiş usta-çırak anlayışı ile uygulamakta, sezgisel olarak öğrencilerini yönlendirmektedirler. Hoffer, öğretmenlerin bazen ne öğretmek istedikleri hakkında ya da kullandıkları metotların öğrencilere nasıl yardım edecekleri hakkında fikir sahibi olmadıklarını belirtmekte ve öğretmenlerin, ne öğretecekleri konusunda organize olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Hoffer, 1993, Akt, Oo, 2008).

Müzik eğitimcisi için sadece bir yöntemle sahip olmak değil hedefin ne olması gerektiği de önem taşımaktadır. Hedef müzik yapmak ise müzik yapma ile ilgili tüm bileşenlerin işe koşulacağı bir bütünlük gerekli görülmelidir. Başka bir ifadeyle müzik eğitimcisi için sadece aracın varlığı değil onun nasıl ve ne için kullanılması gerektiği de önem taşımaktadır. Müzik eğitimcileri hedeflerini daha çok teknik becerilerin doğru uygulanması olarak belirlemektedirler. Ancak müzik eğitiminde hedefin müzik yapmak olduğu önemli bir çıkış noktası olarak ele alınmalıdır.

Çalgı eğitimi sürecinde hedef, birçok önemli müzik adamına göre müzikal davranabilme, müzikal çalabilme olarak ifade edilmektedir. Teknik süreçlerin, sonundaki beklenti müzikal görüntüdür. Auer, “Tekniğin bittiği yerde, sanat başlar.” demektedir (Auer, 1921, s,154). Dolayısıyla müzik eğitiminde tüm alanlarıyla amacın müzik yapmak, alt amaçların ise müzik yapma araçlarının geliştirilmesi olduğu görüşü önem kazanmaktadır.

Genellikle, müzikal insanlar, müzikte ifadesel özelliklerin üretimini ve algısını sergilemek için bilginin düzeyi, dinleme becerisi, notayı anlamlandırma, ustalık, hafıza, güdülenme gibi müziği tek tek oluşturan öğeleri düzenleme becerisine sahip kişiler olarak adlandırılırlar (Rodriguez, 1995 s.1.). Başka bir ifadeyle müzikal davranan kişi, müziksel ifadenin tüm boyutlarını tanıyan ve bu boyutları birbiriyle bütünleştirerek düzenleme becerisine sahip olan kişidir. Müzikal ifadeyi meydana getiren boyutların hepsini tanımak ve uygulamak müzik eğitiminin hedefi olmalıdır. Bu hedefi gözetken eğitimci ve öğrenenin, müzikal davranışa yakın bir konuma geleceği dile getirilebilir.

Kişilerin çalgılarını çalarlarken müzikal davranabilmeleri için, çok katmanlı müzikal performans sürecini ve bu sürecin farklı öğelerini doğru düzenlemeleri gerekmektedir. Ancak ulusal düzeyde yapılan kaynak araştırmasında, kullanılan metotların müzikal dinamiklerin eğitimi konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir (Şen, 2001). Çalgı metotları genel olarak çalgıcının teknik gelişimini temel almakta ya da müzik eğitimcilerinin çoğunluğunun böyle bir kaniya sahip olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla müzik sadece teknik becerilerin başarılmasını temel alan tek boyutlu bir açıdan ele alınır görünmektedir. Bu durumun disiplinlerarası konumuyla müziğin temel yapısını yansıtmadığı söylenebilir.

Uluslararası düzeyde ise ‘müzikal olma’nın anlamı ve buna bağlı olarak müzikal performansın geliştirilmesi, önemli bir çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir. Yapılan literatür taraması müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik metot gereksiniminin, uluslararası alanda da bir çalışma alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan sayıları az olmakla beraber ülkemizde müzikal ifadeyi geliştirmeye ilgili kimi çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, müzikalitenin, artikülasyon temelli olarak

geliştirilmesine yönelik yapılan bir çalışmada, deney grubu lehine olumlu sonuç belirlenmiştir (Küçükayakçı, 2008).

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde yeni çalışmalarda öğretmenlerin müzikal ifadeye yaklaşımlarında bazı eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, Karlsson ve Juslin, öğretmenlerin öğrencilerine müzikal ifadenin eğitimini nasıl verdiklerini video kayıt yöntemiyle incelemişler ve yapılan eğitimin ağırlıklı olarak tekniğe ve yazılı notasyona dayandığını belirlemişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla teknik beceriler ile ilgilendikleri ve yazılı notasyonun üzerindeki öğrencilere notaları çaldırmaya çalışmakla uğraştıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmada, öğretmenler arasındaki ortak özelliğin, bireysel farklılıklar olmasının yanında hedeflerin, belirli görevlerin ve sistematik öğretim modellerinin belirsizliği olduğu da belirlenmiştir (Karlsson ve Juslin, 2008). Eğitimcilerin hedeflerde ve benimsedikleri öğretim modellerinde ortaya koydukları bu belirsizlik, müzikal ifadeye yönelik hangi açıdan yaklaşımları gerektiğini ya da hangi araçları nasıl kullanmaları gerektiğine yönelik ortak bir yönergelerinin olmadığını göstermektedir. Bu veri, eğitimcilerin sezgisel ya da usta-çırak ilişkisine dayanan önceki deneyimlerinden gelen öğretim yöntemlerinin varlığını destekler niteliktedir.

Dolayısıyla müzik öğretiminde sadece teknik becerilerin değil, öğrenciyi müzikal davranmaya ulaştırma amacı altında gerekli teknik becerilerin belirlendiği bir yaklaşımın benimsenmesi önem taşımaktadır. Özellikle müzik eğitiminin müzik yapmayı hedefleyen bir süreç olduğu düşünüldüğünde, eğitimcilerin doğru öğretim yöntemlerini belirleyerek, öğrencilerini müzik yapmaya ulaştırmak amacıyla kullanmaları gerektiği söylenebilir. Tait de, başarılı müzik eğitimcilerinin öğrencilerinin farklı gereksinimlerine göre birçok strateji ve tarz geliştirdiklerini dile getirmekte ve en iyi öğretim yönteminin olmadığını belirtmektedir. Tait'e göre, öğrenciyi araştırmaya daha çok özendirilecek öğretim tarzı çeşitliliği ve stratejiler repertuarı vardır (Tait, 1992, akt, Oo, 2008). Kısaca, müzik eğitimcilerinin amaçlarını müzikal davranış kazandırma olarak belirleyerek, doğru öğretim tarzı ve stratejileri seçmeleri gerektiği söylenebilir.

Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında, eğitimin en önemli basamaklarından biri de çalgı eğitimidir. Çalgı müziğinde, her çalgının kendine özgü teknik olanaklarının olduğu ve literatürünün bu nitelikler kapsamında özgün olarak şekillendiği söylenebilir. Çalgı müziğinde söz konusu farklılıklar olduğu gibi, birbirine benzer temel ilkelerin de bulunduğu bilinmektedir.

Çalgı eğitimi, özelleştirilmiş birçok çeşitli yöntem barındırmakta ve bu yöntemler farklı açılardan çalgı eğitimini belli teknik önerilerle yönlendirme amacı taşımaktadır. Örneğin, keman eğitiminde Sevcik, Galamian, Mazas, Kreutzer gibi farklı yaklaşımları içeren çalışmalar bulunmaktadır. Tüm bu çalışmaların amacının, alıcıyı profesyonel düzeyde en donanımlı teknik duruma taşımak olduğu ve müzikal ifade için alıcıyı güçlendirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu eğitsel süreçte müzikal performansın gerektirdiği ilkeler, müzikal davranışın ortaya çıkması için bütünlüenerek verilmelidir. Dolayısıyla süreç eğitici tarafından doğru yönlendirmenin, öğrenen tarafından da doğru algılamının beklendiği bir işleyiş taşımaktadır. Böylece hem öğreticinin hem de öğrenenin etkin şekilde dahil olacakları bir süreç yaşanacaktır.

Bu noktada, müzikal performansın eğitiminde hem eğiticiyi hem de öğreneni işe koşan doğru yaklaşımların hangileri olduğu ya da hangi kaynaktan doğmaları gerektiği sorusu önem kazanmaktadır. Müzik kavramına yaklaşmak için insan ile müzik ilişkisinin boyutlarını tanımak yardımcı olabilir.

Müzik, biyolojik temelde birçok öğesiyle insan uygarlığının en değerli sosyo-kültürel üretimlerinden biridir. Biyolojik ilişkiler, müzik ve insan arasındaki bağları bölünmez bir biçimde kuran unsurlar olarak görülebilir. Dolayısıyla tüm boyutlarıyla daha iyi algılamak için insan ve müziğin biyolojik temelde ortaklıklarını iyi anlamak gereklidir.

Müzik ve insanın biyolojik ortaklığı ifadesi akla ilk olarak ritmi getirmektedir. Kültürel gelişim içerisinde farklı ritmik dokusu olan kimi müzik türlerinin insanı harekete geçirdiği kimi müzik türlerinin ise sakinleştirdiği bilinen bir gerçektir. Başka bir ifadeyle insanın tansiyonu ile müziğin doğrudan ilişkisi olduğu da ifade edilebilir.

İnsanın psikolojik durumuyla da doğrudan bağlantılı olduğu bilinen müzikal etkiler ise müziğin ve insanın etkileşimini ortaya koyan diğer bir unsurdur. Minör ya da majör bir eserin farklı duygulanımlara yol açması örnek olarak gösterilebilir.

Sözü geçen biyolojik ortaklıklar ile ilgili önemli verileri, gelişmiş beyin görüntüleme teknikleri gözle görülür şekilde açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin dinlenen bir müziğin taşıdığı duygusal kodlar ile günlük yaşantıda oluşan duygulanımlar, beynin benzer bölgelerini harekete geçirmektedir. Müzik ve insan arasındaki nörofizyolojik açıdan belirlenen önemli bir ortaklık da dil ve müzik ilişkileridir. Son nörofizyolojik araştırmalar, dil ve müzik arasında oldukça derin ve önemli bağlantılar olduğunu göstermektedir. Bu veriler ‘müzikal olma’ sürecinin dil, müzikal bilgi ve müzikal performans kavramları arasında nörofizyolojik düzeyde düşünüldüğünden daha çok ortak işlem alanı olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Kodaly (Hounalan, Tacka, 2008), Suzuki (Kendall, 1996), Havas (Riviere, 1996) gibi ve daha da başka önemli müzik eğitimi ekollerinin ortaya koyduğu ‘çalgı eğitiminin vokal kaynak ile yapılması gerektiği’ görüşü, son nörofizyolojik beyin görüntüleme çalışmalarında gözle görülür fiziki kanıtlarla daha da güçlenmiştir.

Bu nörofizyolojik verilerin yanında çalgı müziği ve vokal müzik ilişkileri de incelenmeye değer görünmektedir. Keman ile ilgili metodik çalışmaların ortak noktalarından öne çıkan bir nitelik, kemanın solist bir çalgı olarak algılanmasıdır. Belli bir zaman diliminden sonra modern olarak adlandırılacak metotlarda kemanın bir birey olarak ele alındığı görülmektedir. Yapılan kaynak taraması sonucunda, Erken Barok Dönem çevresinde çalgıların kendi kimliklerini kazandıkları ve ‘şarkı söylemeye’ başladıkları belirlenmiştir. Müzikal ifade terimi olarak kullanılan ‘cantabile’ teriminin, çalgının şarkı söyler gibi çalınmasına işaret ettiği bilinmektedir. Buna göre, çalgıların kişiliklerinin, temelde vokal etkilerden, esinlenmelerden doğduğu dile getirilebilir. Dolayısıyla kendi müziğini yapan bir çalgı anlatımını tanıyabilmek ya da çalgıyı müzikal değerle çalabilmek için vokal ya da başka bir ifadeyle şarkı kaynağından çalgı müziğine yaklaşmak anlamlı görünmektedir. Başka bir deyişle, müzikal ifadenin gelişmesine yönelik şarkımsı ya

da ‘cantabile’ ifadenin kazandırılması için düzenlenmiş bir eğitsel sürecin, öğretene ve öğrenene olumlu katkılar sağlayacağı var sayılmaktadır.

Bunların yanında bir eserin müzikal yapısını form açısından ifade edebilmek için çoğunlukla yazınsal ya da dilsel metinler için kullanılan ifadelerin seçildikleri görülmektedir. Örneğin, Neuhaus, “müzik sadece seslerle konuşur ve konuşması, kelimelerin, düşüncelerin görsel imgelerinki kadar açık ve anlaşılırdır. Müziğin yapısı, konuşulan dil, bir resmin kompozisyonu ya da binanın mimarisi gibi belli kurallara bağlıdır” (Neuhaus, 2010, s.54) derken; Cangal da “Müzik Formları” kitabına dilsel cümleden örneklemeler yaparak başlamaktadır (Cangal, 2004).

Ayrıca vokal ve form anlayışlarının dilsel ortaklığının yanında teknoloji sayesinde gelişmiş son beyin görüntüleme teknikleri ile günümüz nörofizyolojik araştırmaları da müziğin algılanması ve performansla yansıtılması sürecine yönelik fiziki temele dayanan görsel veriler sunmaktadır.

Müzik psikolojisi, müzik etkinlikleri sırasında insanın müzik ile etkileşimindeki psikolojik süreçleri inceleyen bir disiplindir. Müzik psikolojisi kapsamında gestalt algı, insan ve müzik ortaklıklarına psikolojik bir perspektif sunar. İnsanın dünyayı bütünleyerek algıladığı görüşü gestalt psikolojisinin temelini oluşturur. Gestalt algıya göre müzikal bir performansın çok katmanlı bir olay olmasının yanında bütün olarak tek bir algı ortaya koyar. Tüm müzikal durum dinleyende bir tek izlenime neden olacaktır. Dolayısıyla gestalt algının varlığı müzikal performansın tek bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Gestalt algının dilsel açıdan sağladığı olanaklar da müzik eğitiminde önemli bir uygulama alanı olarak göze çarpmaktadır. Herhangi bir metni okuyan bir kişi harfleri tek tek düşünmez, çok hızlı bir şekilde bir bütün olarak algılar. Gestalt algıya göre zihin harfler değil kelimeler düzeyinde şekilleri bir araya getirerek algı sürecini kolaylaştırır. Yazılı bir metin böyle bir süreçten sonra kişinin anlayabileceği düşünceye dönüşür.

Müzikal ifade eğitimi kapsamında bir sorun da öğrencilerin notaları algılama ve müzikal davranışa çevirebilme becerileri olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler, müzikal cümlenin yapısını anlamaya çalışmak yerine, vuruşları yazılı notayla doğru

zamanda çalmayla uğraşmaktadırlar. Öğrenciler her bir notayı ünite olarak birbirlerinden farklı parçalar gibi algılamaktadırlar. Dolayısıyla sadece ritmik bir düzen olduğu, ancak müzikal fikirlerin göz ardı edildiği bir durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Müzikal bir metnin, yazılı bir metinle benzer olduğu söylenebilir. Notalar da aynı harfler gibi değerlendirilirse bir araya geldiklerinde müzikal düşünceleri oluşturacakları beklenebilir. Buna göre, müzikal metinleri aynı yazılı bir metin gibi okumak müzikal düşüncelerin hızlıca anlaşılmasında bir yol olarak göze çarpmaktadır. Gestalt algı, notaların diğer müzikal yazı unsurlarıyla birleştirilerek, müzikal bir fikre dönüşmesi konusunda önemli bir katkı sağlamaktadır. Başka bir deyişle gestalt algı, notada yazılı olanın zihnin doğal katkıları ile en rahat şekilde algılanmasına yönelik bir destek olarak da değerlendirilebilir. Buna göre, öğrenciye notadaki müzikal düşünceyi algılaması konusunda gestalt algının olanaklarının sunulması müzik eğitimcisine ve öğrenciye önemli bir araç sunacaktır.

Tüm bu bilgilerin ışığında; çalgı müziğinin vokal kaynağı, cantabile ifade, müzik performansının nörofizyolojik ve metin düzeyinde dilbilimsel ortaklıkları ile müzik psikolojisinin sunduğu olanaklar bu kaynakların gözetildiği yapılandırılmış bir öğretim metodunun çalıcının müzikal performansını geliştirebilmesinde etkili olacağını düşündürmektedir. Evrensel çalgı eğitiminde, müzikal performansın müzikal nitelik taşıyabilmesi için, müzikal sürecin çok boyutlu yapısına cevap verecek, farklı uygulamaların bir araya geldiği bütüncü bir yaklaşımı temel alan bir yöntem gereksiniminin var olduğu düşünülmektedir.

## **1.2.Problem Durumu**

Yapılan alan yazın taraması ulusal ve uluslararası düzeyde müzikal ifadenin anlaşılmasına yönelik yapılacak çalışmalara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Çalgı müziğinin vokal kaynaktan doğması, şarkı ve çalgı ilişkisini ele alan farklı ekollerin varlığı, dil ve müzik performans arasındaki nörofizyolojik ve müzik psikolojisine ait güncel veri ve yaklaşımlar çalgı eğitimi konusuna özgün çalışma alanları sunmaktadır. Bu veri ve yaklaşımların yeni bakış açılarıyla değerlendirilmesinin, çalgı eğitiminde önceden sorulmamış bazı soruların

üretilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Birçok boyutu olan yaylı çalgı eğitiminde müzikal ifade konusunu, kolayca anlaşılabilir, basit ve doğal bir yaklaşımla karşılamak; öğrenen ve eğitmeniye alışlagelen teknik alışkanlıkların yanında yeni olanaklar ile destek olarak müzikal davranışı ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yöntem geliştirmek, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Hipotezleri**

Araştırmada şarkımsı çalışa bağlı olarak kurulacak bir yöntemin etkilerini belirlemek için şu hipotezlerin sonuçları irdelenecektir:

1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
  - 1.1. Deney grubu başarı ön test puanları ile kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
  - 1.2. Kontrol grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
  - 1.3. Deney grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
  - 1.4. Deney grubu başarı son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
2. Deney ve kontrol gruplarının performans toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
  - 2.1. Deney grubu performans ön test puanları ile kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
  - 2.2. Kontrol grubu performans ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.3. Deney grubu performans ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2.4. Deney grubu performans son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Müzik öğretmenliği programları ile ilgili yapılan araştırmalar, eğitsel süreçleri olumsuz etkileyen birçok etkene dikkat çekmekte ve öneriler getirmektedirler. Güzel sanatlar liseleri de eğitim fakültelerinin öğrenci kaynağı olarak kabul edildiğinde; genelde ve keman-viyola eğitimi özelinde gözlenen müzikal ifade eğitiminin eksikliğine yönelik her türlü çalışmanın gereksinimi ortadadır. Araştırma öncesi yapılan literatür taramasında, araştırmanın konusunu oluşturan, şarkımsı çalışma yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, müzikal ifadeyi geliştirmeye dönük ise belli boyutlar ile sınırlı eğitsel nitelik taşıyan çok az çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Uluslararası düzeyde ise müzikal ifadenin geliştirilmesine yönelik daha zengin bir dağarla karşılaşılmasının yanında, araştırmanın konusunu karşılayan bir çalışma belirlenememiştir. Dolayısıyla araştırma dile getirilen konularda alana katkı sağlayarak, ulusal ve uluslararası düzeyde özgün bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, kullanılacak yöntem, farklı çalgıları ya da çalgı topluluklarını temel alan araştırmalara da uyarlanabilir yapıyla yeni çalışmalara temel olabilecek bir nitelik de taşımaktadır.

Bunların yanında araştırmanın literatür derinliği ve disiplinlerarası duruşu, özgün çalışma alanlarına dikkat çekmekte, çalgı eğitiminde yeni ve yaratıcı yaklaşımların kullanımına dönük bilimsel yazın geleneğine ulusal düzeyde katkı sağlamaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılı'nda, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören ve bireysel çalgıları keman ve viyola olan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada, yaylı çalgı boyutu keman ve viyola eğitimi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın uygulanma aşaması 10 haftalık bir zaman dilimiyle sınırlandırılmıştır.

## **1.6. Sayıtlar**

Belirlenmiş olan araştırma yöntemlerinin, veri toplamada ve yorumlamada etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma verileri, gerçeği yansıtmaktadır.

Araştırmada seçilen örneklem, evreni yansıtmaktadır.

Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, seçilen örneklemin düzeyi, kendi içinde tutarlıdır.

## **BÖLÜM II** **İLGİLİ ALANYAZIN**

### **2.1.Yaylı Çalgı Eğitimine Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Yaylı çalgı eğitimini tanımak ve geliştirmek için alanla ilgili farklı alt boyutlarda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar bazı metotların/yöntemlerin yaylı çalgı eğitiminin çeşitli alanlarına etkilerinin ölçüldüğü çalışmalar olduğu kadar, kaynak tarama ya da anket yoluyla görüşlerin alındığı tarama çalışmaları şeklinde dağılım göstermektedir.

Yaptığı araştırmada Arney, eğitimcilerin gereksinim duydukları materyallere kolay ulaşmalarına yardımcı olması amacıyla, yaylı çalgı eğitiminde yoğunlukla kullanılan Auer, Flesh ve Galamian'a ait üç önemli yaklaşımın içeriğini analiz etmiş ve indeksleyerek düzenlemiştir (Arney, 2006). Başka bir çalışmada ise viyola ve keman eğitimcilerinin pozisyon geçişleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır (Sievers, 2005).

Başlangıç düzeyindeki öğrencilere yönelik araştırmalar da (Bergonzi, 1991; Riggs, 1994; Stamou, 1998; Glenn, 1999; Schulte,2004; Mongeon 2004; DeStefanis, 2004, Lee, 2007, Koepp, 2004; Shepherd, 2004; Romeo, 1986; Şeker, 2005; Bektaş, 2004) daha önceden tanınmış yaylı çalgı eğitimcilerinin yaşamlarını, çalışmalarını, yaklaşımlarını inceleyen ya da karşılaştıran (Park, 2004; Wetherbee, 2002; Swartz, 2003; Perkins, 1993; Fanelli, 2001; Suzanne, 1994; Davids, 2006; Sabo-Skelton, 2002; Tung, 2001; Villaret 1988; Chu, 2008) çalışmalar da yaylı çalgı eğitimi geliştirmek amacını taşımaktadır. Ayrıca doğrudan psiko-motor becerileri geliştirmeye yönelik sağ el ya da sol el bileşenlerinin kullanımına dönük çalışmalar da (Anderson, 2001; Koehler , 1993; Meyer, 1993; Garman,1992; Mueller, 1997; Angı, 2005; Günay, 2006; Yıldırım, 2009; Acaralı, 2009), tutuma yönelik bir çalışma (Lesniak, 2005) ve son olarak çalgı eğitiminin nota okumaya olan etkilerini ölçen araştırmalar (Michaelis, 2006; Glenn, 1999; Koepp, 2004; Mason, 1990; Hahn, 1985) alana katkı sağlamayı hedeflemişlerdir.

Psiko-motor ve devinimsel alanların yanında tutuma yönelik bir çalışma da göze çarpmaktadır (Lesniak, 2005). Bunun yanında, çalgı eğitiminin nota okumaya olan etkilerini ölçen araştırmalar da vardır (Michaelis, 2006; Glenn, 1999; Koepp, 2004; Mason, 1990; Hahn, 1985).

Görüleceği gibi yüksek oranda, uygulama temelli çeşitli yaklaşımların yaylı çalgı eğitimine olan etkilerinin ölçülmesini amaçlayan uluslararası araştırmalar göze çarpmaktadır. Ancak ulusal düzeyde keman ve viyola eğitimine yönelik lisansüstü çalışmaların çok büyük çoğunluğunun, betimsel çalışmalar olduğu belirlenmiş, teknik öneriler getiren çalışmalar ise araştırma kapsamında belirtilmişlerdir.

## **2.2. Çalgı Müziği ve Şarkı Kaynaklı Gelişimi**

Çalgı kavramı insanın ilk kültür ürünlerini ortaya koymaya başladığı dönemlere kadar uzanır. Çalgıların insan tarafından kullanımının 43.400 yıldan daha da eskiye gittiği düşünülmektedir.<sup>1</sup> Bu geniş zaman diliminin yanında çalgıların Rönesans Dönemi'nde başlayan kimlik arayışı, Erken Barok Dönem'de büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Bu araştırmada çalgı müziği kavramı, çalgıların bireyselleştiği ve kendi sözlerini müzikal olarak söyledikleri bir anlayışı ifade etmektedir. Bu anlayış ile ilgili Auer'in aktarımı dikkat çekicidir. Auer, kemanın yorumlanarak çalınması ile ilgili her şeyi anlatan ifadenin Berlioz tarafından söylendiğini aktarmaktadır: “keman konuşturulmalı” (Auer, 1921, s.144).

Çalgıların bireysel olarak kimliklerini aradıkları zaman dilimi, Rönesans ve Barok Dönemler içerisindeki organolojik hareketlilikte belirmektedir. Çok sesli müziğin vokal kaynağı, çalgı müziğinin de kaynağı gibi görünmekte ve çalgıların bireyselliklerini vokal esinlenmelerden aldığı birçok kaynakta göze çarpmaktadır.

Rönesans'ın erken dönemlerindeki gelişmelerden birini Say, “Lavta ve klavyeli çalgı müziği derlemelerinde, armonilenmiş bir sürü lieder, dans ve chanson vardır.” olarak aktarmaktadır. Yine viol, lavta, flütler ve diğer çalgılar için yazılan birçok metot, çalgı müziği gelişimine bir ivme vermiştir (Sachs, 1945, akt. Say, 2006, s.143). Say, Rönesans çalgılarını değerlendirirken başka bir aktarımında Ward'ın şu ifadelerine

---

<sup>1</sup> <http://www.sciencemag.org/cgi/content/summary/276/5310/203g> 30.08.2010 14.34

yer verir : “Rönesans müziğinin ırmağı ses müziği idi (vokal müzikti); müzikçiler dinsel ve din dışı müziğin ileri yürüngeye nasıl oturtulacağı üzerine kafa yormuşlardı, çalgı müziği ve çalgılar ise bu ırmağı besleyen kollardı” (Ward, 1965; akt. Say 2006, s.159).

Bu ifadelerin üzerine Say Rönesans'ta, çalgıların ses müziğine eşlikçi, ya da halk müziğindeki gibi bağımsız işlev kazanması ya da soyluların dansları için vazgeçilmez öge olması üzerinden, bağımsız ya da yarı bağımlı bir çalgı müziği olduğu şeklinde bir özetleme sunar.

Rönesans Dönemi'ne ait önemli bir çalgı da org'dur. Bu dönemde org için yazılan önemli bir eser Conrad Paumann tarafından 15. yüzyılda yapılan “Fundamentum Organisandi” olarak belirtilmektedir. Derleme olan çalışma, Paumann'ın değişik tür ve formları kapsayan dinsel parçalarını, lied'lerini ve dansların çalgı için yapılmış transkripsiyonlarını içermektedir (Say 2006, s.161). Burada önemli bir nokta, söz konusu derlemenin dinsel parçalar ve liedler olarak, vokal eserler ile dansları kaynak alması ve bu eserlerin düzenlemelerinden oluşuyor olmasıdır.

Say, dönemin diğer önemli çalgılarından lavta ve lut için de Ataman'ın “solo çalgı olarak kullanıldığı gibi ses müziğinin vazgeçilmez eşlik çalgısıydı” (Ataman 1947; akt.Say 2006) ifadesini sunmaktadır.

Say, Rönesans'ta çalgı müziği kavramının ortaya çıktığını, çalgıların vokal müziğe eşlik etmek veya solo çalmaları amacıyla kullanıldıklarını ifade etmektedir. Ancak, Rönesans'ta vokal müziğin, ‘çalgı müziğinin beslediği ırmak’ olarak ifade edilmesi dikkat çekici bulunmaktadır.

Farklı kaynaklar bu dönemdeki vokal müziğin durumunu farklı yaklaşımlarla ifade etmektedirler. “Rönesans'ta bestecileri eser vermeye koşullayan öncelikli çalışma alanı vokal müzik idi. Ayrıca Rönesans Dönemi'nde müzisyenlerin toplumsal statülerine bakıldığında da profesyonel şarkıcılara, müzisyenlere kıyasla daha iyi davranıldığı ve statülerinin onlardan daha yüksek olduğu da bilinmektedir” (Sider, 2005, s.166). Benzer şekilde Rönesans Dönemi'nde çalgıların eşlik veya solo görevlendirilmeleriyle ilgili başka bir sosyolojik durum da şöyle sunulmaktadır:

“1514’te Castiglione<sup>•</sup>, saray nedimelerini şarkılarına lute ile eşlik ederlerken övmüştür ancak tahta üflemelilerle olan performanslarını çirkin bir ses üretildiği için kötülemiştir. Tahta üflemeli çalan müzisyenler kendilerine şarkı söylerlerken eşlik edemedikleri için her zaman şarkıcıların alt statüsünde olmuşlardır” (Sider, 2005, s.167). Bu dönemde gerek toplumsal statüleri olsun gerekse dönemin vokal müziğe karşı beklentilerinden kaynaklansın, çalgı müziği kavramının ağırlıklı olarak eşlik yapmaya dayandığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, çalgılar şarkılardan, çalgıcılar ise şarkıcılardan daha alt basamaktaydılar. Toplumsal yaşantılara ait bu ifadelerde, çalgı çalan ve şarkı söyleyen arasındaki önemli fark değerlendirildiğinde vokal müzik üretenlerin çalgı çalan kişilere göre daha yüksek statüde oldukları açıkça görülmektedir.

Aynı dönemde orkestra müziğine ise kısaca bakıldığında bazı belirsizlikler göze çarpar. “Orkestrasyon, Ortaçağ ve Rönesans müziğinde uygulanması zor bir anlayışa sahiptir. Çünkü modern orkestrayı karşılayan bir oda müziği anlayışı o zaman için yoktu ve besteciler neredeyse hiçbir zaman istedikleri çalgılamayı belirtmemişlerdi” (Groove Müzik Ansiklopedisi, Ortaçağ ve Rönesans’ta Orkestrasyon maddesi). Dolayısıyla çalgı müziğinin gelişiminde önemli bir unsur olarak orkestra kavramına bakıldığında, bu dönemlerin sonrasında önemli gelişmeler olmuştur.

Orkestralama açısından farklı bir bakış açısı da belli bir çalgı ailesi içinde görülen çeşitliliğin vokal müzik kaynaklı olduğu görüşüdür. Bu düşünceye göre, örneğin dört temel insan sesi, yaylı çalgılar ailesinde vücut bulmuştur; keman soprano, viyola altoya karşılık gelmektedir. Sider’e göre; “tahta üflemeliler, bakır üflemeliler ve yaylı çalgılar aileleri, bas’tan soprano’ya insan sesini bütünlemek için icat edilmişlerdi. Bu tonal gruplama, çalgı topluluklarının müziğini rahatlattı ve insan sesine eşlik eden çalgısal eşlikleri geliştirdi” (Sider, 2005, s.167). Başka bir ifade de Bach ile ilgilidir. Bach müziğinin yorumlanması üzerine yazılmış bir çalışmada piyanonun şarkı söylemesi gerektiği ifade edilir. Yazara göre, Bach’ın piyano müziğinde her ses, şarkı söyleyen bir insan sesiydi ve her ses kendi şarkısını

---

<sup>•</sup> Baldassare Castiglione (1478-1529): İtalyan bir asilzade, tanınan bir Rönesans yazarı, asker, diplomat

söylemekteydi. Ona göre bu vokal anlayıştan dolayı örneğin dört sesli füg bas, tenor, alto ve soprano olarak karşılık bulmaktaydı (Briskier, 1959, s.37-38). Bu görüş, tahta, bakır üflemeliler aileleri ya da yaylı çalgıların çeşitliliğini açıklayan önemli bir değerlendirmedir. Çalgı müziğinin vokal kaynağı hakkında da açık fikirler sunmaktadır.

Bu anlayış çalgı yapımcılığına da yansımıştır. “Çalgıların viol kaynaklı olarak soprano, alto veya tenor ve bas olarak üç boyda üretilmeleri, keman evrimindeki en büyük adım oldu” (Stowell, 2004, s.28). Bu noktadan sonra, çalgı yapımcıları öncelikle sonorite üretimini önemsediler; daha parlak, güçlü ses üretimi çalgı yapımcıları için ilk amaçtı. Ancak yapımcılar, “18. yüzyılın sonuna doğru, güçlü ton ve ajilite beklentisinden dolayı, klavyeyi modern çalgıların genişliğine getirdiler” (Stowell, 2004, s.33). Dolayısıyla parlak ve güçlü ses üretiminin önceliği, çalgıların kendi sözlerini daha gür söyleme gereksiniminden doğmuş görünmektedir. Başka bir ifadeyle, çalgılar artık kendi sözlerini söylemek için daha çok olanağa sahiplerdir.

Çalgı yapımcılığındaki gelişmelerin yaşandığı bölgeye bakmak da ayrıca önem taşımaktadır. Çalgı müziğinin gelişimi ile ilgili katkıları olan müzisyenlere bakıldığında hepsinin İtalyan olduğu görülmektedir. Çalgı yapımcılığı ise İtalya'nın Cremona bölgesinde başlar. “Keman yapımcılığının ilk ve seçkin merkezi Cremona'dır. Gelenek, 16. yüzyılın ortalarında Amati ailesiyle başlamıştır” (Stowell, 2004, s.31). Dolayısıyla soprano-alto gibi ses gruplarının çalgılarca karşılanması ve çalgıların yüksek sonorite üretmeleri beklentilerinin üzerine, 16. yüzyılın ortalarında çalgı müziğinde önemli bir hareketlilik yaşanmıştır. Burada önemli olan nokta, bu gereksinimin çalgı müziğine ait müzikal beklentilerden kaynaklanmasıdır. Ayrıca modern kemana kadar yansıyan gelişmelerin, gerek çalgının solistik rolünün gerekse yapısal evriminin İtalya'da olması, Erken Barok Dönem'e denk gelen bu tarih dilimine dikkat çekmektedir.

Çalgılar için müzik yazmak geleneği incelendiğinde, geleneğin kendine ait bir gelişim çizgisi olduğu görülebilir. Çalgının kendi kimliğini kazandığının bir göstergesi de o çalgıya özgü müzik yazılması olmalıdır. Başka bir ifade ile çalgının kendi adına önemsenmesi ve bir kişilik kazanımının ortaya çıkması söz konusudur.

Roeder bu konu ile ilgili şu ifadeleri sunar: “Gabrieli’nin ilk basılı motetlerinin ‘söylenmek ve çalınmak için’ olarak tanıtılmalarına rağmen hangi çalgı için oldukları belirtilmemiştir. Hatta bazı çalışmalarında çalgılar hiç anılmamıştır ve yazılı tüm partiler sözlerle desteklenmiştir” (Roeder, 2005, s.18). Dolayısıyla çalgıların kendi sözlerini söylemeye başlamalarından önce kendi adlarına önemsenmedikleri ya da bir kimliğe sahip olmaları gerektiği görüşünün henüz ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Bunun yanında Pratt, aynı zaman dilimini farklı bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Ona göre, “çalgı müziğinin vokal müzikten farklı olarak kabul edilmesi 16. yüzyılın dikkat çekici gelişmelerinden biridir” (Pratt, 1907, s.153). Dolayısıyla 16. yüzyıl, vokal müzik ve çalgı müziği ayrımının değerlendirilmeye başladığı, çalgıların kendi kimliklerini aramaya ve bulmaya başladıkları bir dönem olarak görülmektedir.

Bu kimlik arayışının ne zaman sonuçlanacağı ise sonraki dönemlerin incelenmesiyle ortaya konabilir. Kemanın kendi sözünü söylemesi ve bu gelişmenin yaşandığı dönemle ilgili kesin ifadeler “Early Violin and Viola” adlı çalışmasında Stowell tarafından dile getirilmiştir:

*“17. yüzyılın başında; keman popüler dans müziği sağlayıcı bir çalgı olmaktan çıkıp en sofistike artistik amaçlar için kullanılan bir araca dönüşmüştür. Bu dönüşüm ilk olarak İtalya’da etki doğurmuş ve artiküle edilmiş (benzetilmiş-boğumlanmış) vokal tek seslilik ile aynı zamana denk gelmiştir. Örneğin Caccini’nin “Le nuove musiche”de (Yeni Müzik: Floransa, 1601/2) görülmektedir. Bu çalışma, virtüöz solo çalgısal yazın geleneğinin önemli bir örneğidir. Keman için yazılan solo partiler, bu dönemde, Giovanni Gabrieli gibi birçok bestecinin canzona ve motetlerinde görülmeye başlamıştır. Çalgı çarpıcı bir şekilde, özellikle Giovanni Cima’nın başlıca kutsal vokal eserlerden oluşan “Concerti ecclesiastici” (1610) başlıklı geniş koleksiyonundaki Sonata per il Violino no.3’te de görüleceği gibi solo sonat rolüyle yüceltilmiştir” (Stowell, 2004, s.11).*

Çalgı müziği ile vokal müzik etkileşiminin olduğu zaman dilimine yönelik benzer bir değerlendirme Roeder’in “History of Concerto” adlı çalışmasında göze çarpmaktadır:

*“Gabrieli’nin sadece çalgı için yazılmış besteleri, org için yazılanların dışında sonat olarak adlandırılan 8 çalışma ve canzona olarak adlandırılan 36 çalışmadan meydana gelmektedir. Gabrieli için terimler uygulamada değişkendi. Canzona ya da ‘canzona da sonare’ (İt. seslendirmek için şarkılar) özü Fransız chansonlarında olan şarkıların, çalgısal uyarlamalarından kaynaklanmaktaydı. Form, yeni soyut formda birlik sağlayan bölümlerin yinelenmesine dayanacak şekilde karakteristik olarak bölümlüydü. Gabrieli gibi bazı besteciler, yeni çalgısal formu işaret etmek için ‘sonata’ terimini ifade eden canzona isminin kullanımını kısıtlıyorlardı. Barok Dönem boyunca, Corelli ve sonraki Barok bestecilerin çoklu bölüm kullanmalarına olanak*

*sağlayacak şekilde form anlayışı kapsamında bölümler büyüdü ve farklı bölümlere ayrılmak için yeterli sağlamlığa ulaştı. Gabrieli'nin çalgısal çalışmaları, Sacrae Symphoniae I (1597)'da 2 sonat ve 14 canzon ile 5 sonat ve 15 canzon olmak üzere Canzoni e Sonate (basımı 1615) şeklinde iki koleksiyonda yer almaktadır. Bu çalışmalar olasılıkla St. Mark Katedrali'nde çalınmak üzere yapılmıştı. Çünkü aynı yer için bestelenen motetlerin ihtişamını ve aynı parlaklığı paylaşmaktadırlar. Motetlerde olduğu gibi çalgı partileri koroya ve antiphonal'e bölünmüşlerdir” (Roeder, 1994, s.21).*

“Bu gelişmeler yaşanırken, Monteverdi, gerek opera orkestrasıyla yaptığı deneysel çalışmalar gerekse madrigal formuna yaptığı katkılarla önemli bir geliştirici olarak ön plana çıkmaktadır. Monteverdi, “Orfeo’da olsun, Vespers’ında olsun veya Il Combattimento di Tancredi e Clorinda gibi dramatik madrigallerinde keman kavramının gelişmesine belirgin bir katkıda bulunmuştur” (Stowell, 1994, s.11).

Madrigalin, çalgı müziğinde etkileri ile ilgili oldukça açık ifadeler Pratt tarafından şöyle ifade edilmiştir:

*Madrigalin tarihi önemi çok açıktır. Aslında çok sesli olmasına rağmen, melodinin etkileyici anlatım olanaklarını ortaya çıkardığından bu yana diğer dramatik tek sesli şarkılar, ariyalar gibi vokal formların da gerçek hazırlayıcısıdır. Diğer bir durum da madrigalin, söylenmek için yazılan eserlerin düzenlemelerinden oluşan artık kendi yolunda yürüyen bağımsız çalgısal müzik için ilerici bir adım olmasıdır. Bunun sonucu olarak 16. yüzyıl madrigalinin, günümüzde oda müziği olarak anılan şeyin temsili olduğu söylenebilir (Pratt, 1907, s.148).*

Mimaroglu ise çalgı müziğinin kaynağının doğrudan doğruya madrigal kaynaklı olduğunu çalışmasında açıkça belirtmektedir:

*İtalya'da çalgı müziğinin gelişmesine, madrigal biçimi yol açtı. Madrigaller, on yedinci yüzyılda gitgide daha karmaşık olmaya başladıkça, insan seslerine eşlik için kullanılan çalgıların, çoğunlukla viollerin (bugünkü yaylı çalgıların ilkel durumları), madrigalleri insan seslerinden bağımsız olarak kendi başlarına çaldıkları oldu. Görüldü ki violer, insan sesi için çok zor olan bazı partileri kolaylıkla çalabilmektedirler. Bu gözlemin uygulanmasıyla "çalgılar için şarkı" diye tanıtılabileceğimiz, çalgı 'canzone'leri, bir tür oda müziği olarak yayılmaya başladı. İnsan sesi için hazırlanmış parçaları en az andıran parçalara sonat adı verildi” (Mimaroglu, 1999).*

Bundan sonraki gelişmelere bakıldığında Stowell, dönemlerinin önemli müzisyenleri olan Fontana ve Marini'ye dikkat çekmekte ve tüm çalışmaların aslında Corelli'ye ilham verdiğini belirtmektedir:

*“Döneminin en eşsiz virtüözlerinden Giovanni Fontana, canzona yapılarını, ölümünden sonra yayınlanan konçerto benzeri sonatlarında, yeni serbest vokal deyiş ile doğrudan kontrast oluşturacak şekilde karşılaştırdı. Ancak bu kemana has deyiş en çok geliştiren, Op. 1 (1617) ve Op. 3 (1620) 'Affetti musicali'; bundan da önemlisi, farklı ve deneysel yaylı koleksiyonu Op.8 (1629) ile Biagio Marini olmuştur... İşte bu ilham kaynağı olan ilk atılımlarla, İtalyan kemancı ve besteciler çalgıların teknik*

*dillerini olağanüstü bir çabuklukla Corelli'ye ortam sağlayacak şekilde geliştirdiler”*  
(Stowell, 2004, s.11).

İlhan Mimaroglu da Corelli için şu ifadelerle yer vermiştir: “Keman yazısını kendi gününe kadar süregelmiş olan kargaşalıktan kurtaran, durultan, ağırbaşlılığa kavuşturan, bu çalgının gereklerini ve olanaklarını ortaya çıkaran Arcangelo Corelli oldu. Kemanın her şeyden önce "şarkı söylemeye" melodi çalmaya elverişli bir çalgı olduğunu göz önünde tutarak sonatlarının özellikle yavaş bölümlerinde kemanın bu niteliğini işledi” (Mimaroglu, 1999).

Mimaroglu'nun vurguladığı Corelli sonatlarına Stowell de dikkat çekmektedir: “Geç Barok Dönem'den Arcangelo Corelli'nin (1653-1713) Op.5 sonatları Albinoni, Vivaldi, Geminiani, Somis, F.M. Veracini, Tartini ve Locatelli gibi sonatın takipçilerini etkileyerek, keman için yeni müzikal çağın perdesini kaldırdı” (Stowell, a.g.e., s.13).

Roeder, hem İtalyan müzik özelliklerini vurgulayarak hem de Corelli'nin katkılarına dikkat çekerek şu ifadeleri sunmaktadır: “İtalyanlar, vokal müziğe karşı İtalyanca'nın akışkan, zinde ve görkemli ses niteliği ile açıklanabilir bir doğal sezgiye sahiplerdi. 17. yüzyılın sonlarında ve 18. yüzyılın başlarında bel canto tekniğinde vokal besteleme ve performans zirveye ulaşmıştı. Bu dönemde Corelli, vokal müziğe bir katkı sağlamamasına karşın insan sesinin etkileyici sözel kalitesini-özelliklerini kemana aktardı. Böylelikle Corelli, çalgıcılardan sadece gösterişsiz teknik beceriler bekleyen ince ve pürüzsüz akışkan çizgilerin önemini vurgulamış oldu” (Roeder, 1994, s.26).

Kemanın kendi kişiliğini kazanmasında, kendinden önceki müzisyenlerin yaptıklarını bir sonuca getiren büyük ölçüde Corelli olmuştur. Başka bir ifadeyle Corelli'den sonra yaylı çalgının, ama öncelikle kemanın, kendi sözünü söylemeye başladığı dile getirilebilir.

Piyano ve piyano müziği, gerek besteciler gerekse çalgıcılar için her zaman ilgi odağı olmuş bir alandır. Piyanonun çok sesliliğe ilişkin kendine özgü ifade olanakları ve tını özelliği, müzisyenlerin her dönem ilgisini çekmiş ve köklü evrimsel geçmişi ile müzik yaşantısında solist veya eşlikçi görevlendirmelerle değerli bir eleman

olmuştur. Kaynaklar incelendiğinde yaylı çalgılar gibi piyanonun da şarkı söyler gibi çalınmasına yönelik oldukça dikkat çekici ifadeler göze çarpmaktadır. Piyanonun şarkı söyleme potansiyelinin, piyano müziğinin ortaya çıkışından bu yana söz konusu olduğu görülmektedir.

“The Art of Piano Playing” isimli kitabında Neuhaus da piyano çalanın şarkı ile ilişkisine dikkat çekmektedir. “Piyano çalan kişi her şeyden önce piyanoya şarkı söyletmelidir. Ben piyanoda Op.31 No. 2 Re minör Beethoven Sonatı’nın ilk bölümünün heyecanlı resitatifini olabildiğince insan sesine yakın çalmaya çalıştım” (Neuhaus, 2010, s.59). Bu ifadeleriyle şarkının önemine dikkat çeken Neuhaus, piyano eğitimiyle ilgili olarak “Polifoni, tonun çeşitliliğini sağlamak için en iyi yoldur. Melodik cantabile parçalar, piyanoya şarkı söyletmeyi öğrenmek için gereklidirler” (Neuhaus, 2010 s.66) demektedir. Bunun yanında Neuhaus, J.S.Bach’ın, envansiyonlarını şarkımsı tonu öğretmek için yazdığını dile getirmektedir (a.g.e., s.135). Dolayısıyla piyano müziğinde şarkımsı çalışın yeri olduğu görülmektedir. Bunun yanında bu karakteri öğretebilmek için eğitsel çalışmaların yazıldığı da ortadadır.

Piyano müziğinde şarkımsı çalışma ait önemli bir görüş büyük piyanist Rubinstein ile ilgilidir. Biri, Anton Rubinstein’a dinleyiciler üzerindeki en büyük etkiyi hangi çalışının yaptığını sorduğunda şunu ifade etmiştir: “Sanırım, kısmen beklenen müthiş bir ses gürlüğüdür. Ancak çoğunlukla, piyanoya şarkı söyleten birçok eseri, istediğim etkinin uyanmasında başarılı olmak amacıyla repertuarıma eklemem olmuştur.” Rubinstein’ın bu yorumuna Neuhaus’un tepkisi ise; “Altın kelimeler! Bu kelimeler piyano öğretilen her konservatuarda ve her okulun her sınıfında mermere oyulmalıdır... Tüm işitilebilir müziğin temeli şarkı söylemedir. Piyano literatürünün cantabile ile dolmasından bu yana her piyanistin dikkat etmesi gereken ilk ve temel şey her nüansın dolu, derin, zengin bir tonla dolmasıdır” şeklindedir (Neuhaus, 2010 s.67).

Çalgıların tam olarak hangi zaman diliminde kişiliklerini kazandıkları ve solist çalgı kimliği ile ortaya çıktıklarına cevap olarak Erken Barok Dönemin işaret edilmesi mümkün görünmektedir. Rönesans ile başlayan kimlik arayışı, İtalyan olan

Monteverdi, Corelli, Tartini gibi müzisyenlerin çalgılara insan sesine özgü görevler vermeleri ile başlamıştır. Çalgıların kendi şarkı söyleyebilme potansiyellerinin arayışı, önce Amati sonra Stradivarius aileleri gibi çalgı yapımcılarını, çalgıların sonorite gücünü arttırmaya itmiştir. Modern günlere uzanan çalgı yapımcılığına ait gelişmelerin 16. yüzyılın ortalarında İtalya’da başlamış olması ise gelişmelerin ne zaman yaşandığını ortaya koyması açısından önemlidir.

Çalgı müziğinin ortaya çıkması açık şekilde çalgıların şarkı söyleyebileceklerine inanılmasından kaynaklanmıştır. Dönemin besteci ve çalıcıları, insan sesini çalgılarda aramaya başlamışlar ve çalgıların müzikal ifade güçlerini bu çerçevede genişletmeyi hedeflemişlerdir.

Çalgı aileleri, vokal ses gruplarını farklı büyüklüklerle yansıtabilecek şekilde bir dağılım göstermektedirler. Kemanın soprano sesine karşılık gelmesi, bestecilerin ve çalıcıların koro etkilerini çalgılarda görmek istemelerinin bir sonucudur.

Tüm bu bilgilerin ışığında, çalgı müziğinin vokal müzikten kaynaklanarak geldiği görülmektedir.

### **2.3.Çalgı Müziği ve Cantabile Terimi**

Cantabile, müzikal ifadede belli bir anlatımı belirtmek için kullanılan bir terimdir. Terimin ilk kullanılmaya başlandığı dönemler ve yıllar içerisinde kullanım amaçları değişiklik göstermiştir. Dolayısıyla kendine ait bir dönüşüm yaşamış, farklı dönemlerde farklı unsurların belirtilmesinde kullanılmıştır.

Cantabile teriminin kökeni incelendiğinde İtalyanca ‘cantare’ kelimesinden türediği anlaşılmaktadır. Cantare ise şarkı veya şarkı söylemek anlamına gelir.<sup>2</sup> Terimin müzik dönemlerinde farklı amaçlara hizmet ettiği bilinmektedir. Müzik dünyasının önemli referansı Grove Müzik Ansiklopedisi’nde terimin kökeni ve tarihiyle ilgili şu bilgiler göze çarpmaktadır:

*“Cantabile ifadesi, müzikal anlamda, ‘şarkı söylenen bir tarzda’ anlamına gelen bir kelimedir ve belirli performans çeşitlerini ifade etmektedir. Zarlino, ‘Le istituzioni armoniche’ (1558) çalışmasında, cantabile ifadesini kullanmıştır. 17. yüzyılın*

<sup>2</sup> <http://www.wordreference.com/iten/cantare> 15.12.2010 22.44

*sonuna doğru kelime Almanca'da da yerini bulmuştur. Bach, üç sesli envansiyonlarının başlık sayfasında 'eine cantabile Art im Spielen zu bekommen' ifadesini sunmuştur. 18. yüzyılın başlarında tempoda ve yorumlamada bir açıklama olarak, aynı zamanda da cantando (Boccherini) ve cantabile (Scarlatti) formlarında göze çarpmaya başlamıştır. Ayrıca Beethoven'ın Birinci Senfoni'sinin yavaş bölümü de andante 'cantabile con moto' olarak yazılmıştır. Cantabile, muhtemelen Beethoven'ın Mi minör Piyano Sonatı Op.90'nun ikinci bölümü (nicht zu geschwind und sehr singbar vorgetragen) için de kullanılmıştı. Koch'un Musikalisches Lexikon (1802) adlı çalışmasında da neredeyse yavaş bir hızda bağımsız bir tempo olarak kullanımı dile getirilmektedir. Scarlatti, cantabile ifadesini bu duyu ile ele almıştır ancak bu kullanımı nadir görülmektedir. Bir başlık olarak ise 19. yüzyıl İtalyan operasında tempo di mezzo ve cabaletta'yı takiben çifte arya'nın ilk yavaş bölümü olarak kullanılmıştır" (Groove Müzik Ansiklopedisi, cantabile maddesi).*

Cantabile ifadesi özellikle çalgı literatüründe belli bir çalma şeklini anlatmak için sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin müzik tarihinin en göze çarpan figürlerinden biri olan Paganini'nin Op.6 Birinci Keman Konçertosu için şu değerlendirme yapılmaktadır: "Eser, final rondosuyla sonat formunun ilkelerine uyan, geniş ve yaratıcılıktan yoksun sürekli yinelenen bir yapı ortaya koymuştu. Fakat, ilk bölümdeki ana tema görkemli bir girişten sonra açıkça Paganini'yi tanıtmaktaydı: *cantabile* bir davranışı gösteren basit bir ezgi; aynı ilkeyi ikinci bölümde de gözetmekteydi" (Groove Müzik Ansiklopedisi, Nicolo Paganini maddesi). Burada Paganini'yi açıkça tanıtan davranış, basit bir ezginin cantabile ifade ile sunulması olarak dile getirilmektedir. Opera müziğinin önemli figürlerinden biri olan Rossini de "Paganini, bir opera bestecisi olsaydı, hepimizi alaşağı ederdi." ifadesi de çalgı müziği üretiminde Paganini'nin şarkıya ne kadar yakın olduğunu düşündürebilir (a.g.e. Paganini maddesi).

Ayrıca, Paganini'nin performansını izlemiş bir dinleyicinin ifadeleri de dikkat çekicidir: "Yayını çalgısına koydu...ve sonra ilk notalar, cüretkar ve ateşli şekilde salonda söylendi... Sonra bir insanın şarkı söylemesi gibi duyulan, yürüyen asil bir tema geldi..." (Farga 1969, s.171-2, akt. Juslin, 2003). Başka bir kaynakta, döneminin önemli bir bestecisi ve kemancısı Enescu'nun keman tonu için de benzer bir ifade kullanılarak "insan sesinin cantabile'i üzerinde modellenmiş sıcak ve samimi bir ton" denilmektedir (Groove Müzik Ansiklopedisi, George Enescu maddesi).

Cantabile ifade ile ilgili J.S.Bach'ın da bazı ifadeleri olmuştur. 1723 tarihinde farklı besteleme yöntemiyle sunulan iki ve üç sesli envansiyon ve sinfonialarının

önsözünde J.S.Bach, bu çalışmaların amacını “iki ve üç obligato bölümleri temiz çalmayı, yaratıcı buluşları (besteleme ile ilgili fikirler olarak) ve cantabile çalma tavrını öğretmek” olarak belirtmiştir. Burada Bach’ın özellikle piyano eğitimine yönelik ifadeleri oldukça dikkat çekicidir. Bach’ın cantabile çalma tavrını bir eğitsel hedef olarak belirlediği ve bazı eserlerini bu amaçla yazdığı açıkça görülmektedir. Benzer bir anlayış, İtalyan besteci, organist ve eğitimci olan Gaetano Greco’nun (1657-1728) klavyeli çalgılar için yazdığı piyano eserlerinde göze çarpar. Bestecinin, eserlerini yazma amacı, bestecilik eğitimi alan gençlerin doğaçlama ve beğeni düzeylerini geliştirmektir. Söz konusu eserleri tanıtmak için kullanılan ifadeler ise: “Bu parçalar neredeyse her zaman artistik düzeyleriyle tatmin ediciydi ve melodik çizgilerinin cantabile kaliteleriyle de Scarlatti’yi etkilemiş çalışmalardı” şeklinde verilmiştir (Groove Müzik Ansiklopedisi, Gaetano Greco maddesi). Bu noktada, eğitsel amaçlarla yazılan eserlerin, cantabile ifadelerinin Scarlatti’ye olan etkilerinin vurgulanması önemlidir. Buna göre, Scarlatti’nin yazdığı eserlerde de cantabile ifadenin görüleceği beklenebilir.

C.P.E. Bach’ı doğaçlama yaparken gözlemleyen biri ise “doğaçlama yaparken Bach, iyice mest olmuş görünürdü. Çalışı ise duruluğu ve cantabile tarzıyla bütünüyle unutulmaz ve dinleyici üzerinde kalıcı izlenimler bırakırdı” ifadesiyle düşüncelerini aktarmaktadır (Groove Müzik Ansiklopedisi, C.P.E. Bach maddesi).

Barok Dönem’in önemli keman sanatçılarından Tartini’nin müziğini anlatmak için de şu ifadeler kullanılmıştır: “Tartini’nin konçertoları, cantabile ifade taşıyan solo çizgilerinin nitelikleri itibariyle, yüksek simetrik cümleme yapıları (Klasik stilden önce) ve orkestra çalgıları içerisinde solo kemana eşlik yazma açısından takdire değerdi” (Groove Müzik Ansiklopedisi, concerto maddesi)” Bunun yanında Tartini, Corelli geleneğinin sınırlarını aşan bir besteci olarak da tanıtılmaktadır. Özellikle 1735’teki çalışmaları sonrasında bu özelliği göze çarpmaktadır. “Özellikle sonatlarının yavaş bölümleri, Tartini sanatının gerçek başarısını gösteren ‘çalgısal cantabile’ tarzını ortaya koymaktadır” (Groove Müzik Ansiklopedisi, Arcangelo Corelli maddesi).

Keman için müzik yazmış olan başka bir besteci Dvořák, La minör Keman Konçertosu’nu önemli kemancı Joseph Joachim için 1879’da yazıp ona adamıştı.

Eserin keman için yazılan solo partilerinin anlatımında şu ifadeler bulunmaktadır: “Solo parti, temelde cantabile tarzda idi. Ancak bu tarz, güçlü ton özellikleri taşıyan virtüozca bir yapıydı” (Groove Müzik Ansiklopedisi, Antonin Dvorak maddesi).

Çalgı müziğinin önemli figürlerinden olan Corelli'nin müziğinin betimlenmesinde ise önemli bir ayrıntı göze çarpmaktadır. “Bestecinin temel besteleme esası, kontras unsurların yan yana kullanılması gibi değişik özellikler taşımaktaydı. Op.6 Concerti Grossi koleksiyonu farklı zaman ve durumlarda yazılmış, kontrasın temel ayırıcı özelliğine uyan yapısal parçaları bir araya getirmişti. Bu karşıt yapısal parçalar ise kontrpuan-armoni, tutti-konçertino, cantabile-virtüozite, yavaş-hızlı, sonata da chiesa-sonata da camera olarak belirtilmektedir” (Groove Müzik Ansiklopedisi, Arcangelo Corelli maddesi). Burada en dikkat çekici nokta, cantabile ifadenin temel yapısal elemanlardan biri olarak sunulmasının yanında, ajilite olarak da anlaşılabilen ‘virtüozite’ ifadesi ile karşıt şekilde değerlendirilmesidir. Başka bir ifadeyle cantabile, ilgili ifade “yüksek teknik becerilerin hızlıca kullanılması” olarak anlaşılabilen virtüozitenin karşıtıdır. Bu yaklaşım cantabile’in tanımlanması açısından önem taşımaktadır. Yüksek hızda, teknik becerilerin uygulanması cantabile ifadenin legato veya seslerin birbirine bağlandığı bir görüşü akla getirmektedir.

Yine cantabile ifade ile ilgili çağdaş dönemden Alman besteci Willheim Killmayer'in (1927) müziğinin tanıtılmasında da göze çarpan değerlendirmeleri vardır. “Müziğinin teknik, stilistik ve etkileyici yanı cantabile-şarkı gibi yazımdan, dramatik gerginlik ve depresif uyuşukluktan komik bir gösteriye kadar hem çeşitli hem de çok katmanlılığıdır” (Groove Müzik Ansiklopedisi, Willheim Killmayer maddesi).

Cantabile ifadenin açıklanan terimsel kökeninin yanında, çalgı çalarken nasıl uygulanacağına yönelik teknik açıklamalar da önem taşımaktadır. Büyük besteci Beethoven'ın mektupları incelendiğinde cantabile ifadeyi oldukça önemseydiği ortadadır. Cantabile'in eğitimiyle ilgili ısrarlı beklentisi ise açıkça görülmektedir. Bestecinin çalarken ve öğretirken ısrarla legato niteliklerini vurguladığı, performansçılardan, eserlerindeki (nüans kapsamında) piyanolarının şarkılanabilir

durumunu talep ettiği, mektuplarında kendisi tarafından belirtilmiştir (Anderson, 1986, akt. Stowell, 2004).

Goodrich “Theory of Interpretation” adlı kitabında lirik stil ifadesiyle piyanoda şarkı söyler gibi çalmanın teknik önerilerini sunmaktadır. Yazar, şarkının ruhundan kaynaklanan lirik ifadenin ortaya çıkabilmesi için şarkımsı çalış üretmeyi gözetmektedir. Goodrich, şarkımsı çalış üretmeyi amaçlayan bir piyanistin öncelikli olarak, piyano tuşuna temas etme basıncına ait özgün niteliği kurması gerektiğini dile getirmektedir. Ona göre, bu özgün nitelik, vurmali bir çalgı anlayışından uzak, aksanlara gerek olmayan bir ifadedir ve aksanlara dayalı bir ifadede gereksiz aksanlar, tasarlanmış ifadeyi ve estetik duyumu bozacaklardır. Bunun yanında performansçı lirik bir temanın her bir sesini, bir dereceye kadar aynı şekilde aksansız ve açıkça belirtmelidir (Goodrich, 1899, s.184).

Piyanoda şarkımsı çalışın ağırlıklı olarak pedal kullanımı ile ortaya çıktığını dile getiren farklı bir görüş de vardır. Wong’a göre, “müzik eğitiminde pedal öğretimi, yorumlamaya bağlı bir unsur olarak kişisel bir etken gibi algılanabilmekte ve sıklıkla da eğitimi yapılmayabilmektedir” (Wong, 1995). Eğitsel olarak piyano pedalının öğretilmesinin, kişisel yaklaşımlara bırakılacağı düşünülebilir. Ancak eğitimi mutlaka yapılmalıdır. Öte yandan, müzikal ifade eğitiminin yaylı çalgılardaki zorluğu gibi piyanoda da özellikle pedal kullanım tekniğinin zorluğu, yaylı çalgı ve piyano eğitiminin benzerlikleri olduğunu düşündürmektedir. Bunun yanında Neuhaus, çok açık şekilde pedalın işlevini anlatırken şarkı tonu için gereken zengin kalitenin ancak pedalla geldiğini de dile getirmektedir (Neuhaus, 2010 s.156). Piyanonun şarkımsı ifadesiyle ilgili önemli bir çalışma da Gyorgy Sandor’un “Piyano Çalma Üzerine” adlı kitabında görülür. Kitapta, bir bölüm tamamen piyanonun şarkı söyleme olanağı üzerine yazılmıştır (Sandor, 1981).

şarkı ve çalgı müziği ilişkisi, bazı müzisyenler tarafından ton ile de bağdaştırılmaktadır. Örneğin Auer, şarkımsı bir tonun elde edilebilmesi için öğrencinin doğal yeti, fiziksel yatkınlık ve öğretmenin yönlendirmelerini dikkatle aklında tutma becerileri göstermesi gerektiğini ifade etmektedir (Arney, 2006). Auer, ayrıca şarkımsı çalışla ilgili olarak kesinlikle tel geçişleri sırasında parmakların kaldırılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Legato tekniğinin, kemanın en önemli ifade

özelliği olan şarkı söylemesiyle bağlantısına dikkat çekmiş ve “legato, cantabile deyişin ruhudur ve o olmadan keman şarkı söyleyemez” demiştir (Auer, 1921, s.81). Yaylı çalgıda, şarkılamanın ton ile ilişkisine yönelik bir ifade de şöyle verilmektedir: “Straeten, J.Raff’ın Op.85, No.3 Cavatina’sının yorumlanması için yayın kendi ağırlığında bırakılarak, herhangi bir baskı değişikliği yapılmadan taşınmasını önermektedir. Böylelikle, telin her bir titreşimi bir önceki ve takip eden titreşimce beslenecek; bu şekilde şarkılama tonunun dopdolu, yuvarlak ve güzel ruhu elde edilecektir” (Straeten, 1922, s.5).

Tüm bu bilgilerin ışığında ‘cantabile’ teriminin, özgün bir ifade şekline işaret ettiği anlaşılmakta; besteci veya çalıcıların belli ifade özelliklerini betimlemek üzere kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Terim, özellikle Rossini’nin, Paganini’nin önemine dikkat çektiği örnekte de görüldüğü gibi şarkımsı çalmaya dönük bir anlayışı barındırmaktadır. Kelime kaynağında da görüleceği gibi cantabile, çalgı müziği için önerilen bir terim olmasının yanında, köken olarak şarkı söylemek anlamını almaktadır. Buna göre cantabile deyiş, çalgı müziğinde performansların, ‘şarkı söylemeye benzer’ şekilde çalınması anlamına gelmektedir. Çalgı müziği, çalgının kendi kimliğini ortaya koyduğu, kendi sözünü söylediği bir anlayış olarak ele alındığında, farklı teknik özelliklerinden dolayı çalgıların cantabile ifade uygulamalarında çeşitlilik görünebilir. Ancak solist çalgıların tümünde şarkımsı deyiş beklenebilir. Özellikle ‘*çalgı müziğinin kaynağı vokal müziktir*’ görüşü dikkate alındığında, çalgının müzikal potansiyelini tanımak açısından şarkımsı çalış önemli olanaklar sunmaktadır. Şarkı ve dilsel yapılar arasındaki benzerlikler düşünöldüğünde çalgıyı tanımak için şarkımsı çalışa bağlı eser türlerinden yola çıkmak çalıcıya olumlu katkılar sağlayacaktır.

## **2.4. Çalgı Müziğinde Vokal Kaynaklı Diğer Unsurlar**

### **2.4.1. Artikölasyon**

Artikölasyon, Türk Dil Kurumu’na göre “boğumlanma” olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Boğumlanmadan kasıt, doğrudan konuşma kaynaklı olarak, seslerin gırtlakta oluşturulmaları sürecidir. Artikölasyon terimi, sesin ağızda oluşturulmasına

yönelik olan boğumlama hareketlerine atfen “boğumlanma” önerisi ile kullanılmaktadır.

Artikülasyon, konuşmanın ve şarkı söylemenin temel elemanlarından biri olarak terminolojide yer almaktadır. Wheeler, diksiyona denk gelen şeyin artikülasyon, telaffuz ve ifadenin toplamı olduğunu belirtmiştir (Wheeler, 1951, akt. Boullion, 2007). Başka bir kaynakta da “müzikal ifade ve cümlelemenin temel bileşenlerinden (nüans, dinamikler, tempo ve diğerleriyle beraber) biri olarak artikülasyon konuşmada olduğu gibi müzikte de çok önemlidir” şeklinde değerlendirilmektedir (Lawson, Stowell, 1999, s.47).

Forward ve Howard da, iyi artikülasyonun temiz konuşmanın temeli olduğunu savunmuşlardır (Forward ve Howard, 2001, akt. Boullion, 2007). Bunun yanında başka bir çalışmada konuşma ve şarkı söyleme mekanizmalarının aynı olduğu da dile getirilmektedir (McKinney 1994, akt. Boullion, 2007). Dolayısıyla artikülasyonun öncelikle konuşma kaynaklı olduğu ancak aynı benzerlikleri şarkı ile paylaştığı söylenebilir. Çalgı müziğinde ise farklı çalgılar için farklı tekniklerle kullanılsa da, sonuçta amaç ifade edilen temanın daha etkince sunulmasıdır. Kaynaklar incelendiğinde, çalgı performansında da artikülasyon kullanımının olduğu göze çarpmaktadır.

Örneğin Dalton’ın Primrose ile yaptığı görüşmede yaylı çalgıda artikülasyon sağ elin yay hareketleri kapsamında kullanılmıştır. Primrose, yaydaki sert ve sürekli hareketler ile daha yumuşak hece benzeri aksanlara ilişkin “artikülasyonun değişik derecelerinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı” sorusuna, artiküle etmeyi neredeyse tamamen sağ elinin işaret parmağıyla yaptığını belirtmektedir (Dalton, 1990). Artikülasyon ve yaylı çalgılarda uygulanmasıyla başka bir ifade de Lawson ve Stowell tarafından “The Historical Performance of Music” kitabında sunulmaktadır. “Yaylı çalgılar için, artikülasyonun temel kaynağı yayın yönetimidir. Ancak bunun yanında pizzicato ve parmaklandırma ilkeleri de doğal olarak artikülasyon ve cümlelemeye bağlıdır” (Lawson, Stowell, 1999, s.51).

Başka bir ifade Randel tarafından sunulmaktadır. Randel’e göre, çalgı performansında artikülasyon, tek bir sesin ya da bir grup sesin atak ve ayrışma

karakteristiği ve bu karakteristiklerin üretilmesidir. Örneğin staccato ve legato artikülasyon tipleridir (Randel, 1986, s.55 akt. Manno, 1993).

Bir artikülasyon elemanı olarak staccato, çalgı müziğinde kendine özgü bir öneme sahiptir. Yukarıdaki ifadede de görüldüğü üzere, genelde legatoyla beraber anılır. Ancak beraber anılmaları birbirlerinin zıttı olarak kabul edilmelerinden kaynaklanır. Groove Müzik Ansiklopedi'sinde, staccatonun legatonun zıttı olarak kabul edilebileceğinden bahsedilmektedir. 20. Yüzyılın önemli keman sanatçılarından Edmund Severn, staccato ile ilgili dikkat çekici ifadeler sunar: “Keman çalmada uzun ve kısa yay; legato ve staccato olmak üzere iki genel ilke vardır. Öğrencilerin çoğu, öğrenmede değişik bir güçlük yaşadıkları için, öğretmenler genellikle staccatoyu doğru öğretmeyi zor bulurlar. Bunun temel nedeni, staccatonun, şarkı söyleyen bir çalgı olarak kemanın doğasına aykırı olmasıdır” (Martens, 1919, s.101). Legatonun, cantabile ifadeye katkı sağlayan bir anlayış olduğu hatırlanırsa, burada staccatonun legato artikülasyonunun zıttı olduğu düşüncesinin açıkça anlam bulduğu anlaşılacaktır.

Artikülasyonun, müzik eğitimi kapsamında değerlendirilmesiyle ilgili bir çalışmada, artikülasyon, anket yoluyla veri toplama kapsamında müzikal ifade elemanı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında eğitimcilerle görüşmelerde yapılmıştır. Bir yaylı çalgı eğitimcisi görüşmede, artikülasyonun öğrencilerince hissedilebilmesi için onlara şarkı söylemelerini istediğini belirtmiştir (Newbrey, 2001). Dolayısıyla artikülasyonun şarkı ile ilişkisinin, alanda bazı eğitimcilerce tanınıyor olduğu dile getirilebilir. Söz konusu eğitimci olasılıkla kendi mesleki yaşantılarından kaynaklanarak bu uygulamayı yaptırmaktadır.

Artikülasyona yönelik başka görüşler de belirtilmektedir. Manno, Keller'ın artikülasyon ve cümleme arasında keskin bir ayrım yaptığını ifade eder. Keller'a göre müzikal bir cümle, konuşma diline bakılarak tanımlanabilir. Ona göre, kural olarak sadece bir cümleme vardır ancak artikülasyon olanakları birkaç tanedir (Kelleri, 1973, Manno, 1993). Artikülasyon olanakları ile bir müzik cümlesi birçok farklı ifadeyi ortaya koyabilir.

Tüm bu bilgilerin ışığında artikülasyonun, müzikal ifade öğelerinin önemli bir bileşeni olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca konuşma kaynaklı bir olgu olarak artikülasyon, müziğin ve konuşmanın ortaklıklarına ait önemli bir kavram olarak da değerlendirilmelidir. Yaylı çalgı performansında, özellikle yay kullanımıyla ilgili görülen artikülasyon, iyi bir yorum için dikkatle uygulanmalıdır.

#### **2.4.2. Vibrato**

Müzikal ifadede yer alması gereken önemli bir unsur da vibratodur. Vibrato, çalgı müziğine vokal etkinliklerden gelmiştir. Groove Müzik Ansiklopedisi'nde "vibrato ilk olarak vokale uygulanmıştır." tanımıyla, vibratonun müzikteki ilk yeri belirtilir. Benzer ifadeyi, vibratoyla ilgili ilk araştırmaları yapan bilim adamlarından Seashore da ifade etmektedir. Ona göre, tüm çalgısal vibratoların kaynağı vokalin imitasyonudur ve kemancı, keman tonuna sesin zengin, hassas ve esnek karakterini vermeyi hedefler (Seashore, 1938, akt. Shepher, 2004).

Vibratonun, müzikal ifadedeki yerine yönelik bir görüşü Menuhin ve Primrose şöyle sunarlar: "Bir müzikal anlatım süslemesi olarak geliştirilen vibrato, herhangi düzeydeki bir çalıcının ustalaşması gereken başlıca tekniklerden biridir" (Menuhin ve Primrose, 1976). Burada vibratonun, açıkça bir süsleme olduğuna işaret edilmektedir.

Vibratonun uygulanmasına yönelik ilkeler uzmanlarca tartışma konusu olmuştur. Çalgıda vibrato eğitiminin yeri, zamanı aynı müzikal ifade gibi kişisel algılanabilmiştir. Başka bir ifadeyle, vibratonun büyük ölçüde öğrencinin kişisel gelişimi ile olgunlaşacağı görüşü genel kanı olarak yer etmiştir. Burada öğrencinin kendi gelişiminden kasıt, vibrato yapmayı tek başına bırakılarak kendi kendine öğrenmesi durumudur. Uzmanlar arasındaki bu tartışmalı konuya şöyle bir yaklaşım da katılmaktadır: "Vibrato, yaylı performansında genellikle müzikaliteyi geliştiren, çok önemli yaşamsal bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Pedagoglar, iyi bir vibratonun dengeli, sürekli ve gerginlikten uzak olduğu konusunda hem fikirlerdir. Ancak vibratonun geniş kapsamda onay gören önemine karşın, pedagojik literatürde, vibratonun temel bazı elemanları hakkında tutarsız görüşler de göze çarpmaktadır" (Geringer, Allen, MacLeod, 2005).

Kapçak'ın araştırmasında, kemanda vibrato uygulamalarının günümüze kadar sorunlu bir gelişim süreci geçirdiği; besteciler, icracılar ve keman pedagogları açısından tartışmalı bir konu olduğu vurgulanmaktadır. Fakat araştırmada, bu tartışmaların günümüz vibrato anlayışını ve gelişimini belirginleştirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, vibrato öğretiminin birçok keman pedagoga göre sistemli olduğu da belirlenmiş ve Carl Flesh, Ivan Galamian ve Ali Uçan-Edip Günay gibi keman pedagoglarının öğretim yöntemleri ele alınmıştır (Kapçak, 2008).

Vibrato eğitimine yönelik bir önemli durumda, tekniğin ne zaman öğretilmesi gerektiğidir. Bu ifadeyle ilgili bir görüş şudur: “Vibrato eğitimi, öğrenci doğru sol el pozisyonunda ustalaştığında, uygun el gücü ve esnekliği gösterdiğinde ve büyük ölçüde tonda çaldığında başlatılmalıdır” (Roland ve diğerleri, 2000; akt, Geringer, Allen, MacLeod, 2005). Bu görüşlerin genelde kabul gördüğü bilinmektedir. Vibratonun doğru entonasyon, sol elde tam rahatlık, doğru el pozisyonu ve müzikal cümleme deneyimi oluşmaya başladığında öğrenciye öğretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla başlamak için öğrencinin kişisel durumunun önemli olduğu söylenebilir.

Vibrato eğitiminde, diğer önemli bir nokta hangi türünün öncelikle öğretilmesi gerektiği konusudur. Bununla ilgili ayrıntılı bir ifade şöyle değerlendirilmektedir:

*“Keman vibratosu üç sınıfa ayrılır; bilek veya el, kol ve parmak vibratosu. Her üç vibrato da çeşitli renkleri ortaya koymak için gereklidir. Ancak başlangıç aşamasındaki çocuğa, hangi vibratonun öğretileceği konusunda fikir ayrılıkları vardır. Applebaum (1986), üç yaklaşımın da öğrenciye öğretilmesi gerektiğini, sonradan hangisi en doğal geliyorsa öğrencinin bu yaklaşımı benimseyebileceğini önermektedir. Ancak başka uzmanlar, öncelikle kol ya da bilek vibratosunun öğretilmesinin en rahat ve dengeli hareketi getireceğini önermektedirler” (Geringer, Allen, MacLeod, 2005).*

Vibrato eğitiminin bir boyutunu da ilk hareketin nasıl başlatılması gerektiği konusu oluşturmaktadır. Bunun yanında vibratonun hangi ses yüksekliği çevresinde uygulanması gerektiği de önemli bir ayrıntıdır.

“Vibrato eğitimine yönelik, uzmanlar arasındaki önemli bir ayrım da vibrato eğitiminde eli ya da kolu sallamanın yönüdür. Köprüye doğru ya da sapa doğru olması gerektiği yönünde farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Ancak pedagojik literatürde sapa doğru olan yaklaşımın yaygın kabul gördüğü bilinmektedir.....Vibratonun ses yüksekliği kapsamında nasıl uygulanması gerektiği diğer bir sorundur. Burada da hareket temel sesin tizleştirilmesiyle mi yoksa pesleştirilmesiyle mi başlamalı

sorusunun uzmanlar arasında farklılık gösterdiği bilinmektedir.” (Geringer, Allen, MacLeod, 2005; daha ayrıntılı bir durum analizi için: Geringer, MacLeod, Allen, 2010)

Yaylı çalgıcıların vibrato üzerinde önemsendiği bir anlayış da vibratonun sürekliliğidir. Galamian, yay değişiklikleriyle bağlı notalar çalmanın, vibrato çalışmalarında sürekliliğin sağlanmasını geliştireceğini belirtmiştir. (Galamian, 1948; akt. Geringer, Allen, MacLeod, 2005). Bunun yanında, vibrato öğretimi iki farklı yaklaşımla yürütülmektedir. “Birinci ve çoğunlukla uygulanan öğretim yöntemi, bireysel ya da homojen olarak kurulmuş grup derslerine dayanır. İkinci ve daha az kullanılan yöntem ise düzey olarak heterojen kurulmuş bir yaylı çalgı sınıfında eğitimin sürdürülmesidir... İlk yaklaşım, birçok usta müzisyenin seçtiği bir yöntemdir” (Mueller, 1997).

Mueller, çalışmasında konu ile ilgili birçok makaleyi ortaya koyduktan sonra, çalgı eğitimcilerinin uygun vibrato eğitimini sürdürmediklerini dile getirmektedir. Ona göre, bu durumun asıl nedeni, öğretmenlerin iyi bir vibratonun nasıl üretildiğini ve nasıl öğretileceğini bilmemeleri, modelleyecek ya da gösterecek beceriye sahip olmamalarıdır (Mueller, 1997).

Vibrato, yaylı çalgıların performanslarında müzikal ifadeye ait en sık kullanılan süslemedir. Vokal müzik ve çalgı müziği ilişkisinde, çalgı müziğinin vokal müzikten geldiğine yönelik ifadeleri destekleyen bir olgudur. Yaylı çalgı eğitiminde diğer unsurlarda olduğu gibi, farklı uzmanlarca kendine ait teknik yaklaşımlar geliştirildiği görülmüştür. Ancak, başlangıç düzeyinde öğrencilerin düzeyinin önemsendiği doğru yaklaşımların geliştirilerek, öğrencilerin kendi başlarına bırakılmadıkları yöntemlerin ortaya konması gerekmektedir. Müzikal anlatıma ait bir çalışmada vibratonun kendine ait özgün bir yeri olduğu ortadadır.

#### **2.4.3. Form**

Müzikal bir eser birçok farklı bileşenden oluşmaktadır. Müziği oluşturan bu bileşenlerin uyumlu bir şekilde organize olmaları gereklidir. Söz konusu organizasyonu düzenleyen en önemli yapısal unsur ise ‘form’dur.

Bir eserin müzikal yapısını form açısından değerlendirebilmek için çoğunlukla yazınsal ya da dilsel metinler için kullanılan ifadelerin seçildikleri görülmektedir. Örneğin, Neuhaus, “müzik sadece seslerle konuşur ve konuşması, kelimelerin, düşüncelerin görsel imgelerinki kadar açık ve anlaşılırdır. Müziğin yapısı, konuşulan dil, bir resmin kompozisyonu ya da binanın mimarisi gibi belli kurallara bağlıdır” (Neuhaus, 2010, s.54) derken; Cangal da “Müzik Formları” kitabına dilsel cümleden örneklemeler yaparak başlamaktadır (Cangal, 2004).

Bora, çalışmasında yaptığı alıntılama ile müziğin dil örneklemesine yönelik şu ifadeleri aktarmaktadır:

*“Müzik dilinin, konuşma diliyle pek çok benzerliği bulunur. Harflerin heceleri, hecelerin sözcükleri, sözcüklerin cümleleri oluşturması gibi müzik dilinde de alfabenin dizilere; hecelerin aralıklara; sözcüklerin melodik desenlere ya da belki akorlara; cümlelerin, paragrafların vb. daha uzun müziksel yapılara denk düştüğü söylenebilir. Müzikte cümleler ve periyotlar, düzyazıdan çok şiirin yapısına benzer, çünkü tarih boyunca halk müzikleri gibi kaynakların etkisiyle dizelerin yapılarına, simetrilerine, hece ölçülerine vb. uymak üzere biçimlendirilmişlerdir”* (Thompson, 1945, akt. Bora, 2004).

Müzikte form anlayışı, yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi değerlendirildiğinde dil ve müziğin ortaklığına ait görüşlere önemli katkı sağlamaktadır. Müzikal formlar, müzikal cümlelerin tüm müzikal unsurlarla bir bütün oluşturmasını sağlayan mimari yapılarıdır. Form olgusunu anlamak için; temelini müzikal cümleden aldığı ve müzikal cümlelerin kaynağını da, dilsel ifadelerin oluşturduğu düşünülürse, uzmanların ortaya koydukları dil-müzik kaynaklı karşılaştırma olanağı akla yatkındır.

Araştırma kapsamında form ile ilgili değerlendirilmesi gereken başka önemli bir ayrıntı da çalgı için yazılmış eserlerin temel alındığı formlardır.

Koray, ‘Müzik Formları’ kitabında, çalgılar için yazılmış şarkımsı sanat eserlerini air, nocturne, berceuse, barcarolle, canzonetta, cavatina, souvenir olarak sıralamıştır. Yazar, air için şu tanımlamayı yapar: “Air, asıl manası ‘şan parçası’ demek olan ve adını oradan alan bir saz eseri çeşididir” (Koray, 1957). Yazarın saydığı türler arasında, örneğin canzonetta, Grove Dictionary’de ayrıntılı şekilde bir vokal eser formu olarak değerlendirilmektedir.

Çalgı müziğinde, akla ilk solist çalgıyı getiren ‘konçerto’ teriminin kökenine bakıldığında da vokal müzikle karşılaşılır.

*“Konçerto terimi ilk kullanıldığında vokal ve karışık vokal ve çalgısal formları tanımlamak için kullanılmıştır. 17. Yüzyılın ilk yarısı boyunca ‘konçerto’, kilise müziğine sıklıkla uygulanmış çalgıların eşlik ettiği, İtalyan vokal müziği için yaygın olarak kullanılmaktaydı. Çalgısal konçerto 17.yüzyılın son 20 yılında kullanılmaya başlandı. Aslında tür, yaylı orkestra performansı için düzenlenmiş sonat formunun ilerici bir dalı olarak tasarlanmıştı” (Groove Müzik Ansiklopedisi, concerto maddesi).*

Buna göre çalgıya özgü bir form olarak bilinen konçertonun, vokal kaynaklı bir form olmasının oldukça dikkat çekici olduğu söylenebilir. Çalgı müziğinde, şarkı kaynaklı eserlerin yoğunluklu kullanımı söz konusudur. Şarkı ve çalgı müziği ile ilgili bu ilişki göz önüne alınırsa, şarkı kaynaklı formların çalınması ve dinlenmesinin, çalgı müziğini anlayabilmek için en iyi yaklaşımlardan biri olacağı ortaya çıkacaktır.

#### **2.4.4. Müzikal Cümle ve Dil Üzerine**

Müzikal cümle, müzikal ifade gibi kişisel şekilde algılanabilir bir olgu olarak değerlendirilebilir. Ancak yine müzikal ifade gibi müzikal cümle de, belli yapısal özellikleri olan ve nesnel olarak değerlendirilebilir bir kavramdır. Müzikal cümleyi en kolay tanımanın yolu doğrudan dilsel bir ifade olduğunu varsaymaktır. Harflerin yerine notaların düşünülebileceği bu yaklaşım performansçıya birçok fikir sunabilir. Neuhaus, bu görüşü şöyle ortaya koymaktadır: “müzik sadece seslerle konuşur ve konuşması, kelimelerin, düşüncelerin görsel imgelerinki kadar açık ve anlaşılırdır. Müziğin yapısı; konuşulan dil, bir resmin kompozisyonu ya da binanın mimarisi gibi belli kurallara bağlıdır” (Neuhaus, 2010, s.54). Dolayısıyla müzikal bir cümleyi anlayabilmenin önemli bir yolu olarak müziğin yapısal özelliklerini anlamak ve bu süreci dil öğelerinin benimsenmesiyle yürütmek olumlu katkılar verebilir.

Dilsel ifadelerde açıkça kullanılan soru ve cevap etkileri, artikülasyon, tonal dereceler (tonik ve dominant akorları) ve gürlük elemanları gibi unsurlar müzikal performansta da kullanılmaktadır. Örneğin tonik ve dominant akorlara ait bitiş ya da süreklilik etkileri yay kullanımında crescendo ve decresendo uygulamalarıyla ortaya konur. Walter Piston önemli çalışması “Orkestrasyon” kitabında, yayda bulunan söz konusu olanağı şöyle ifade etmektedir: “Yayda, iterken yayın geri kalanında artan bir

basınçla crescendo, çekerken ise azalan bir basınçla decresendo olanağı doğal olarak bulunur” (Piston, 1969: s.10).

Rodriguez ise müzikal davranan kişiyi tanımlarken müzikal öğelerden faydalanmaktadır: “Genellikle, müzikte ifadesel özelliklerin üretimini ve algısını sergilemek için bilginin düzeyi, dinleme becerisi, notayı anlamlandırma, ustalık, hafıza, güdülenme gibi müziği tek tek oluşturan öğeleri düzenleme becerisine sahip kişilere müzikal denir” (Rodriguez, 1995 s.1.). Buna göre, Rodriguez tarafından müzikal ifade, farklı bileşenlerin doğru şekilde düzenlendiği bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle müzikal davranan kişi, bu beceriye sahip olan kişidir.

Müzik yorumunda, cümle anlayışı önem taşımaktadır. Cümle yapısının anlaşılması için dil kaynaklı yapıları incelemek anlamlı olacaktır. Keller, müzikal bir cümlenin daha çok şiirdeki bir dize ya da bozulmamış bir cümle olduğunu; bazen durabileceğini, hızlanıp yavaşlayabileceğini, gürleşip hafifleşebileceğini, daha şiddetli ya da sakin olabileceğini ifade etmektedir (Keller 1965, akt. Schweizer, 2010, s.38). Cangal da “Müzik Formları” kitabına dilsel cümleden örneklemeler yaparak başlamaktadır (Cangal, 2004). Bir de cümlenin kurulması ya da ifadenmesi konusu vardır. Dilde olduğu gibi müzikte de cümlelemek, (*İng. breathe*) ifade etmek anlamını taşır; “iyi cümlelemek demek, akıllıca ifade etmek demektir” (Keller 1973, akt. Manno, 1993).

Manno çalışması kapsamında *cümlelemeyi*, nota şiddeti ve süresine ait karma faktörlerin, performansının kontrolünde üretilmesinden doğan tüm müzikal etkileri anlatmak için kullanmaktadır. Kavramın bu genel kullanımı, Manno’ya göre “müzikal ifadeyle yer değiştirebilir görünmektedir” (Manno, 1993, s.14).

Manno, Byman’ın, “Piyano Öğretmeninin Sanatı: Başarılı Öğretmenlik için Anahatlar” kitabında müzikal ifade eğitimine yönelik şu ifadeleri kullandığını aktarır:

*“Cümleme ve nüans, saf müzikal yorumun başlıca gereksinimidir. Nüanssız cümleme, tuvaldeki anlamsız renge benzer. Cümlemenin en basit şekli bağlıdır. Bu dokunuş, aşağı ve yukarı vuruşlar, ilk notada aksan ve sonrakinde serbest bırakma öğrencinin zihninde berraklaştırılmalıdır. Bütün besteciler bunu kullanır,*

*özellikle Mozart'ta ihmal edilmemelidir. Öğrenciye, cümlelemenin, noktalama işaretlerince gösterilmiş müzikal seslerin, müzikal bir duygu yaratmak için akıllıca gruplanması olduğu açıklanmalıdır. Müzikte, kadansları tanımak noktalama işaretlerini aynen canlandıracaktır” (Byman, 1989, Manno, 1993, s.38).*

Manno, Keller'in (1973) dil ve müzik arasında doğrudan paralel bir benzetim yaptığını belirtmekte ve Keller'in “dilde olduğu gibi, müzikte de ‘cümlelemek’ aynı şekilde ‘nefes almak’ demektir; ‘iyi cümlelemek’, ‘akıllıca nefes’ almak anlamına gelir” şeklinde ifadelerini aktarmaktadır (Manno, 1993, s.100).

Dil ve müzik ile ilgili başka bir ifadeyi hatırlamak gerekirse, Kodaly'nin, her çocuğun anadili ile şarkı söylemesi gerektiğini belirttiği hatırlanabilir. Ona göre müzikal okur-yazarlık aynı dil gibi her insanın hakkıdır (Madhosingh, 1984). Kodaly gibi, çalgı eğitimine Suzuki metodunu getiren Suzuki Shinichi de dünyanın her yerinde çocukların ana dil gibi kusursuz bir eğitim modeliyle yetiştirildiklerini dile getirerek, bunun diğer alanlara uygulanması gerektiğini ifade etmiştir (Suzuki, 1969, akt. Madden, 1983).

Yaşamış en önemli viyolonselcilerden kabul edilen Pablo Casals, yorumlama sanatının notada yazılı olanın çalınması olmadığını söylemiştir (Blum, 1980, akt. Silverman, 2008). Başka bir ifadeyle Casals'a göre müzik yapmak için notada olanın dışında da bazı unsurlar gereklidir. Bir müzikal cümlenin yorumlanması için sadece notada yazılanların değil birbirinden farklı unsurların dikkatlice bütünleştirilerek çalınması gerekmektedir.

Müzikal ifadeyi tanımak için önemli bir unsurun da müzikal cümle kavramı olduğu görülmektedir. Dil ve müzik ilişkilerinin güçlü bir ortaklığı olarak müzikal cümleyi tanımak için dil kaynaklı yapılardan kaynaklanan örneklemelerden yola çıkmak gereklidir. Özellikle eğitim sürecinde bu anlayış, tek tek görülen notalardan müzikal metne doğru müziği anlama konusunda bilişsel süreçlere önemli olanaklar sağlayacaktır.

Bunun yanında, müziğin kaynağı konusunda da söz konusu anlayışın değerlendirilmesi anlamlıdır. Dil ve müziğin birçok farklı ortamdaki ortaklıklarına önemli bir kanıt olarak da müzikal ve dilsel cümle birlikteliği sunulabilir.

## 2.5. Müzikal İfade Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmalar

Müzikal ifade, eğitsel süreçler düşünüldüğünde belli bir sisteme bağlı olarak gelişmesi gereken, kendine özgü özellikleri olan bir uygulama alanıdır. Birbirinden oldukça farklı uygulamalar, müzikal ifadenin anlamlı bir şekilde ortaya çıkabilmesi için gereklidir. David Elliot'a göre "müzik öğretmenin ve öğrenmenin ilk işi öğrencinin müzisyenliğini müzikal ifadeye önem vererek geliştirmektir" (Elliot, 1995, s. 156, akt. Broomhead, 2001). Dolayısıyla müzikal ifadenin önemsenerek sistematik belli bir eğitsel süreç olarak yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Broomhead, Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sanat Eğitimi Birliği Konsorsiyumu'nun yayınladığı ulusal standartlar belgesinde, mezun olan lise öğrencilerinden ifadeli bir performans becerisi göstermelerinin beklendiğini belirtmektedir. Ancak daha dikkat çekici bir ifade, okul öncesi çocukları için vurgulanmaktadır. Aynı belgede, okul öncesi küçük çocuklardan "cümleme, yorum ve yerinde dinamiklerle anlamlı şekilde şarkı söylemelerinin beklendiği" de ifade edilmektedir (Broomhead, 2001). Dolayısıyla A.B.D. sanat eğitimi politikalarında, okul öncesi düzeyden, lise düzeyine kadar müzikal ifadeye karşı duyarlı olan bireyler yetiştirilmesine yönelik bir motivasyon kurmuştur.

Müzikal ifade soyut bir kavram gibi görünmektedir. Hatta çalanlar bile çoğunlukla müzikal ifadeye yönelik özellikleri nasıl uyguladıklarını ifade edemezler (Sloboda, 1996, akt. Juslin, 2003). Büyük sanatçıların da nasıl çaldıklarını sözlü olarak ifade etmede zorlandıkları bilinmektedir. Müzikteki duygusal ifadeye yönelik araştırmaların öncülerinden Kate Hevner, "usta müzisyenler çalabildikleri gibi etkili olarak kendilerini sözlü şekilde ifade edebilselerdi, (sanatsal performans) gayretlerimiz gereksiz olurdu" demektedir (Hevner 1935,s. 204, akt. Lindström ve diğerleri 2003).

Öte yandan, müzikal ifadeyi hissederek çalmak olarak tanımlayan öğrenciler, müzikal ifadenin onlar için çok önemli olduğunu ifade etmekte ve üzerinde daha fazla çalışmak istemektedirler. (Lindström ve diğerleri 2003). Aynı zamanda yapılan çalışmalar müzikal ifadenin eğitsel uygulamalarla geliştiğini de göstermektedir (Woody, 1999; Juslin ve Laukka, 2000, akt. Doğantan-Dack, 2008). Hatta

yönlendirme olmadan öğrencilerin müzikal anlayışlarının çok sınırlı kaldığı görülmüştür (Lisboa, 2008). Kempe benzer bir duruma dikkat çekerek, çalıcıların ilk yıllarında, müzik olarak anlaşılan şeyin gerektirdiği sabit bir tempoda çalmak ya da cümlelemek gibi müziğin performansçı tarafından uygulama aşamalarında sıkıntılı olduklarını ifade etmektedir. Ona göre bu durum, öğretme ve öğrenme koşullarından çok, çoğunlukla öğrencinin kişisel eksiklikleriyle açıklanmaktadır (Kempe, 2010). Ancak, örneğin öğretme koşulları kapsamında, eğitimcilerin teknik sorunlarla daha çok ilgilenme istekleri de yine eğitimcilerce vurgulanmaktadır (Mills ve Smith, 2003). Müzik eğitimcilerinin bu eğilimi, öğrencilerin müzikal ifade ile ilgili uygulamaları daha geç tanımalarına yol açmaktadır.

Manno, müzikal ifadeyi kuramsallaştırmaya yönelik ilk katkıların Lussy ([1931]/1873) ve Christiani (1885) tarafından yapıldığını ve ikisinin de “müzikal performansta ifadenin öznelliğine çok önemli bir tarafsızlık getirmiş olduklarını” belirtmektedir (Manno, 1993, s.32).

20. yüzyılın başlarında ise Johnstone ([1902]; [1909]) ve Hamilton (1979/1927) konuyla geniş şekilde ilgilenmişlerdir. Manno, Johnstone’na göre müzikal ifadeyi tanımak için üzerinde durulacak noktanın ifadesel performansı sürükleyen kendine özgü yapıların kurulumu olduğunu; Hamilton’ın ise farklı müzikal gereksinimlere yönelik anlamlandırma ve kendine özgü yaklaşım uygulamalarının müzikal ifadeyi getireceğine inandığını aktarmaktadır.

Manno, 1950’li yıllara gelindiğinde Thurmond (1952 ve 1982), Lidov (1975) ve Barra’nın kuramsal temelleri kurmaya devam ettiğini belirtmektedir.

*“Thurmond, melodik yapıların ifadeye önem katacak şekilde gruplanmasına dayanan ve prozodideki sesin yükseltilmesi ile ilişkili bir tez kurmuştur. Lidov, aksanın, fiziksel durumundan farklılaştırılmış şekilde gestalt etkisine dayanarak, yapı ve cümleleme arasındaki ilişki üzerinde durmuştur. Barra ise estetik etkinin enerjinin ve gerilimin arasındaki dengenin bir sonucu olarak çıktığını ifade etmiş ve bir yapıdaki müthiş gerilimin müziğin istediği müthiş bir karşılık ortaya çıkartacağını dile getirmiştir” (Manno, 1993).*

Bunların yanında, müzik performansında ifadeyi anlamaya yönelik üç yaklaşım öne çıkmaktadır. Felsefi olan yaklaşım müzikal ifade konusunu antik zamandan bu yana işlemektedir. Başka bir yaklaşım performans analizlerinde veya bilgisayar destekli modellerle yapılan çalışmalarda olduğu gibi, müzikal ifadeyi deneysel olarak

işlenebilir bir problem olarak değerlendirmiştir. Bir başka yaklaşım da müzisyenlere müzikal ifadenin ne olduğunun görüşme ya da anket yoluyla sorulmasıdır (Lindström ve diğerleri 2003).

Müzik eğitiminin amacı, öğrenciye eğitimcilerinin yönlendirmelerinden bağımsız olarak müzikal davranabilmeyi ve tek başlarına müzikal davranabilmeyi çalışabilmelerine yönelik araçları vermektir (Edwards, 1986, akt.Manno, 1993). Laukka da araştırmasında, müzisyenlerin ve müzik öğretmenlerinin, performansçı becerilerinin en önemli yönü olarak müzikal ifadeyi işaret ettiklerini belirlemiştir (Laukka, 2003). Öte yandan Juslin ve Persson da bu düşünceyi destekleyen araştırmaları aktarmışlardır. Ancak müzisyenler arasındaki ifadeye yönelik güçlü görüşlere rağmen, bazı çalışmaların, müzik eğitiminde temel bir kol olarak müzikal ifade performansının ihmal edildiğini ortaya koyduğunu da dile getirmektedirler. Ayrıca Persson (1993) ve Tait'in (1992) çalışmalarına dikkat çekerek, öğretmenlerin estetik ve müzikal yönlerden çok, teknik becerilere daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını dile getirmektedirler (Juslin ve Persson, 2002). Woody de öğrencilerin sanatsal gelişimlerinde, teknik öğretiminden dolayı, sıranın müzikal ifadeye geç geldiğine dikkat çekmektedir (Woody, 2000). Bazı araştırmacılar, çalgı eğitiminin yoğun olarak usta-çırak ilişkisi kapsamında geleneksel temellere bağlı olarak yürütüldüğünü belirtmektedirler (Kempe, 2010; Jørgensen, 2000; Young ve diğerleri, 2003; Rostvall ve West, 2003). Hultberg de yapılan araştırmaların çalgıya yeni başlayan çocuklarda ve yetişkin amatörlerde, eğitimcilerin teknik becerilerle fazlaca uğraşmalarından dolayı bir süre sonra çalgı çalışmayı bıraktıklarının belirlendiğini dile getirmekte ve öğrencilerin müzikal ifadeye yönelik kendi stratejilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi gerektiğini önermektedir (Hultberg, 2008). Benzer bir öneri profesyonel müzisyenlerin müzikal ifade eğitimlerine yaklaşımlarının incelendiği başka bir çalışmada da vurgulanmaktadır. Çalışmada, öğretmen tarafından öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline temel alındığı bir müzikal ifade eğitimi yaklaşımı önerilmektedir. Araştırmada öğretmenin, öğrencinin tercih ettiği stili tanımlaması; öğretimlerini öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stiline etkili öğrenilmesi için adapte etmeleri ve öğrencilerini alternatif öğrenme stratejilerine karşı yönlendirmeleri gerektiği önerilmektedir (Hallam, 1995).

Silverman ise müzikal ifade kavramına felsefi yaklaşımları ortaya koyarak müzik öğretiminde öğrencilerin kişisel müzikal kimliklerinin gelişmesine yönelik olanakları tartışmış ve Jørgensen gibi (2000) sağlanması gerekenin bu gelişim anlayışı olduğunu savunmuştur (Silverman, 2007). Hultberg yaptığı araştırmada öğrencilerden müzikal ifadeye yönelik kendi stratejilerini geliştirmelerini beklemiş ve ortaya çıkan özgün stratejilerin bireysel farklılıklarını vurgulamıştır (Hultberg, 2008). Silverman, başka bir çalışmasında da piyano sanatçısı Haimovsky'yi analiz etmiş ve öğretmenin öğrencinin kişisel ve müzikal öz kimliğini geliştirmesine büyük önem vermesi gerektiğini dile getirmiştir (Silverman, 2008).

Rodriguez, çocukların müzikal yorumu algılamaları, üretimleri ve tanımlamalarını anlamak için yaptığı araştırmada okula yeni başlayan çocukların müziği algılama, üretme ve sözlü olarak müzikal yorumu ifade etme becerileri gösterdiklerini belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı, bu becerileri geliştirecek öğretim metotlarının düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Rodriguez, 1995). Juslin de, çalışmasında müzik eğitiminde müzikal ifadenin geliştirilmesine yönelik eksiksiz bir temel oluşturmayı psikolojik perspektiften ele almış ve çok yönlü bir olgu olarak değerlendirdiği müzikal ifadeyi en iyi anlama yolunun öncelikli olan beş bileşeni tanımak olduğunu önermiştir (Juslin, 2002). Başka bir araştırmasında da müzikal ifadeye yönelik yanlış olduğunu düşündüğü beş görüş olduğunu ifade ederek, bu yanlış görüşlerin üzerine ifade becerilerine yönelik kullanışlı bir öğretim stratejisi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Juslin, yeni ve deneysel tabana oturan, 'bilişsel geribildirim' terimini kullandığı bir yöntem önermiştir (Juslin, 2003). İlerleyen çalışmalarında Justin ve diğerleri bilgisayar tabanlı 'Feel-ME' (Müzikal İfadenin Geribildirimli Öğrenimi) isimli bir program ile müzikal ifadenin gelişimi amacıyla tasarlanmış ilk bilgisayar programını kullanarak öğretmen ve bilgisayar programının öğrencilerin müzikal ifade başarılarına katkılarına bakmışlardır. Sonuçta 'Feel-ME' programının daha etkili olduğunu belirlemiştir (Juslin ve diğerleri, 2006). Ancak çalışmalarında 'Feel ME' lehine olumlu sonuç almalarına karşın katılımcıların daha sonra program hakkında olumsuz tutum taşıdıklarını belirlemişler ve bunun nedenlerini saptamayı diğer bir araştırma konusu olarak hedeflemişlerdir. Konu üzerindeki çalışmaları sonucunda, geleneksel

yöntemler kadar etkili olsa dahi bu tür uygulamaların hem kuramsal hem de deneysel temellerinin öğrencilere iyi tanıtılması gerektiği, programların örneğin cesaret vermeleri gibi kullanıcı tarafından insansı olarak algılandıkları, kesinlik ve doğruluklarından ödün verilmeden pedagojik öneriler sunabilmeleri gerektiği sonucunu çıkartmışlardır (Karlsson ve diğerleri 2009). Webster da geniş bir literatür incelemesi ile müzik eğitimi-teknoloji ilişkilerini irdelediği ve müzikal performans eğitimi dahil bir çok alana teknolojinin katkılarını dile getirdiği çalışmasında, teknoloji lehine araştırmaların çoğaltılması gerektiğini savunmaktadır (Webster, 2007).

Ridgway, kendilerini dinlemeyi ve notaların arkasındaki anlamlara daha çok dikkat vermelerini öğreterek öğrencilere daha müzikal çalmaları konusunda yardım edilebileceğini belirtmektedir (Ridgway, 1989, akt. Manno, 1993).

Ridgway, müzikal ifade eğitiminin başlama zamanı için şu ifadeleri kullanmaktadır: “Yeni öğrencilerin öğretmenleri sıklıkla çalmanın bir şekli olarak müzikal ifadeyi sonradan gelişen bir unsur gibi görmektedirler. Oysa öğretmenler müzikaliteyi başlangıç düzeyinden itibaren öğretmelidirler. Öğrencilerin müzikal çalmalarına yönelik eğitim daha erken başlatıldığında öğrenciler daha duyarlı ve ifadeli müzisyenler olacaklardır” (Ridgway, 1989, akt. Manno, 1993).

Last, öğretmenlerin dikkatli rehberlik yapmaları ve yorumlama sanatının arkasındaki temel ilkeleri öğretmeleri ile parlak olmayan öğrencilerin bile performanslarına oldukça değer katacaklarını dile getirmektedir (Last, 1960, akt. Manno, 1993).

Woody, yaptığı araştırmada üniversite düzeyindeki müzisyenlerin müzikal ifadeyi daha önceden nasıl öğrendiklerini ve müzikal ifadeyi geliştirmek için neler yaptıklarını anket uygulaması ile belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; müzik performansının öğrenilmesinde, özel derslerle sağlanan bireysel öğretimin, oda müziği veya müzik sınıflarına kıyasla daha önemli olduğu belirlenmiştir. (Woody, 2000). Müzikal ifadenin öğretilmesinde, öğretilecek eserin öğretmen tarafından çalınarak modellenmesini temel alan bir çalışmada da Woody, öğrencinin öğretmenin modellenmesinden önce çalmasını, öğretmenin örneklemesine ait algılamasını etkilediğini saptamıştır (Woody, 2002). Başka bir ifade ile öğretmenin modellenmesi sonrasında öğrenciler hala kendilerine ait önceki

performanslarının algılarını taşımaktadır. Bu araştırmada, bireysel çalgı eğitiminin koşullarını inceleyen Woody, sonraki bir çalışmasında yine birebir yapılan çalgı eğitiminin katkılarını doğrulamaktadır (Woody, 2006).

Öğrencilerin seslendirmelerde yaptıkları müzikal hataları çoğunlukla mental algıya bağlayan Camp, mental sürecin doğru fiziksel hareketi yazılı notanın anlaşılmasıyla sağlayacağını ifade etmektedir (Camp, 1981, akt. Manno, 1993).

Öğrencilerin, müzikal ifade becerilerini geliştirmeye yönelik bir görüş de “müzikal ifade bileşenlerini, önceden kavramsal olarak hazırlanmış bir hedef olarak anlamaları gerektiğini” savunan çalışmalardır (Woody, 2003; Woody, 2006; Silverman, 2007). Müzikal ifade eğitimini geliştirmeye yönelik, söz konusu bileşenlerin temel alındığı uygulama çalışmaları yapılmıştır (Johnson, 1998, Woody, 1999).

İfade dolu bir performansın ustalığı, müzik eğitiminin temel amacı olmalıdır ve başarısı bireysel süreçler kapsamında değerlendirilmelidir. İfadeye yönelik performansın öğreniminin doğası, performansın bu karmaşık temelinin nasıl öğretilmesi gerektiğini anlamamanın daha da arttırılmasına yönelik dikkatlice çalışmayı gerektirmektedir (Broomhead, 2001).

Leonard ve House, algı eğitiminde eğitsel hedeflerin, müziği anlamayı geliştirmeye yönelik kurulması gerektiğini belirtmişlerdir (Leonard ve House, 1972, akt. Beery 1996).

Manno, Marchand’ın müzikal ifadeyi öğretmeye yönelik iki farklı yöntemin karşılaştırıldığı deneysel çalışmasının sonunda gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamasına karşın, Marchand’ın “müzikal ifade nesnelleştirilebilir, öğretilebilir ve öğrencilerce sonradan öğrenilebilir” şeklinde çalışmasını yorumladığını aktarmaktadır (Marchand, 1970, Manno 1993). Manno, bu çalışmayı kendi araştırmasını da destekleyecek bir çalışma olarak değerlendirerek, müzikal ifade ilkelerinin daha açık şekilde sunulduğunda daha etkin öğretilebileceği şeklinde yorumlamaktadır. Broomhead de müzikal ifadenin bireysel olarak öğretildiğinde daha etkili olduğunu dile getirmektedir (Broomhead, 2001).

Manno, Kalbfleish'in 'Çocukların Müzik Performansının İfade ve Yorumsal Durumlarının Algısı' başlıklı çalışmasında ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci seviyedeki çocukların müzikal performansın ifade sel terimlerine yönelik bir kelime dağarı oluşturmadan performanslar arasında ayırım yapabildiklerini belirlediğini aktarmaktadır. Manno, yazarın dinamik değişikliklerinin küçük yaştaki çocuklarca kolayca anlaşılabilirken, tempo değişikliklerinin daha az, ses yüksekliği ve nota sürelerindeki değişikliklerin ise en zor algılanan unsurlar olduğunu ifade ettiğini dile getirmektedir (Kalbfleish, 1980, Manno, 1993, s.31). Dolayısıyla ilköğretim düzeyinde dahi çocukların müzikal ifade dinamiklerini ayırt edebildikleri belirtilebilir.

Manno araştırmasında piyano öğretmenlerinin müzikal ifadenin anlaşılması için başlangıç piyano eğitimi düzeyinde öğretimine rehber olacak nitelikte kullanışlı bir referans kaynağı düzenlemeye çalışmıştır (Manno, 1993).

DeStefanis ise yaptığı araştırmada pasif olarak müzik dinlemenin başlangıç düzeyindeki yaylı çalgı öğrencilerinin müzik performanslarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (DeStefanis, 2004).

Tüm bu bilgilerin ışığında, müzikal ifadenin geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Çok çeşitli yaklaşımlarla değerlendirilen müzikal ifadenin geliştirilmesine yönelik değişik yaklaşımlar kullanılmıştır. Özellikle müzikal ifadenin farklı bileşenlerden oluştuğu görüşünü temel alan çeşitli uygulamaların (Juslin, 2002; Woody, 2003; Woody, 2006; Silverman, 2007; Johnson, 1998, Woody, 1999) yapıldığı açıkça ortadadır. Dolayısıyla müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda müzikal bileşenlerin bütün olarak ele alındığı bir yaklaşımın benimsenmesi anlamlı görünmektedir.

## **2.6. Çalgı Eğitimi ve Şarkı İlişkileri**

Çalgı eğitiminde şarkılama, çalgısal müziğin başlangıcına kadar gitmektedir. Robert J. McGarry'ye göre çalgı öğretiminde vokalizasyon tekniklerinin kullanımı, Bach'dan önce çalgısal müziğin başlangıcına kadar uzanmaktadır (Garry, 1967, akt. Dunlap, 1989).

Çalgı eğitiminde şarkı temelli yaklaşım ile ilgili düşüncelerini ortaya koyan Kodaly'e göre, herkes müzikal keşif ilerlemesinde kendi söyleme sesini, en uygun ve ulaşılabilir, en ucuz müzik enstrümanı olarak kullanabilir. Onun düşüncesine göre söyleme, bütün müziğin temelidir ve en iyi orkestralarda bile çalgılar, söyleme niteliğini meydana çıkaramadıkça güzel ses üretemezler. Ses, herkes için ulaşılabilir tek enstrümandır. Çocuk, daha sonra müzik enstrümanı çalışmasa bile, şarkı söyleme sayesinde müziği anlamaya yakınlaşacaktır. Şarkı söyleme, çalgı çalışmalarına zemin hazırlar ve ilerletir (Yiğit, 2000). Kodaly, 'Müzikal Okuma ve Yazma Çalışması'nın önsözünde de şarkı söylemenin müzik eğitime en iyi başlangıç yolu olduğunu belirterek, çocukların bir çalgıya başlamadan önce nota okumayı öğrenmeleri gerektiğini de dile getirmektedir (Madhosingh, 1984).

Madhosingh, yaptığı araştırmada, geleneksel çalgı olan ukulele'nin eğitimine yönelik düzenlediği, Kodaly öğretilerini vokal yaklaşımlarla temel alan öğretim programını öneri olarak sunmaktadır (Madhosingh, 1984). Yıldırım da, Kodaly temelli yaylı çalgı eğitiminin, müzikal boyutta keman çalma becerisine ve öğrencilerin tutumlarına olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir (Yıldırım, 2009).

Çalgı eğitiminde bir eğitsel araç olarak vokalizasyon kullanımına ait literatüre değinen Bernhard, vokalizasyonun çalgı eğitiminde kullanımı ile ilgili alanın genel görüntüsünü ortaya koymuş, araştırmasında eğitimcilerin vokalizasyon tekniklerine daha çok zaman ayırmaları gerektiğini belirtmiştir (Bernhard II, 2003).

Orff uzmanı Brigitte Warner, şarkı söylemenin her zaman için çalmadan önce geldiğini belirtmiştir (Warner 1991, akt. Scott 2010). Casey de müzikal becerilerin ve müzikal anlamın, şarkı yoluyla öğretilmesinin çalgı performansına ve nota okumaya olumlu etkisi olduğunu dile getirmiştir (Casey 1993, akt. Beery 1996). Gordon, şarkı söylemenin öğrencide ses yüksekliği, tonalite, entonasyon, müzikal cümleme ve artikülasyon stiline gelişimine olumlu etki edeceğini dile getirmektedir (Gordon, 1971, akt. Beery, 1996). Mills de, George Adamson'ın (İngiltere'nin kuzeydoğusunda Alnwick'deki 'The Duchess's County High School'da) şarkı söylemeyi müzik programının merkezine oturtan bir eğitim

programı uyguladığını ve bu uygulamasıyla oldukça etkileyici sonuçlar aldığından bahsetmektedir (Mills, 2003).

En önemli yaylı çalgı metotlarından biri olan Suzuki yaklaşımında da, vokal esinlenme ön plana çıkmaktadır. Büyükkayıkçı'ya göre, müzikalite eğitiminde “tonalizasyon” Suzuki'nin ortaya attığı bir ifadedir ve bu kelime ses eğitimindeki “vokalizasyon” kelimesinin keman eğitimindeki karşılığıdır. “Çocuk tonalizasyon çalışmaları sonucunda her eseri şarkı söyler gibi ve legato tekniği ile güzel bir ton ve müzikal bir ifade ile çalabilecektir. Suzuki'ye göre “iyi bir ton müziğin yaşayan sesidir” (Büyükkayıkçı, 2008).

Robinson da çalışmasında, etkili bir çalgı eğitimi için vokal etkinliklerin birleştirilmesine dikkat çekmiş ve pratik önerilerle alana katkı sağlamaya çalışmıştır. Özellikle orkestra ve bando eğitimcilerinin vokal uygulamalara başvurması gerektiğini savunmuş; müzikal okuryazarların ve müzikal olarak etkin bireylerin bu anlayışla yetiştirilebileceğini dile getirmiştir (Robinson, 1996). Leenman da benzer görüşler belirterek, bir koro ve çalgı eğitimcisi olarak koral becerilerin çalgı müziğine getirilmesini önermiştir. Böylece çalcıların içsel duyularının güçleneceğini ifade eden Leenman, cümle sonlarının söndürülmesi gibi önemli teknik ayrıntıları sunmuştur (Leenman, 1997).

Julia Key Scoot'ın araştırması, Orff yaklaşımını kullanan müzik eğitimcilerinin pedagojik inançlarına yönelik yapılmıştır. Araştırmacı, şarkı söylemenin, eğitimcilerin müzik sınıflarındaki amaçlarına yönelik pedagojik inançlarındaki yerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada müzik eğitimcilerinin öncelikli olarak müzikal konseptin öğrenilmesine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında, eğitimcilerin şarkı söyletmeyi, çalgıda çalınacak ezgiyi öğrenmede bir araç olarak kullandıkları da belirlenmiştir (Scott, 2010).

Comelek, şarkı söyleme sanatının nefesli çalgılarla çok yakın ilişki içinde olduğunu görmüş ve bu yönde bir nefesli çalgı eğitimi verilebileceğini önermiştir. Comelek'in çalışması aynı zamanda alana yönelik güçlü bir literatürü de ortaya koymaktadır (Comelek, 1985). Krubsack ise yaptığı deneysel çalışmada, lise düzeyinde nefesli çalgı eğitiminde denediği yöntem ile şarkı söylemenin çalgı performansı üzerinde

kontrol ve deney grubu arasında anlamlı fark ortaya koyduğunu belirlemiştir (Krubsack, 2006).

Nefesli çalgılar ve vokal müzik ilişkisine ait dikkat çekici bir çalışma da Jane A. Rigler tarafından yapılmıştır. Flüt çalarken vokal seslendirmenin yapıldığı “flüt vokalizasyonu” adlı çalgı yöntemini konu alan çalışmada, vokal müziğin müziği tanıma konusunda da çalgıcılara katkı sağladığını dile getirmektedir. Çalışmanın içerisinde yer alan müzik eserleri ve metinsel çalışmalar, nefesli çalgı ve vokal ilişkileri üzerine dikkat çekici bir görüntü sergilemektedir (Rigler, 1996).

Şarkı söylemeye dayalı başka bir çalışma da Charles G. Vernon’un trombon ve diğer bakır üflemeliler için yaptığı metottur. Bu çalışmada, çalınacak notaların içsel olarak duyulması ve söylenmesi çalışmanın temel hareket noktası olarak belirlenmiştir (Vernon, 1996). Jacobs da, çalgının başarılı çalınması için ses aralıklarını içsel duymanın hatırlamada ve kavramsal düşüncede etkili olduğunu dile getirmiştir (Jacobs 1991, akt. Smith, 2006). Riviere de, yaylı çalgı öğrencilerinin ses yüksekliği ve ton algısının keskinleştirilmesi için öğretmenlerin şarkı söylemeyi öğretim sürecine eklemeleri gerektiğini dile getirmektedir. Örneklemede, Macar çalgı pedagogu ve virtüöz Kato Havas’ın (1920- ) yaklaşımında yer alan şarkı söyletme uygulamalarının, öğrencilerin müzikal becerilerine doğrudan ve hızlı olarak etki ettiğini savunmaktadır (Riviere, 1996). Sievers, Havas’ın “aralıkların vokal olarak seslendirilmesi iyi bir uygulamadır... eğer zihin doğru ses yüksekliği ve niteliğini önceden duyma konusunda gelişirse, parmaklar da zihnin yönlendirmelerini dinleyecektir” şeklindeki ifadelerini aktarmaktadır (Havas, 1969, s.31, akt. Sievers, 2005).

Beery, araştırmasının ilgili literatür bölümünde, beş çalışmada (Elliott, 1974; McGarry, 1967; Davis, 1981; MacKnight, 1975; Grutzmacher, 1987) başlangıç düzeyindeki nefesli çalgı öğrencilerinin eğitiminde şarkının tercih edilmesiyle, performansın olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Beery, 1996).

Sadece nefesli çalgılar için değil, örneğin gitar için de şarkı söyleme ile ilgili bazı bağlantılar kurulduğu görülmüştür. Örneğin gitarist Rez Abassi, şarkı söyleyerek çalmanın teknik gelişime neden olduğunu belirlediğini dile getirmektedir (Abassi,

2005, akt. Krubsack, 2006). Gitar sanatçısı Powis de şarkılamanın müziğin daha iyi hissedilmesine neden olacağını söylemiş, parmaklara nefes verilmesi gerektiğini ifade ederek, açıkça diyafram kullanımına gönderme yapmıştır (Powis, 2010). Benzer bir görüşü Park, çellist Laszlo Varga'nın çellistin yayı ile şarkıcının ciğerlerini benzediği analogi ile aktarmaktadır. Varga'ya göre yaydaki değişiklikler, nefes işaretleri gibi düşünülebilir (Park, 2004).

Yaylı çalgılardan farklı olarak Johansen, müziği özümsemek ve akılda tutmak için piyano çalarken şarkı söylemenin oldukça kullanışlı bir yöntem olduğunu belirtmiştir (Johansen, 2005, akt. Krubsack, 2006). Piyanoda melodinin gidişine göre (crescendo ve decrescendo kastedilerek) yükselme ve alçalmaların eğitimi ile ilgili Manno, “yerinde kullanılması gereken dinamik yükselme ve alçalma uygulamalarında öğrencilerin serbest hissetmeleri için, melodinin şarkılanması ilk önerilecek stratejidir. Final hedefi ise, melodinin piyanoda çalınırken şarkı gibi çalınmasıdır. İlk deneyimlerde öğretmen, müziğin nasıl şarkılaşacağını modellemelidir” şeklinde görüşünü belirtmiştir (Manno, 1993, s.89). Sandor da “tüm çalgıların içinde şüphesiz en etkili olanı insan sesidir” demektedir. Ayrıca, müziği çalıcılardan daha rahat ve doğalca şekillendirmeleri, ifade etmeleri ve cümlelemelerinden dolayı şarkıcıları izlemenin ve dinlemenin çok şey öğreteceğini de savunmuştur (Sandor, 1982, s.211).

Fatone tarafından yapılan çalışmada, vokal müziğin çalgı eğitimine etkilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, imgelenen (içsel) söyleme ve duyma gibi müziğin zihinsel tasarımlarının ve işitsel sistem ilişkileri üzerine yapılmış olan deneysel çalışmaların, vokal müzik ve motor becerilerin çalgı müziği eğitimindeki rollerini destekleyen veriler ortaya koyduklarını açıkça göstermektedir (Fatone, 2002).

Khun da, başlangıç aşamasındaki çocukların, çalgıya en iyi şarkı söylenilerek başlatılmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre, çocuklar ne çalmayı denediklerini bilmelilerdir. Khun, şarkı söylemenin cümlelemeye de katkı sağlayacağını belirtmektedir (Khun, 1970, akt. Dunlap, 1989). Benzer bir görüşü Dunlap da aktarmaktadır. Leonhard ve House'a göre çalgı öğrencisi için melodinin yorumsal konseptinin anlaşılmasında, şarkı söylemenin katkıları önemlidir (Leonhard ve

House, 1972, akt. Dunlap, 1989). Şarkı söylemenin müzikal ifadeye katkılarıyla ilgili eğitim sürecini kastederek Normann ise, “çalınla şarkı söyle” ifadesiyle çalgı müziğinden beklentisini ortaya koymaktadır (Normann, 1941, akt. Dunlap, 1989). Brooks, şarkı söylemenin, müzik cümlelerinin anlaşılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ona göre bu uygulama, çalgı öğrencilerini, çalgılarının mekanik gereksinimlerinden bağımsızlaştıran ve öğrencilere her cümleyi şekillendirme olanağı sağlayan gerekli bir etkinliktir (Brooks, 2001, akt. Klemp, 2009).

Müzikal ifadeye yönelik şarkılama ve çalgı eğitimi ilişkilerini empirik olarak destekleyen bir bulgu da Beery'nin araştırması ile ortaya konmaktadır. Bu çalışmada, şarkı söylemeyi temel almış çalgı öğretim modeli denemesinin, başlangıç düzeyindeki çalgı öğrencilerinin müzikal ifade gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir (Beery 1996).

Şarkı söylemenin başlangıç düzeyinde yaylı çalgılarda entonasyonla ilişkisi ve etkilerine yönelik çalışmalar sonucunda, şarkı söylemenin entonasyonu olumlu şekilde etkilediği görülmüştür (Frank, 2006; Dell, 2003). Entonasyona yönelik benzer bir çalışmayı Schlacks, lise düzeyindeki bando öğrencileri için yapmıştır. Çalgı eğitiminde, aralıkların söylenilerek entonasyona katkısının ölçüldüğü araştırmada, vokalizasyonun olumlu etkileri görülmektedir (Schlacks, 1981). Coveyduck da, vokal seslendirmenin başlangıç düzeyindeki çalgıcıların entonasyonuna olan etkilerini deneysel araştırmasıyla ölçmüştür. Vokal altyapısı olan öğrencilerin verilere etki ettiği görülmüş, bu öğrencilerin iki grupta da elenmesinden sonra verilerde fark görülmemiştir. Ancak Coveyduck bu durumu, vokal eğitim geçmişli olan öğrencilerin, çalgılarında entonasyon başarısı gösterdiklerine yormuştur (Coveyduck 1998). Başka bir ifadeyle, çalgı eğitimlerinde geçmişlerinde vokal eğitim almış öğrenciler daha başarılı entonasyon becerisi göstermektedirler.

Howard, Kodaly anlayışına dayandırdığı yaylı çalgı eğitimi yaklaşımını anlatırken, öğretmenlerin vokal ve çalgı müziğine tek bir disiplin olarak bakmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, çalgı sınıflarında içsel duymanın ısrarla vurgulanması gerekmektedir ve iyi müzisyenlik için müzik okuma ve çalmadan önce şarkı söyleme

zorunluluktur (Howard, 1996). Manno, Byman'ın da “bir melodik çizginin şarkı şeklinde söylenmesi, öğrencinin cümledeki doğru ses derecesine ulaşmasında rehberlik edebilir.” ifadesini aktarmaktadır (Byman, 1989, akt. Manno, 1993). Ayrıca Last, “şarkı söylemenin içgüdüsel olarak özellikle yeni başlayanların durumunda henüz parmaklarının tamamıyla duyarlı ve esnek olmadıkları düşünüldüğünde daha avantajlı” olduğunu belirtmektedir (Last, 1960, akt. Manno, 1993, s.88).

Smith, müzisyenlerle yapılan görüşmelerde, çalmadan önce “zihinde şarkı söylemenin” gerekli bir etkinlik olarak belirtildiğini ifade eder (Smith, 2006). Schleuter da tonalite duygusu ve çalgısal hazır bulunuşluluk için şarkı söylemenin etkili uygulama olduğunu dile getirmiştir (Schleuter, 1984, s.44, akt. Klemp, 2009).

Tüm bu bilgiler, vokal uygulamaların çalgı eğitiminde bir yeri olduğunu açıkça göstermektedir. Havas, Kodaly ya da Suzuki gibi yaklaşımlar, kuramsal ve/veya uygulama alanları olarak vokal becerileri içermektedirler. Vokal çalışmalar, müzikal performansa ait entonasyon gibi farklı bileşenleri hedef alabildiği gibi müzikal ifadeye katkı sağlamaları için de uygulanmaktadır. Birçok müzik eğitimcisi ve müzisyen, vokal becerilerin çalgı müziğinin tanınması için özellikle başlangıç aşamasındaki çocuklarca kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Özellikle, cümleleme gibi müzikal yapıların hissedilmesinde, şarkı söylemenin önemli olanaklar sağladığına inanmaktadırlar. Sonuç olarak çalgı müziği eğitiminde vokal becerilere ait uygulamalar çeşitli nedenlerle kullanılmakta ve önerilmekte, deneysel araştırma sonuçlarıyla işe yaradıkları açıkça ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla bir çalgı eğitimi programında bu uygulamanın önemli bir yeri olduğu ortadadır.

## **2.7. Psikolojik Açıdan Gestalt Algı Kapsamında Dil ve Müzik İlişkileri**

Literatürde felsefe ve psikoloji olarak iki ana başlık altında açıklanan algı, bir canlının çevresini anlayabilmesi, çevresiyle uyum içinde bulunabilmesi için gerekli önemli bir yaşamsal süreçtir. Algı, insan evriminin önemli bir basamağı olarak modern insanın oluşmasında çok önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır (Tattersall, 2007).

Algı kavramı göz, kulak, deri, burun, dil gibi beş duyu organıyla alınan uyarıcıların nesnel gerçeklik ve öznel yaşantı boyutları ile etkileşerek organizmayı harekete geçiren anlamlı uyaranlar haline dönüştürülme sürecidir (Aydın, 2005). Başka bir ifadeyle algının, duyumdan gelen uyarıcıların işlenerek farkındalık oluşturma sürecinin tamamı olduğu söylenebilir. Algı süreçlerini tanımak için özellikle görsel ve işitsel duyum deneyimleri anlaşılmalı çalışılmıştır.

Algı kavramı psikolojinin önemli bir ilgi alanıdır. Algıyı açıklamaya çalışan ‘gestalt’ yaklaşımı kavram için önemli anlam taşımaktadır. Almanca bir kelime olan gestalt, “biçim, durum, figür, sima, şekil, form, bütün” gibi anlamlara karşılık gelmektedir (Zeren, 2008). Gestaltistlere göre insan, dünyayı bütün algılar. Kişiler belli düzeydeki ya da gruptaki uyaranlara tepki verirler. Çeşitli uyarıcılar, farklı alandaki diğer uyarıcılarla ilişkili olarak algılanır. Kişi de algıladıklarıyla, alana anlam vermeye çalışır (Demirel 2007). Bunların yanında, kuramın önemli temsilcilerinden Koffka, 1922’de Gestalt’ın dayandığı algı kavramının sadece “imajlandırılmış, tekrar düzenlenmiş ya da düşünülmüş olan” gibi anlatımlarla tanıtilamayacağını dile getirmiştir. Gestalt kapsamında, bu kavrama geleneksel psikolojinin yolundan yaklaşılması gerektiğini belirtmiş ve üç unsur ile gestaltist algıyı açıklamaya çalışmıştır: duyum, birliktelik ve dikkat (Koffka, 1922).

Kuramın gelişimine bakıldığında 1912 yılında ortaya çıktığı düşünülmeye karşın dolaylı olarak 200 yıllık bir geçmişi olduğu söylenebilir. Immanuel Kant (1724-1804), farkındalık deneyiminin duysal uyaranlar ve zihin etkinliklerinin arasında oluşan bir etkileşimle gerçekleştiğini, başka bir deyişle zihnin uyaranlarda olmayan öğeler katarak bilişsel deneyimi gerçekleştirdiğini söylemiştir. Bir fizikçi olan Ernst Mach (1838-1916), belirli nesnelerin bağımsız olarak, zaman ve alan olarak düzenlendiği iki algıyı kabul etmiştir (1886-1914). Christian von Ehrenfels (1859–1932) de 1890’da “Über Gestaltqualitäten” (Gestalt Özellikleri Üzerine) adında bir çalışma yazmıştır. Ögesel-elementalist psikoloji ile ilgilenen William James (1842-1910) de Gestalt kuramının öncülerinden sayılabilir.

Algıların duysal uyarıların aksine, ayrı yollar üzerinde yapılandığını düşünen Max Wertheimer (1880-1943), 1910 yılında aldığı oyuncak bir stroboscope (belli bir

sırada çizilmiş durağan resimlerin hareket ediyormuş gibi görünmesini sağlayan bir aygıt) ile çalışmalarını gestalt kuramına göre başlatmıştır. Yaptığı bu deneyi “Experimentelle Studien über Sehen von Bewegung” (Hareketi Görme Üzerine Deneysel İncelemeler) adlı çalışmasında anlatan Wertheimer, davranışları açıklamada geçerli kabul edilen uyarıcı-tepki bağlantısının kesinliğini derinden sarsmıştır. Deneyde kişi, dönüşümlü olarak yanıp sönen iki ışık noktasının bulunduğu karanlık bir odaya alınır. Işık flaşları arasındaki zaman aralığı 0.2 saniyeden fazla olduğu zaman denek yanıp sönen iki ışık flaşı gördüğünü söylemiştir. Ancak zaman aralığı daraldığında denek, ileri geri sürekli hareket eden tek bir ışık flaşı gördüğünü belirtmiştir. Gerçekte bir hareket olmadığı halde denek gidip gelen bir hareket görmektedir. Wertheimer, bu olguya “phi fenomeni” adını vermiştir (Zeren, 2008).

Gestalt kuramını ortaya koyan Wertheimer’ı, iki öğrencisinin çalışmaları desteklemiştir. Kurt Koffka (1886-1941) ve Wolfgang Köhler (1887-1967) yaptıkları kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmalarıyla Gestalt Kuramı’nı çerçevesine oturtmuşlardır. Koffka 1922’de “Algı: Gestalt Kuramı’na Giriş” adlı makalesini yapmıştır. 1924’te Zihnin Gelişimi: Çocuk Psikolojisine Giriş, 1935’te Gestalt Psikolojisi’nin İlkeleri adlı çalışmaları yapmıştır. Köhler ise özellikle maymunlarla yaptığı çalışmalarla ve gözlemlerini (1917/1925) raporladığı “Mentality of Apes” ile dikkat çekmiştir (Hergenhahn, 2009).

Gestalt kuramını açıklama çalışmaları çoğunlukla görsel algı üzerine temellenmiştir. Kuramı araştıran bilim adamları, çalışma alanı olarak görsel uyaranları seçmişlerdir. Ancak, işitsel uyaranlar da önemli bir çalışma alanı olarak gestalt uzmanlarının dikkatini çekmiştir. Bu konuda ‘Akıllı Kulak’ adlı kitabı yazan Reiner Plomp ses algısı ile ilgili eğilimini anlatırken özellikle 1953’te Wolfgang Metzger’in (1899-1979) klasikleşmiş çalışması ‘Görme Kanunları’nda (Gesetze des Sehens-1953) bulunan bir paragrafa dikkat çekmektedir:

“Kulağıma çarpan havanın titreşimlerinde bütün sesler, son derece karmaşık bir ses dalgaları akıntısı halinde üst üste binmişlerdi. Şüphesiz kulağın bu başarısı, gözün yaptığından çok daha müthüştür. Niçin psikologlar, özellikle Almanlar, inatla görsel

araştırmalar konusunda bu kadar takıntılılardır?” (Metzger, 1953, akt. Plomp, 2002). Metzger, aynı zamanda gestalt kuramının kurucusu Wertheimer’in ve kuramın önemli temsilcilerinden Köhler’in de öğrencisidir. İşitsel uyarıların gestalt kuramını anlamak açısından daha çok olanaklar sunduğunu açıkça ilan etmektedir.

Ayrıca kuramın kurucusu Wertheimer’dan önceki öncüllerinden, Ernst Mach (1838-1916), bir ezginin tanınmasında ezginin yazıldığı anahtarın ya da tonun öneminin olmadığı bir algı şekillenmekte olduğunu belirtmiştir. Christian von Ehrenfels (1859–1932) ise dinleyicinin bir ezginin melodik yapısını, notaları tek tek dinleyerek değil birkaç notanın alınmasıyla fark edebileceğini belirtmiştir. Gestalt algıya ait görüşlerini örnelemek için Wertheimer’dan önceki bilim adamları, işitsel ya da müzikal deneyimlerden örnekleme yapmaları önemlidir (Hergenhahn, 2009).

Gestalt ve müzikle ilgili çalışmalar 1920’li yıllara kadar uzanmaktadır. Kurt Huber’in *Der Ausdruck musikalischer Elementarmotive* (1923), Carroll Pratt’in *The Meaning of Music* (1931) ve Leonard Meyer’in *Emotion and Meaning in Music* (1956) adlı çalışmaları, müzikolojist Victor Zuckerkandl (1896-1965) *Music and the External World* (1956) adlı alışması, Rudolf Arnheim (1904-2007)’in *Art and Visual Perception* (1954) adlı çalışması gestalt perspektivinde müzikle ilgili yapılmış ilk önemli çalışmalar olarak göze çarpmaktadır (Verstegen, 2005).

Gestalt algının, psikolojinin bir alanı olarak anlaşılmasının yanında, işitsel deneyimler ve müzikal deneyimlerin psikolojik kökenini tanımak amacıyla araştırmacılar tarafından bir çalışma alanı olarak belirlendiği görülmektedir. Özellikle prägnanz yasaları, müziği algılama yolunda birçok olanak sunar görünmektedir.

Müziğin algılanmasında gestalt anlayışına uyacak şekilde müziğin farklı unsurlardan meydana geldiği ve bu unsurların beraberce, aynı zamanda algılandığında tek bir algılamanın olduğu ifade edilebilir. Örneğin tonal müzikte ritim, armoni, ezgi, form bilgisi gibi etkenler aynı anda algılanarak dinleyici de tek bir beğeni yaratırlar. Eserin orkestra tarafından ya da tek bir çalgı tarafından çalınması, çalgının tını özellikleri, eserin dönem özellikleri, konser salonunun akustiği ya da eserin bir kayıt ortamından

dinleniyor olması gibi daha birçok etken ayrı ayrı değil tek bir an içerisinde algılanacaktır. Bu bakımdan müziği tanımak için gestalt algının bu özelliklerinin farkında olmak önemlidir. Çalıcıda ise her bir unsurun önemini bilerek, tüm ilgili unsurları birleştirmeye dönük bir farkındalık geliştirmelidir.

### **2.7.1. Gestalt Algı ve Notasyon**

Müzikal algının bir parçası olarak müzisyene sunulan bir olanak da gestalt algının notasyon ile ilgili durumudur. Gestalt anlayışına göre beyin birbirine benzeyen parçaları bütünler. Yazınsal bir metinde harfler tek tek değil bir kelime olarak bütünlenerek algılanır. Müzikal bir yazınsal metinde de notalar tek tek değil motif halinde algılanacaktır. Benzer bir görüş Levitin tarafından belirtilir. Levitin'e göre müzisyenler, sesler bir seri halinde yerleştirildiklerinde, notaların tek bir seri olarak anımsanmasının aksine melodik bir bütün olarak hatırlamaya meyillidirler (Levitin, 2006). Bu unsur, özellikle başlangıç aşamasında ki bir müzik öğrencisi tarafından bilinirse, notaların tek tek değil, bir bütünlük halinde cümle oluşturduğu konusunda önemli bir beceri kazandırabilir.

Manno da “cümle gibi, cümlecik veya sözcük gruplarının dil yapısının temel yapıları olduğu gibi, müzikte de dönem, cümle ve alt-cümle gibi terimler müzikal yapılarıdaki ile benzer algılanırlar” demektedir (Manno, 1993, s.99).

Manno, Max Camp'in (1981) “Piyano Performansı'nın Geliştirilmesi: Bir Öğretim Filozofisi” adlı kitabında, cümlelemeyi “müziğin mimari organizasyonu” olarak adlandırdığını aktarmaktadır. Camp de, Cooper ve Meyer'den (1960) yaptığı alıntıda, terimin bu sunumunu destekleyen bir görüşü vurgulamaktadır: “Öğrenciler müziği, öğretmenlerce bütüncül bir şekilde düzenlendiğinde, özellikle vuruşlar ve diğer ritmik unsurlar olarak, müziğin mimari niteliklerini, notaların ayrı ayrı kullanılmalardan çok, daha kolaylıkla kavrarlar”(Manno, 1993, s.39).

Camp, bütüncül yaklaşımı vurgularken, “müzik melodiyi, armoniyi, ritmi, tempoyu, ölçüyü, dinamikleri, tonal nitelikleri ve nicelikleri, cümlelemeyi, dengeyi, berraklığı ve stili anlamayı kapsadığından beri müzik öğretimine yönelik tüm yaklaşımlar

açıkça ‘yapı’ kavramıyla kuşatılmışlardır” demektedir. Bütüncül yaklaşımın gestalt psikolojisinden geldiğini dile getiren Camp, şöyle bir örnekleme yapmaktadır: “Notadan okuma yapan bir çocuk -nota okumanın ilk bilgilerini elde ettiğinde- müzik sembollerini ölçü gruplaması, ses yükseklikleri, nota değerleri, parmak numaraları ve artikülasyon içinde bir bütün gibi algılamayı öğrenmelidir” (Camp, 1992, s.10).

Camp, bütüncül yaklaşımın müzikal ifadeye etkilerini şöyle ifade etmektedir:

*“Bütüncül yaklaşımla öğretmek, çocukların müzik sembollerini bir vuruş ya da ölçü bütünlüğü içinde algılamalarına destek olur. Uzun dönemde notaların ayrı ayrı okunmasının aksine notaların bütüncül olarak okunmasının sürekliliğine katkı sağlar...Ses yükseklikleri, nota değerleri, artikülasyon, seslendirmek ve dinamik fikirler her unsur tamamıyla bütüne ait bir tasarımla yapılmalıdır. Bu tasarımlar, başlangıçta abartılı ya da kusurlu, eksik olsalar bile öğrencilerin müzikal deneyimleri daha karmaşık ya da farklı tasarımlarla gitgide arttıkça daha da düzelecektir. Bu durum, daha önceki öğrenme deneyimlerinin üzerine eklenen başarılı öğrenme yöntemlerinin de kaynaştırılmasıyla öğrencilerin öğrenmelerinin daha da artmasına neden olacaktır”* (Camp, 1992, s.11).

Camp, müzikal ifadeye algının rolünü şöyle ifade etmektedir: Yazılı notanın algılanması, kişinin sembolleri nasıl “gördüğü”, kavramların oluşumu algı tarafından yönlendirildiği için, bireysel öğrenme süreçlerindeki işlevler açısından büyük önem taşır. Yeni başlayan bir öğrencinin notayı nasıl algılayacağını öğrenmesi, müzikal öğrenmenin temeli olarak öğrencinin müzik kavramlarını şekillendirmesinde çok büyük etki yaratacaktır. Örneğin, eğer çocuk zayıf vuruşları, güçlü vuruş gibi algılamayı öğrenirse her zaman için zayıf vuruşla başlayan bir cümleyi okumaya ya da çalmaya güçlü vuruştaymış gibi başlayacaktır. Bu durumda güçlü vuruşlar ölçü içerisinde yanlış yerde vurulacağından dolayı başlangıçtan itibaren tonal duygular bozulacaktır. Çocuk, notaları öğrenirken sesleri kulağına yanlış yerleştirecektir... Kavramlar, öğrencilere müzikal deneyimlerini düzenlemek için bir şans verirler, fakat müzikal deneyimler ancak kavramlar doğru algılamalarla düzenlendiklerinde yardımcı olabilirler (Camp, 1992,s.12).

Tüm bu bilgilerin ışında, gestalt algının müzik ile bağlantıları son derece güçlü görünmektedir. Eğitsel amaçlarla müziğin algılanmasına katkılarının neler olabileceği ayrıca önem taşımaktadır. Gestalt algı, müziğin birçok farklı unsurdan oluşmasına karşın bir bütün olarak algılanma sürecinin anlaşılmasına yönelik önemli olanaklar sunmaktadır. Çalgı çalan kişi, tüm unsurları bir bütün olarak düşünmeli ve ona göre müziğin ilgili unsurlarına aynı değeri vererek seslendirme yapmalıdır. Gestalt algı perspektifinden çalgı eğitimi irdelendiğinde, tüm unsurların eşit şekilde önemsendiği bir eğitim sürecinin yaşanması gerektiği anlaşılacaktır.

Gestalt algının, müzik performansısına verdiği diğer bir olanak da; yazılı notadan müzikal metne doğru notaların bütünleştirilerek müzik cümlelerine dönüştürülmesi fikridir. Harfler yerine notalardan oluşan müzikal metinler, bütün olarak düşünüldüğünde notaların birbirlerinden ayrılmadan algılanmalarına katkı sağlarlar. Bu olanak da müzikal cümlelerin algılanması konusunda müzisyenlere önemli bir fırsat tanır. Özellikle başlangıç düzeyindeki çalgı öğrencilerinin müzikal yapıları anlamaları konusunda önemli katkılar ortaya çıkar.

## **2.8. Nörofizyolojik Açıdan Dil ve Müzik İlişkileri**

Müzik, nörofizyolojik boyutuyla oldukça karışık bir örgütlenmedir. Müzikal etkinliklerin algılanması ya da uygulanması işlemleri, beynin birçok alanını aynı anda etkileşime sokan, yoğun bir süreçtir. Müzikal algı, basit akustik yapıların değil, müziğe ait birbirinden farklı birçok akustik niteliğin aynı anda bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Müzikal algının nörofizyolojisi ile ilgili Altenmüller ve Gruhn şu ifadeleri dile getirmektedir:

*Müzik, sadece zamana bağlı basit akustik yapıların değil; desenlerin, bileşimlerin, beklentilerin, duyguların ve benzeri unsurların da deneyimlenmesidir. Bu tür deneyimler, birbirine benzer zihinsel yapılardan çok, algısal ve bilişsel işlemlerin merkez sinir sisteminde yeniden düzenlendiği, daha karmaşık kurulumlarla temellenmişlerdir. Bazı bölümlerde, bu işlemlerin birbirine bağlı olarak davrandıkları; diğerlerindeyse, birbirlerinden ayrı olarak işledikleri görülür. Bellek sistemlerinin de yardımıyla, daha önceden oluşturulmuş ve önceki deneyimlere bağlı olan müziksel deneyimler; müziği anlamlandırarak deneyim etmemize yardımcı olurlar.(Altenmüller, Gruhn, 2002, s.67)*

Beyinde gerçekleşen işlem süreci, kısaca birbirinden farklı görülen unsurların birleştirilerek önceki deneyimlerin de işe koşulduğu bir anlamlandırma olarak

görülebilmektedir. Müziğin işlenmesine ait nörofizyolojik aşamalarda önemli olan nokta beynin farklı alanlarının farklı unsurların işlenmesinden sorumlu olduğunun hatırlanmasıdır.

Beynin karmaşık yapısı birçok farklı alan içermektedir. Gelişen teknoloji ile sürekli yenilenen beyin görüntüleme teknikleri ile beynin işlevsel alanlarına yönelik görev tanımlarının sürekli değiştiği ya da kesinleşip ayrıntı kazandığı bilinmektedir. 90'lı yıllardan öncesine bakıldığında beyin alanlarının yarıküreler halinde farklı işlemlerden sorumlu olduğu düşüncesinin yakın geçmişe kadar kabul edildiği göze çarpmaktadır. Örneğin “sol yarıkürenin dil ve değerlendirme becerileriyle, sağ yarıkürenin ise müzik ve hayal gücü gibi unsurların işlenmesinde özelleştikleri görüşü yaygın olarak ifade edilmekteydi” (Kimura, 1973; Scheid & Eccles, 1975; akt. Bever, 1983). Ancak, “müzik nörobiliminde (neuroscience of music) 1990'lı yıllardan sonra yapılan çalışmaların çoğunluğunun, müzikal süreçlerin özelleşmiş bilişsel ve nöral mekanizmalarını anlamaya yönelik” (Peretz, Coltheart, 2003) yapılmış olduğu bilinmektedir.

Müzik eğitiminde, şarkı temelli bir eğitim yapılması düşüncesi, müzik ve dilin insandaki biyolojik ortaklıkları dikkate alındığında gelişen beyin görüntüleme teknikleri ile yeniden anlam kazanmıştır. Besson ve diğerleri, vokal müziğin insan varoluşunun yüksek düzeyde iki önemli becerisi olarak, müziğin ve dilin ortak kombinasyonundan kaynaklandığını ifade etmektedirler (Besson ve diğerleri, 1998). Yapılan son çalışmalar ile konuşma, müzikal algı ve müzik performansı gibi süreçlerin beyinde ortak alanlarda işlendiği açıkça görünmektedir. Müzikal performansa ait önemli bir ifade şöyle dile getirilmektedir:

*Profesyonel düzeyde sergilenen müzik performansı, yıllar alan geniş eğitim ve düzenli pratiklerle edinilmiş, son derece arıtılmış motor deneyimlere dayanır. İşitsel geri bildirimler, performansı geliştirmek ve kusursuzlaştırmak için gereklidir. Bundan dolayı müzik yapmak, öncelikle; konuşma üretimindeki sözel-işitsel loperlarla kıyaslanabilecek, yüksek düzeyde geliştirilmiş işitsel-motor tümleştirme/birleştirme (entegrasyon) kapasitesine dayanır (Altenmüller, Gruhn, 2002, s.67).*

Müzik yapmanın arıtılmış motor deneyimlere dayanmasının yanında konuşma gibi yüksek bir işitsel süreçle kıyaslandığı görülmektedir. Bu karşılaştırmanın yanında müzik ve dilsel süreçler ile ilgili birçok nörofizyolojik çalışma göze çarpmaktadır.

Müziğin ve konuşmanın içerisindeki ortak unsurların tek tek ya da farklı unsurların beraberce değerlendirildiği bu çalışmalarda müziğin ve dilin nörofizyolojik ortaklıkları vurgulanmaktadır.

Patel ve arkadaşlarına göre, müzik ve konuşma, düzenlenmiş ses yüksekliğinin ve ritmik kalıplarının anlamlarını ifade etmek için kullanımı paylaştıklarına göre, aralarında ortak veya aynı beyin mekanizmaları olduğu görüşü ortaya konulmaktadır (Patel ve diğerleri 1998).

Patel'e göre eldeki kanıtlar, müzik ve dilin, müzikal melodilere karşı dilsel entonasyon şekilleri veya akor dizilerine karşı kelime dizileri gibi farklı bilgi tiplerine göre işleyen birkaç benzer aşaması olduğunu gösterir niteliktedir (Patel, 2008). Daha önceki bir çalışmasında da Patel, dil-müzik ilişkisinin yapısal organizasyonlarında çok farklı olmalarına karşın, bilişsel bir süreç olarak bakıldığında derin bağları olduğunu ifade etmektedir (Patel, 2007). Başka bir çalışmada ise müzik ve dil arasındaki bazı yapısal birleşimlerin ortak paylaşılan işlem kaynaklarına dayandığı belirlenmiştir (Fedorenko ve diğerleri, 2009).

Dil ve müzik konusuna gelişimsel açıdan bir karşılaştırma yaparak ele almayı amaçlayan McMullen ve Saffran, bebekler ve yetişkinler üzerine yapılan çalışmaları inceledikleri bir yaklaşım sunmaktadırlar. Dil ve müziğin ayrı süreçler olduğu ile ilgili çalışmalara dikkat çeken araştırmacılar, her şeye karşın müzik ve dilin beyinde soydaş ya da devresel birlikteliği paylaştıklarının düşünülmesinin, bu iki ayrı alanı tanıma konusunda daha çok düşünce ortaya koyacağını dile getirmektedirler (McMullen, Saffran, 2004). Cross da, müziğin kaynağını anlatmaya çalıştığı betimsel araştırmasında, bebeklerin dile ve müziğe karşı hazırlıklı olduklarını yapılan önceki çalışmalarla ortaya koymaktadır (Cross, 2001). Trehub ise bebeklerin ilk dilsel becerilerinin prozodi temelli bilgiye dayandığını ve müzikal iletişim öğelerinin de çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde rol oynadığını ortaya koymuştur (Trehub, 2003).

O'Herron ve Siebenaler tarafından yapılan dil ve müzik ilişkisinin dil eğitimine yönelik katkılarının değerlendirildiği betimsel bir çalışmada da, müzik ve dilin, işitsel işlemler ve vokal üretim, prozodi, gelişime uygun şarkı söyleme ve

modelleme, müzikal algı ve okuma başarısı gibi başlıklarla sunmaktadırlar. Araştırmacılar, müzik öğretmenlerini açık bir şekilde uyarmaktadır. Onlara göre, müzik öğretmenleri mutlaka artikülasyonu, işitsel işlem süreçlerini ve prozodiyi okur yazarlığın geliştirilmesinde genel bir hedef olarak belirlemelidirler. (O'Herran, Siebenaler, 2007). Dil eğitiminde doğrudan müzik öğretmenlerinin de sorumlu kişiler olarak görevlendirilmesi oldukça dikkat çekicidir.

Ward, başka bir boyutta müzik ve dil ilişkisini değerlendirmektedir. Araştırmacı çalışmasında, çalgı eğitimcilerinin müzikal analizi de çalgı eğitiminin önemli bir boyutu olarak ele almaları gerektiğini dile getirmektedir. Ona göre, söz konusu analiz modeli, kaynağını aralarında birçok bağlantı olduğunu vurguladığı müzik ile dilin ortaklığı olarak gramer ve müzikal yapılardan alınmalıdır (Ward, 2004).

Dil ve müziğin beyinde ortak alanları kullandığına dair önemli bir çalışma da Miranda ve Ullman tarafından yapılmıştır. Çalışmada, müziğin kurallarının (ritim, tartım, ses yükseklikleri vb.) ve müziğin ezberlenmesi şeklindeki iki temel etkinliğin, beynin birbirlerinden farklı iki alanında işlendiğini göstermektedir. Ancak bunun yanında, dilsel beceriler için de gerekli olan aynı kuralların beynin aynı alanları tarafından işlendiği görmek önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle müziğin işleme süreçleri ile dilsel becerilere ait iki önemli temel etkinlik, beyinde aynı alanlarda işlenmektedir (Miranda, Ullman, 2007). Besson ve arkadaşları da beynin elektrik etkinlikleri üzerine yapılan birçok araştırmada, dilde sözdizimi, müzikte armoniye ilişkin kuralların bozulmasına karşı beynin verdiği tepkilerin büyük benzerlik gösterdiğini belirtmektedirler (Besson ve diğerleri, 1998).

Hauser ve Bever çalışmalarında beyinde dilin kendine özgü bir çalışma alanı olup olmadığı sorusuna müzik ve dilin paylaşılmış ortak alanlarda; seri olarak üretilen yapılar ile tümleşik ve yinelenen hesaplama süreçlerinin kullanımına dayanan hiyerarşik bir yapılanmada olduğunu ifade etmektedirler (Hauser, Bever, 2008, s.1087).

Tüm bu bilgiler ışığında, gelişen nörofizyolojik görüntüleme teknolojilerinin açık bir şekilde, fiziki kanıtlar olarak dil ve müzik ilişkilerini ortaya koyduğu görülmektedir. Müzik eğitiminin çeşitli alanlarında bu etkilerin dikkate alındığı yöntem ve

tekniklerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Jensen, nörolog Frank Wilson'ın "bir çalgı çalmayı öğrenmek tüm nörolojik ve motor beyin sistemini birbirine bağlar, geliştirir ve düzeltir" dediğini aktarmaktadır (Wilson, 1999, akt.Jensen, 2001). Wilson'ın bu ifadesini, başka bir çalışma desteklemiştir. Söz konusu araştırmada, müzik eğitiminin müzisyenlerin beyinde, anlık veya kalıcı nöroanatomik değişiklikler yaptığı belirtilmektedir (Münste, Altenmüller, Jancke, 2002). Dolayısıyla çalgı eğitiminde nörofizyolojik olarak bu önemli etkilerin varlığını akılda tutmak önem taşımaktadır.

Tüm bu bilgiler, son teknolojik beyin görüntüleme tekniklerinin gözle görülür kanıtlar sunarak, dil ve müziğin beyinde son derece güçlü ortak işlem süreçlerini paylaştıklarını göstermektedir. Bu kapsamda, dil ve müzik ilişkilerinin nörofizyolojik birlikteliğini temel alan bir müzik eğitimi anlayışı, eğitsel sürecin kolay anlaşılabilirliği varsayımı ile anlam kazanmaktadır. Böyle bir çerçevede çalgı eğitimi sürecini düzenlemek, fizyolojik olarak ortada olan gerçeklere göre insan doğası ile son derece uyumlu bir eğitsel süreci doğuracaktır. Çalgı eğitiminde de, bu doğal kaynaktan yola çıkarak geliştirilecek bir anlayışın, etkili sonuçlar çıkaracağı beklenebilir.

## BÖLÜM III YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli olarak deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel yaklaşım, bilimsel kararların doğrudan gözlem ve deneyime dayalı olarak temellendirildiği bir anlayıştır (Marczyk, DeMatteo, Festinger, 2005). Seçilen deneysel desen modellerinden ise “ön test- son test kontrol gruplu model” tercih edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grupları olarak iki grup bulunur. Müzikal ifadeyi geliştirmek üzere tasarlanan yöntemin sınanması için deney öncesinde ve sonrasında, iki gruba da performans ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır.

Söz konusu programın deneysel olarak uygulanmasından önce grupların eşit niteliklerde oluşturulması için, deney öncesi uygulanan ölçeklerin sonuçları doğrultusunda gruplarda eşitlemeye yönelik düzenleme yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından, deney grubuna 10 haftalık eğitim-öğretim dönemi boyunca şarkımsı çalışma bağlı olarak müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sorumlu oldukları eserler verilmiş ve öğrencinin kendi bireysel öğretmeni tarafından geleneksel öğretim sürdürülmüştür.

#### 3.1.1.Uygulanan Yöntemin İçeriği

Araştırmada uygulanan yöntem öğrencilerde müzikal ifadenin bilişsel ve devinimsel etkilerini ölçmek üzere kurgulanmıştır. 10 hafta boyunca yapılan uygulamalar devinimsel becerilere dayanmıştır. Bu uygulamaların yanında, yöntemin dayandığı kuramsal çerçeve kapsamında müzikal ifadeye katkı sağlayacağı düşünülen bilgiler de araştırmacı tarafından öğrencilere sunulmuştur.

Araştırma dört temel alanı kapsar şekilde yapılandırılmıştır. Bu alanlar öğrenme basamakları göz önünde tutularak şöyle sınıflandırılmıştır;

Bilişsel Alan: Yaylı çalgı ve müzik kültürü,

Duyuşsal Alan: Müzikal ifade,

Devinişsel Alan: Sağ el kullanımı ve sol el kullanımı'dır.

Uygulanan programa yönelik ayrıntılı bilgiler EK-1'de verilmiştir.

### **1. ve 2. Hafta:**

Deneysel süreç başlamadan önce ön test uygulamaları yapılmış ve gruplar oluşturulmuştur. İlk haftada araştırma hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Deneysel süreçteki sorumlulukları ve bilimsel davranışı benimseyerek araştırmaya sağlayacakları katkı anlatılmış, çalışmanın ilk uygulamalarına başlanmıştır.

### **Bilişsel Alan-Yaylı çalgı ve müzik kültürü:**

Yaylı çalgı ve müzik kültürü alanında dil ve müzik ilişkileri ele alınmıştır. Prozodi bağlantıları değerlendirildikten sonra öğrenciye bir cümlenin ritmik çözümlemesi önce örneklenmiş sonra da kendisinden benzer çözümlemeyi başka bir cümle için yapması istenmiştir. Aynı uygulama ses yükseklikleri ile ilgili olarak da uygulanmıştır.

Yaylı çalgıların ortaya çıkışlarına yönelik bilgiler aktarılmıştır.

### **Duyuşsal Alan-Müzikal ifade:**

Müzikal ifade alanında gestalt algı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Müzik performansının birçok farklı bileşenden oluştuğu ve gestalt algıyı bilmenin bu bileşenlerin bir bütünlük içerisinde algılanmasına olanaklar sağlayacağı anlatılmıştır.

### **Devinişsel Alan-Sağ el kullanımı ve sol el kullanımı:**

Sağ elde; yay üzerinde parmakların doğru konumlandırılması,

Sağ kolun işlevine yönelik uygulamalar,

Yay tutma ve bırakma çalışmaları,

Uzun ses tutma uygulamaları, yavaş bir tempoda boş telde ses tutarak 4-8-12 gibi çeşitli vuruş sayılarında yapılmıştır.

Ayrıca sağ elde bilek-dirsek-omuz ilişkilerine dikkat çekilmiştir. Sağ elde çekme ve itme hareketlerini aksan yapmadan değiştirebilmeye yönelik çalışmalar uygulanmıştır.

Sol elde; tuşe üzerine parmak basma çalışmaları,

Serçe parmağın en rahat basıldığı konum doğru kabul edilerek başparmağın doğal duruşa uygun olarak doğru yerine yerleştirilmesi,

Sol el bileğinin doğal ve doğru konumunun öğrenilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

### **3. ve 4. Hafta:**

Dördüncü haftada kontrol ve deney gruplarına çalacakları ilk eser verilmiştir.

#### **Bilişsel Alan-Yaylı çalgı ve müzik kültürü:**

Yaylı çalgı ve müzik kültürü alanında dil, müzik ve artikülasyon ilişkileri anlatılmıştır. Sözel bir cümlenin vurgulama ve ses yükseklikleri ile ilgili çözümlenmesi yapılmıştır. Bu çalışma sırasında vurguların ve ses yüksekliklerinin yerleri değiştirilerek ortaya çıkan durumlar öğrenci ile tartışılmıştır. Dil ve müziğin arasındaki nörofizyolojik ilişkiler anlatılmıştır.

#### **Duyuşsal Alan-Müzikal ifade:**

Müzikal ifade alanı ile ilgili olarak yazı ve nota örnekleri üzerinde öğrencilerle tartışarak yazınsal örneklerin bütünleştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır.

#### **Devinişsel Alan-Sağ el kullanımı ve sol el kullanımı:**

Sağ elde yapılan çalışmalar; yayda ton üretimi ile ilgili olarak dengeli bilek ve dirsek kullanımına ait uygulamalar şunlardır;

Eşiğin yanında yay çekerek güçlü ton üretimi,

Şarkımsı çalışma ilgilendiren yay değişikliklerinde aksansız yay kullanımı.

Sol el kullanımı ile ilgili olarak ise;

Parmakların tuşe üzerinde doğru konumu,

Gam çalışmaları ile öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaları,

Doğru ve temiz ses üretimi (entonasyon) ile ilgili çalışmalar.

Dördüncü haftada kontrol ve deney gruplarına M. Gretry'nin Ariette isimli eseri verilmiştir. Deney grubu ile üç alanda yapılan çalışmalar M. Gretry'nin Ariette eserinde uygulanmıştır.

### **5. ve 6. Hafta:**

#### **Bilişsel Alan-Yaylı çalgı ve müzik kültürü:**

Çalgıların solist kimliklerinin kaynağının şarkıya dayanıp bu etkiyi İtalyan vokal geleneklerinden aldıklarına yönelik bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere sunulmuştur.

Öğrencilere çalgıların yapısal özellikleri ve yapılarıyla ilgili gelişmeler anlatılmıştır.

**Duyuşsal Alan-Müzikal ifade:**

Çalışmada müzikal ifadeye ait unsurların analizleri örnek olarak yapılmış ve öğrenciden yapması istenmiştir.

Çalınan eserlerin motif ve cümle yapılarının çözümlenmesi örneklendikten sonra öğrencilere yaptırılmıştır.

Yapılan nüans uygulamaları, tonik ve dominant akorlarda uygulanması gereken nüans hareketleri ile açıklanarak uygulamaya dönüştürülmüştür.

Altıncı haftada kontrol ve deney gruplarına M. Berteau'nun Aria isimli eseri verilmiştir.

Deney grubu ile üç alanda yapılan çalışmalar M. Berteau'nun Aria isimli eserinde uygulanmıştır.

**Devinişsel Alan: Sağ el kullanımı ve sol el kullanımı:**

Sağ elde artikülasyon uygulamaları kapsamında legato ve staccato uygulamaları yapılmıştır. Yay ile çalışılarak doğal crescendo ve decrescendo uygulamaları çalışılmış ve çeşitli nüans hareketleri uygulanmıştır.

Yayın, kendi ağırlığında çekilerek – söndürülerek - decresendo ile bitirilmesine; yayın, kendi ağırlığında itilerek –açarak- cresendo ile soru etkisinin üretilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Sol elde vokal seslendirmeye dayanan entonasyon ile ilgili uygulamalar yapılmıştır.

Parmakların kaldırılmaması esas alınarak paralel tel geçişlerinde oluşan akor yapıları ile ilgili uygulamalar yapılmıştır.

**7. ve 8. Hafta:****Bilişsel Alan-Yaylı çalgı ve müzik kültürü:**

Şarkı kaynaklı çalgı müziğine ait dinleti örnekleri dinletilmiştir.

Yaylı çalgıların koro müziği ile bağlantıları ve yaylı çalgıların solist ve eşlik çalgısı olarak önemine yönelik bilgilendirme yapılmıştır.

**Duyuşsal Alan-Müzikal İfade:**

Nüans ve tempo terimlerinin müzikal ifadedeki yeri anlatılmıştır.

Cantabile teriminin müzikal ifadedeki yeri ve çalgı müziği şarkı ilişkilerinde yeri anlatılmıştır.

Öğrenciler çalacakları eseri vokal olarak seslendirmişlerdir.

Öğrenciler vokal seslendirmenin, müzikal ifadeye yönelik etkilerini değerlendirmişlerdir.

Öğrenciler çeşitli tempolarda eseri çalmışlardır.

Öğrencilere eser çaldırıldıktan sonra tempo değişikliğinin müzikteki etkilerine yönelik değerlendirmeler yaptırılmıştır.

#### **Devinişsel Alan-Sağ el kullanımı ve sol el kullanımı:**

Yay ile boş telde çeşitli nüans uygulamaları yapılmıştır.

Yayın eşiğe yakın ve tuşeye yakın ton etkilerine yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Yayın sağ el baskısıyla çeşitli nüans olanaklarına yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Entonasyon sorunu olan aralıkların belirlenmesine yönelik öğrenci çalıştırılmıştır.

Entonasyon sorunu olan aralıkları belirleyen öğrenciye vokal seslendirilmesi yaptırılmıştır.

Öğrenci entonasyon sorununu belirlediği aralığı çok yavaş tempoda çalarak seslendirmiştir.

Sekinci haftada kontrol ve deney gruplarına P. Tchaikowsky'nin Chanson Italienne isimli eseri verilmiştir.

Deney grubu ile üç alanda yapılan çalışmalar P. Tchaikowsky'nin Chanson Italienne isimli eserinde uygulanmıştır.

#### **9. ve 10. Hafta:**

##### **Bilişsel Alan-Yaylı çalgı ve müzik kültürü:**

Vibratonun çalgı müziğindeki yeri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

##### **Devinişsel Alan-Sağ el kullanımı ve sol el kullanımı:**

Sol elde vibrato uygulamaları yapılmıştır.

Parmakların basılı tutuldukları konumda tel değişikliği uygulamaları yapıldı.

##### **Duyuşsal Alan-Müzikal ifade:**

Cantabile ifadeyi ortaya çıkarmaya yönelik eserlerin seslendirilmesi üzerinde çalışılmıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişken, geliştirilen öğretime dayalı yaylı çalgı eğitim programı; bağımlı değişkenler ise öğrencilerde gözlenecek başarı ve performans değişiklikleridir. Araştırmada ön test ile deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi bilişsel ve devinimsel durumları belirlenerek, son test ile de uygulama sonunda oluşan bilişsel ve devinimsel değişiklikler ölçülmüştür. Tutum

değişikliklerine yönelik araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Ancak araştırmanın temelinde bilişsel ve devinimsel değişikliklerin ölçülmesi bulunmaktadır.

Araştırmanın deneysel deseni şöyle ifade edilebilir:

**Tablo 1. Araştırma Deseni**

Gruplar	Ön Test	Deneysel Desen	Son Test
G1	B1 Başarı 1 Mİ1 Müzikal İfade	Müzikal İfade Öğretimi	B1 Başarı 1 Mİ1 Müzikal İfade
G2	B1 Başarı 1 Mİ1 Müzikal İfade	Geleneksel Öğretim	B1 Başarı 1 Mİ1 Müzikal İfade

G1 deney grubunu, G2 kontrol grubunu, B1 ön test-son test olarak kullanılan başarı testini, Mİ1 öğrencilerin çalgı müzikal ifade performanslarını gösteren yaylı çalgı performans puanını belirtmektedir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2009-2010 eğitim gören ve bireysel çalgıları keman ve viyola olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise deneysel çalışmanın uygulanacağı 20 keman ve viyola öğrencisi oluşturmaktadır.

### 3.3. Örneklem Oluşturulması

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları Keman ve Viyola Öğrencisi Dağılımı**

Gruplar	Sayı	Keman Öğrencisi Sayısı	Viyola Öğrencisi Sayısı
Deney Grubu		6	4
Kontrol Grubu		6	4
TOPLAM		12	8

Tablo 2'de de görüleceği üzere, deney ve kontrol grubunu oluşturan 20 öğrenci, çalgı dağılımı kapsamında eşit bir şekilde gruplara ayrılmışlardır. Keman ve viyolanın teknik olarak bazı farkları olduğu bilinse de, viyola eğitiminde keman eğitimi dağarından aktarılan birçok metot veya eser olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla

çalışma sadece keman ya da viyola ile sınırlı tutulmamış, iki çalgının da araştırmada yer alması sağlanmıştır. Yapılan ön test, aynı zamanda grupların oluşturulması için kullanılmıştır. Keman ve viyola eğitiminin temel alındığı araştırmada iki grupta da eşit sayıda keman ve viyola öğrencisinin olması sağlanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının olabildiğince eşit kurulabilmesi amacıyla çalgıların farklı nitelik sorunları da ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin çalgıları ağırlıklı olarak ekonomik gerekçelerden farklı nitelikler taşımaktadır. Bu farklı niteliklerin deneysel süreci etkilememesi için doktora çalışmasına bağlı olarak araştırma projesi geliştirilmiş ve Marmara Üniversitesi BAPKO birimi kapsamında tamamı el yapımı 4 viyola ve 6 keman alınmıştır. Çalgılar 2 viyola ve 3 keman olmak üzere deney ve kontrol grubuna olabildiğince eşitlenerek dağıtılmıştır.

**Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete göre Dağılımı**

Gruplar	n	%	Kız		Erkek		Sınıf	n	%
			n	%	n	%			
Deney	10	% 50	9	% 45	1	% 5	1	1	% 5
							2	3	% 15
							3	4	% 20
							4	2	% 10
Kontrol	10	% 50	6	% 30	4	% 20	1	2	% 10
							2	3	% 15
							3	3	% 15
							4	2	% 10

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı, iki grupta da olabildiğince eşit kurulmaya çalışılmıştır. Araştırma yönteminin uygulanışında, deney ve kontrol gruplarının bu şekilde titizlikle eşitlenmeye çalışılmasının nedeni, araştırmacının kontrolü dışındaki verilerin çeşitli etkenlerden etkilenme düzeyini olabildiğince düşük bir seviyeye yaklaştıracığı düşüncesidir. Tablo 3'te görülebileceği gibi; cinsiyet ve sınıf düzeyi özelliklerinin denetimsiz değişken olmamaları için söz konusu unsurlar olabildiğince eşitlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 4. Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri**

Gruplar	n	$\bar{\chi}$	ss
Deney Grubu Ön Test	10	55,2	8,79
Kontrol Grubu Ön Test	10	55,4	7,78

Tablo 4’te görüldüğü üzere, ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları neredeyse eşit değerleriyle  $\bar{\chi}=55,2$  ve  $\bar{\chi}=55,4$  olarak oldukça dengeli bir dağılım göstermektedir. Böylelikle müzikal ifadenin gerektirdiği bilişsel donanımın, araştırmanın başında iki grup için de aynı olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Performans Ön Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri**

Gruplar	n	$\bar{\chi}$	ss
Deney Grubu Ön Test	10	80,80	15,02
Kontrol Grubu Ön Test	10	78,60	7,07

Tablo 5’de görüldüğü gibi, performans puanlarının ortalamaları deney ve kontrol grupları için birbirine oldukça yakın olarak düzenlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken, başarı testi ve performans ölçeği sonuçları da gözetilerek, birbirine yakın değerlerle gruplar olabildiğince eşitlenerek kurulmaya çalışılmıştır (Tablo 4, Tablo 5). Başarı testi uygulamasında Deney Grubu Ön Test Ortalaması  $\bar{\chi}=55,2$  ve Kontrol Grubu Ön Test uygulaması  $\bar{\chi}=55,4$  değerleriyle eşit kabul edilecek kadar uyumludur (Tablo 4). Performans puanları incelendiğinde  $\bar{\chi}=80,80$  ve  $\bar{\chi}=78,60$  değerleriyle yine oldukça yüksek düzeyde birbirine yakın değerler taşıdıkları görülmektedir. Dolayısıyla grupların benzer özellikte oldukları ve benzer olmayan yönlerinin ise deneyin sürdürülmesi bakımından göz ardı edilebilir düzeyde düşük değerler taşıdığı ortadadır.

Bu durum, araştırmanın başında grupların olabildiğince benzer özellikler taşıdıklarını göstermektedir. Dolayısıyla deneysel sürecin başındaki bu değerlerle gerçekleşmiş

olan eşitleme uygulaması, araştırmanın sonucunun en sağlıklı şekilde ortaya konulmasına olanak sağlamıştır. Buna göre, araştırma konusunu oluşturan müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemin deney ve kontrol gruplarındaki etkisi olabildiğince açık şekilde görülebilir.

**Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney Grubu Ön Test	10	10,05	100,50	45,500	-,341	p>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	10	10,95	109,50			

Tanımlayıcı değerlerin yanında iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ayrıca Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Veriler incelendiğinde  $p>0,05$  değeriyle anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. İki grubun arasında anlamlı bir farkın olmaması deneysel sürecin başında grupların birbirine eşit özellikler taşıdıklarını göstermektedir.

**Tablo 7. Deney ve Kontrol Grupları Performans Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney Grubu Ön Test	10	10,60	106,00	49,000	-,076	p>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	10	10,40	104,00			

Buna göre, deney ve kontrol grupları belirlenirken birçok etken çok boyutlu olarak dikkate alınmış ve grupların en eşit şekilde düzenlenmesi sağlanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araç olarak kullanılmak üzere deşifresi kolay, müzikal ifadeye ilişkin, air, serenade, canzonetta vb. şarkı kaynaklı biçimlerden oluşan eserler belirlenmiştir.

Ön test grubunun oluşturulmasında bilişsel ve devinimsel alanları ölçmek üzere; başarı testi ile müzikal ifadeyi ölçmeye yönelik performans ölçeği kullanılmıştır. Uygulanacak olan psiko-motor becerilere dönük ön test, uzman görüşüyle seçilmiş şarkı kaynaklı çalgı eserlerinin, iki gruba da yonteme ilişkin herhangi bir eğitim verilmeden çaldırılması ve değerlendirilmesiyle uygulanmıştır. Son test çalışması ise aynı eserlerin şarkımsı çalış eğitimi verilen deney grubu ile verilmeyen kontrol grubuna çaldırılıp değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bilişsel alana yönelik başarı testi de aynı amaç gözetilerek uygulanmıştır. Son testi oluşturan değerlendirme aşamasında öğrenciler, alanlarında uzman viyola ve keman eğitimcilerinden oluşan bir hakemler topluluğu tarafından değerlendirilmek üzere seslendirme yapmışlardır. Yapılan ön ve son test seslendirmeleri, geniş bir hakem sayısına ulaşabilmek için nitelikli bir ses ve görüntü kaydı ile belgelenmiş ve ilgililere iletilmiştir.

#### **3.4.1. Başarı Testi**

Bilişsel alanı ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından “yaylı çalgılarda müzikal ifade başarı testi” geliştirilmiştir. Test, belirtke tablosunun hazırlanmasıyla ortaya çıkan bilişsel hedefler kapsamında düzenlenmiştir. Söz konusu testte; kavramlar bilgisi, sınıflama bilgisi, ilkeler bilgisi, ilkeleri açıklayabilme, ilkeleri kullanabilme ve öğelerine ayırabilme olmak üzere altı alanda sorular hazırlanmıştır. Ön test aşamasında ulaşılabilen tüm keman ve viyola öğrencilerine başarı testinin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakülteleri GSE Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında başarı testi yaptırılmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen .88 değerindeki yüksek Cronbach’s Alpha sayısından dolayı, uzman görüşü de alınarak testten hiç madde atılmamıştır.

#### **3.4.2. Performans Ölçeği**

Araştırmanın psiko-motor becerileri ölçecek olan veri toplama aracı olarak, Stephen F. Zdzinski ve Gail V. Barnes tarafından geliştirilen yanlı faktörel analiz temelli ölçek seçilmiştir (Zdzinski, Barnes, 2002). Ölçek, Nalbantoğlu tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve yaptığı araştırmasında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir (Nalbantoğlu, 2007). Yorum / müzikal etki, artikülasyon / ton,

entonasyon, ritim / tempo ve vibrato olarak 5 faktör içeren ölçek, alanında uzman hakemlerin verdiği yanıtlar ile değerlendirilmiştir.

Ölçekler ile elde edilen verilerin, ön test sonuçlarıyla karşılaştırılıp değerlendirilmesiyle yorumlama aşamasına geçilmiştir.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler başarı testi ve performans ölçeklerinin değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle örnekleme oluşturan keman ve viyola öğrencilerine uygulanan ön test ve son test uygulamalarının sonuçları çalışmanın verilerini ortaya koymaktadır. Başarı testi çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş ve ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Uygulanma süresi 50 dakikadır. Testin iç güvenirliğini artırmak amacıyla üç farklı kurumda yapılan ön uygulama ise başarı testini oluşturmak amacıyla yapılan bir diğer uygulama olmuştur.

Performans ölçeğinden elde edilen verilerin bilimsel niteliğini arttırmak amacıyla, video kayıt teknolojisi kullanılmıştır. Bu yöntem daha çok puanlayıcıya ulaşmak için uygulanmıştır. Video kayıtları puanlayıcılara ulaştırılmış ve puanlayıcılar performans ölçeğindeki puanları kayıtları izleyerek vermiştir.

**Tablo 8. Performans Ölçeği Ön Testte Puanlayıcıların Arasındaki Tutarlılık Durumu**

<b>Puanlayıcılar</b>	<b>1. Puanlayıcı</b>	<b>2. Puanlayıcı</b>	<b>3. Puanlayıcı</b>	<b>4. Puanlayıcı</b>
1. Puanlayıcı	1,000			
2. Puanlayıcı	,701	1,000		
3. Puanlayıcı	,197	,208	1,000	
4. Puanlayıcı	,096	,409	,584	1,000

  

<b>Performans Ölçeği Son Test Değerlendirmesi</b>				
<b>Puanlayıcılar</b>	<b>1. Puanlayıcı</b>	<b>2. Puanlayıcı</b>	<b>3. Puanlayıcı</b>	<b>4. Puanlayıcı</b>
1. Puanlayıcı	1,000			
2. Puanlayıcı	,443	1,000		
3. Puanlayıcı	,257	,705	1,000	
4. Puanlayıcı	-,029	,284	,263	1,000

Performans ölçeğinde, ölçüm yapan uzmanların arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, Spearman Brown Sıra farkları Korelasyon Katsayısı

hesaplanmıştır. Tablo 8'de görüleceği gibi puanlayıcıların arasında performans ölçeğinin ön test ve son test değerlendirmelerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın konusu ile doğrudan ilgili olduğu düşünülen bu durum sonuç bölümünde ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir.

### **3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Elde edilen tüm veriler, bilgisayar ortamında istatistik işlemler ile değerlendirilmiştir. Araştırma, sınanan yöntemin belli bir süreç sonunda deney ve kontrol grupları arasındaki olası değişikliklere yönelik verileri temel almaktadır.

Araştırmada kullanılan başarı testi ve performans ölçeğinden elde edilen veriler ile deney ve kontrol grupları arasındaki olası farkı belirlemek üzere Mann Whitney U yöntemi kullanılmıştır. Aynı yöntem, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sırasında, iki grup arasında eşitliğin sağlanabilmesi için de kullanılmıştır.

Grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasındaki farkı ortaya çıkarmak için Wilcoxon İşaretli Sıra Testi uygulanmıştır.

Elde edilen tüm veriler, bulgular ve yorum kısmında tartışılmıştır.

## BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum bölümünde araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan başarı testi ve performans testinden elde edilen veriler, farklı istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Deneysel çalışmanın, deney ve kontrol gruplarına yönelik analiz sonuçları tablolar ile ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın problem bölümünde ortaya konan hipotezlere bu bölümde cevap verilmeye çalışılmıştır.

### 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 9. Başarı Testi Tanımlayıcı Değerleri**

Gruplar	n	$\bar{\chi}$	ss
Deney Grubu Ön Test	10	55,2	8,79
Kontrol Grubu Ön Test	10	55,4	7,78
Deney Grubu Son Test	10	70,7	2,90
Kontrol Grubu Son Test	10	55,4	10,80

Deney grubu başarı testi toplam ön test puanlarının ortalaması  $\bar{\chi}=55,2$  ve standart sapması  $ss=8,79$ 'dur. Deney grubunun son test puanlarının ortalaması  $\bar{\chi}=70,7$  ve standart sapması  $ss=2,90$ 'dır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön ve son test başarı testi puanları içinde en yüksek ortalama  $\bar{\chi}=70,7$  değeri ile deney grubu son test puanlarında, en düşük ortalama ise  $\bar{\chi}=55,2$  değeri ile yine deney grubu ön test puanında görülmektedir.

Ön test puanları, uygulama öncesi grupların eşit koşullarda dağılımını yansıtmaktadır. Son test puanları ise müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemin deney grubunun başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

#### 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 10. Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney Grubu Ön Test	10	10,05	100,50	45,500	-,341	p>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	10	10,95	109,50			

Tablo 10’da görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının başarı ön test puanlarının arasındaki durumu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sonuçlarında fark olup olmadığını belirlemek üzere kullanılan Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testte iki grubun da birbirine eşit bilişsel nitelik taşıdığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre araştırma, müzikal ifadenin gerektirdiği bilişsel donanıma ilişkin deney ve kontrol gruplarının eşit koşullarda oluşturulmasıyla başlamıştır.

#### 4.1.2. Kontrol Grubu Başarı Testi Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 11. Kontrol Grubunun Başarı Testi Ön-Son test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları**

Kontrol Grubu Ön test-Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7,00	21,00	-,178	p>0,05
Pozitif Sıra	6	4,00	24,00		
Eşit	1				

Tablo 11’de kontrol grubunun başarı testinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin müzikal ifadenin gerektirdiği bilişsel donanıma sahip olmadıklarını, geleneksel çalışma aşamasından sonra da bu konuyla ilgili bilişsel niteliklerinde bir farklılık olmadığını göstermektedir.

#### 4.1.3. Deney Grubu Başarı Testi Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 12. Deney Grubunun Başarı Testi Ön-Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları**

Deney Grubu Ön test-Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00	-2,803	p<0,05
Eşit	0	0,00	0,00		

Tablo 12.’deki sonuçlara göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuç çalışma süresince deney grubundaki öğrencilerin müzikal ifadenin gerektirdiği bilişsel donanımı kazandıklarını göstermektedir. Aynı zamanda “deney grubu başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” hipotezini de onaylamaktadır.

#### 4.1.4. Deney Grubu Başarı Testi Son Test Puanları ile Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Son Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney Grubu Son Test	10	14,65	146,50	8,500	-3,143	p<0,05
Kontrol Grubu Son Test	10	6,35	63,50			

Tablo 13’de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının başarı son test puanlarının arasındaki durumu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test başarı testi sonuçları karşılaştırıldığında, aralarında .02 düzeyinde anlamlı bir fark elde edildiği görülmektedir. Yöntemin uygulandığı deney grubunun müzikal ifadeye ilişkin bilişsel donanımının kontrol grubundan daha farklı olacağı araştırmanın hipotezini oluşturmaktadır. Bu sonuç araştırmada uygulanan müzikal ifade ile ilgili yöntemin, deney grubundaki öğrencilerin bilişsel donanımına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir.

## 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Testi Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 14. Performans Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri**

Gruplar	n	$\bar{\chi}$	ss
Deney Grubu Ön Test	10	80,8	15,02
Kontrol Grubu Ön Test	10	78,6	7,07
Deney Grubu Son Test	10	89,9	11,61
Kontrol Grubu Son Test	10	78,0	7,57

Deney grubu performans ölçeği toplam ön test puanlarının ortalaması  $\bar{\chi}=80,8$  ve standart sapması  $ss=15,02$ 'dir. Deney grubunun son test puanlarının ortalaması  $\bar{\chi}=89,9$  ve standart sapması  $ss=11,61$ 'dir.

Performans ölçeği son test puanlarında deney grubu  $\bar{\chi}=89,9$  ortalama ile en yüksek puanı ortaya koymuştur. Bu değerlere bakıldığında, müzikal ifadeyi geliştirmeye ilişkin uygulanan yöntemin deney grubunun başarı testi sonuçlarında görüldüğü gibi performans puanlarına da olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Ön test puanları incelendiğinde ise uygulama öncesi grupların  $\bar{\chi}=80,8$  ve  $\bar{\chi}=78,6$  puan olmak üzere neredeyse eşit şekilde dağıtıldıkları belirlenmiştir.

### 4.2.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Performans Ön Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 15. Deney ve Kontrol Grupları Performans Ölçeği Ön Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	z	p
Deney Grubu Ön Test	10	10,60	106,00	49,000	-,076	p>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	10	10,40	104,00			

Tablo 15'de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının performans ön test puanlarının arasındaki durumu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Yöntemin denenmeden önce, performans ölçeği sonuçlarının gruplararası karşılaştırılmasında, birbirine eşit puanlar taşıması araştırma açısından anlam taşımaktadır. Bu durum, deney ve kontrol grubunun araştırmanın başında, müzikal ifadenin gerektirdiği bilişsel donanımına ilişkin eşit olarak kurulduklarını ortaya koymaktadır. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test sonuçlarında fark olup olmadığını belirlemek üzere kullanılan Mann Whitney U testine göre ise gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Dolayısıyla grupların performans ölçeği sonuçlarına göre oldukça dengeli kurulduğu görülmektedir. Bunun yanında, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının müzikal ifadeye ilişkin olarak aynı beceri düzeyinde oldukları da belirlenmiştir.

#### 4.2.2. Kontrol Grubu Performans Ön-Son Test Puanları Arasında Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 16. Kontrol Grubunun Performans Ölçeği Toplam Ön-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları**

Kontrol Grubu Ön test-Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	6,00	30,00		
Pozitif Sıra	5	5,00	25,00	-,255	p>0,05
Eşit	0				

Tablo 16'da kontrol grubu performans ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin müzikal ifadenin gerektirdiği yeterli devinışsel donanımına sahip olmadıkları, geleneksel çalışma aşamasından sonra da konuyla ilgili durum değişikliği sağlayamadıkları görülmüştür. Başka bir deyişle, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin müzikal ifade performans düzeyine herhangi bir katkı sağlamadığı, müzikal davranışlarını geliştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.3. Deney Grubu Performans Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 17. Deney Grubunun Performans Ön-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları**

<b>Deney Grubu Ön test-Son Test</b>	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Negatif Sıra	2	1,50	3,00		
Pozitif Sıra	8	6,50	52,00	-2,497	p<0,05
Eşit	0	0,00	0,00		

Tablo 17’de görüleceği üzere deney grubu performans ölçeğinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dolayısıyla deney grubuna uygulanmış olan yöntemin, öğrencilerin müzikal ifadelerine yönelik performanslarına olumlu etkide bulunduğu ortadadır.

Bu sonuç “deney grubu performans ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” hipotezini de onaylamaktadır. Araştırmanın konusunu oluşturan müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik uygulanan yöntem, deney grubunun müzikal performans puanlarında artış sağlamıştır. Başka bir deyişle deney grubunun müzikal performansları uygulanan yöntem ile ilk başladıkları düzeye göre anlamlı şekilde gelişmiştir.

#### 4.2.4. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Performans Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

**Tablo 18. Deney ve Kontrol Grupları Performans Ölçeği Son Test Puanları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>Mann Whitney U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Deney Grubu Son Test	10	13,60	136,00	19,000	-2,343	p<0,05
Kontrol Grubu Son Test	10	7,40	74,00			

Tablo 18’de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının performans son test puanlarının arasındaki durumu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Yöntemin uygulandığı deney grubunun müzikal ifadeye ilişkin müzikal performans becerilerinin kontrol grubundan daha farklı olacağı araştırmanın hipotezini oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yöntem deneysel süreç boyunca, deney grubuna uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Deney grubu ile kontrol grubunun son test sonuçlarında fark olup olmadığını belirlemek üzere kullanılan Mann Whitney U testine göre gruplar arasında .02 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan yöntem, deney grubunun müzikal performansına, kontrol grubuna kıyasla anlamlı şekilde olumlu etkide bulunmuştur. Buna göre, araştırmanın konusunu oluşturan yöntemin, müzikal ifadenin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılabilir olduğu görülmektedir.

### **4.3. Deney Grubunda Gözlenen Tutum Değişiklikleri**

Çalışmada araştırma tarafından hazırlanan gözlem formu öğrencilerin yapılan deneysel çalışmaları dikkatle takip ettiklerini göstermektedir. Bunun yanında performans ve başarı testi puanlarının da gösterdiği gibi açıkça tüm teknik önerileri sahiplenerek uygulamaya yönelik olumlu tutum gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonunda yapılan görüşmelerde tutum değişikliklerini açıkça ifade etmektedirler.

*“Bu çalışma sayesinde, notaların üzerinde gördüğüm nüansları daha çok hissetme şansı buldum.”*

*“Önceden hiç farkında değildim ama artık ton kavramını daha bilinçli kullanıyorum. Sağ el ve sol eli hangi biçimde kullanacağımı; farkında olmadan yanlış şeyler yaptığımı daha iyi öğrendim.”*

*“Eskisi gibi çaldığımda sanki tek bir çizgi üzerinde ip gibi, tek bir ton üzerinde çaldım. Hiçbir ifade yok, hiçbir gürlük yok.”*

*“Notaların birbirine bağlanması gerektiğine yönelik görüşler bana çok yardımcı oldu. Artık notaları birbirine daha bağlı okuyabiliyorum, ayırmadan, aksan yapmadan.”*

*“Çalarken söylüyorum hissine kapılıp o şekilde çalınca daha çok hissediyorum; o anda müziğin farkına varıyorum.”*

*“Bu şekilde bakınca keman dersleri daha keyifli bir hale geliyor; sadece çalışmak için çalışmıyorum.”*

*“Önümüzdeki sadece nota olmadığını; bunu yorumlayarak, şarkı söyler gibi çalmayı öğrendim. Deşifre yaparken önce kendim şarkı söylüyorum, sonra çalıyorum.”*

*“Öncelikle ilk notaya baktığımda çalmaya çalışırken içindeki şarkıyı keşfetmeye çalışıyorum; nüanslarına, motif sonlarına daha çok dikkat ediyorum”*

Tüm bilgilere göre öğrencilerin yapılan deneysel süreçle ilgili olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA**

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumunun iki temel hipotezi üzerinden hareket ederek çalışmanın sonucu tartışılacaktır. Bunun yanında, araştırmanın sonucuna göre, bundan sonra yapılacak olan benzer çalışmalara ilişkin öneriler sunulacak ve yeni çalışma alanlarına dikkat çekilecektir. Ayrıca, performans ölçeğinin puanlayıcıları arasındaki korelasyon farkı da önemli bulunup bu bölümde ayrıntılı şekilde tartışılmıştır.

##### **5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Değerlendirilmesi**

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve deneysel sürecin bilişsel boyutunu oluşturan “Başarı Testi”nin ön-son test puanları incelendiğinde deney grubunun lehine bir sonuç olduğu belirlenmiştir. Deneysel sürecin sonunda yapılan son test ölçümlerinde gruplararası karşılaştırmayla, deney grubunun önemli bir gelişme sağladığı görülmüştür. Yaylı çalgı eğitiminde müzikal ifadenin gerektirdiği yaylı çalgı çalma ilkelerini ve müzikal davranışı ortaya çıkartacak bilgileri içeren başarı testi tasarlanan yöntem ile başarıya ulaşarak, öğrencilerde olumlu müzikal davranış değişiklikleri ortaya koymuştur.

##### **5.1.2. Performans Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Puanları Arasındaki Farkın Değerlendirilmesi**

Çalışmanın ikinci boyutunu, psiko-motor becerilerin işe koşulduğu müzikal performans uygulamaları oluşturmuştur. Performans ölçeğinin değerlendirilmesi şeklinde uygulanan yöntemin, öğrencilerde psiko-motor düzeyde müzikal davranış geliştirdiği belirlenmiştir. Deneysel süreç boyunca, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde olumlu yönde bir değişiklik görülmemesine karşın, deney grubundaki deneklerde gözlemlenebilir bir ilerleme sağlanmıştır. Uygulanan yöntem, müzikal davranışın psiko-motor boyutlarını geliştirmesi açısından olumlu sonuç vermiştir.

Uygulanan yöntem, öncelikle müzikal ifadenin geliştirilmesini amaçlamaktaydı. Sonuçlar incelendiğinde uygulanan yöntemin amacına ulaştığı belirlenmiştir. Bu durum, özellikle müzikal ifadenin belirli bir eğitim süreci ile geliştirilebileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Günümüzde, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanan çalgı eğitimi derslerinde, temel amacın öğrencilerde müzikal davranış geliştirecek bir çalgı eğitimi süreci olduğu göz ardı edilmektedir. Eğitimcilerin sıklıkla teknik beceriler kazandırma kaygısı ile müzikal ifade ile ilgili bilgi ve becerileri ihmal ettikleri daha önce de vurgulanmıştı. Bu açıdan, yöntemin müzikal davranışı ortaya çıkarıyor olması, sözü geçen kurumlardaki eğitimcilere müzikal ifadenin geliştirilebilir bir olgu olduğunu hatırlatması açısından da önem taşımaktadır.

Çalgı eğitimi yapılan lise ve lisans düzeylerinde gerek eğitimciler gerekse öğrenciler tarafından ders saati sayısı, önemli bir sıkıntı olarak sıklıkla dile getirilmektedir. 2011 Bahar yarıyılı itibariyle bu kurumlarda ders saati 40 ve 45 dakika olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ders saatinin yetersizliği önemli sıkıntılara neden olmaktadır. Öncelikle eğitimci ve öğrenci, zaman darlığından dolayı eğitsel süreci sadece etüt, gam, arpej gibi teknik çalışmalara ya da eserlerin teknik boyutlarına ayırabilmektedirler. Bu durum ise müzikal ifadeye yönelik çalışmaların gecikmesine ya da hiç yapılamamasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin 40 ya da 45 dakikalık ders saatinin dışında, eğitim yılları boyunca bireysel çalgı çalışma süreçlerinde tek başlarına kaldıkları akılda tutularak, kısa zamanda anlaşılabilir ve uygulanabilir bir yöntem geliştirilmiştir. Uygulanan yöntem, öğrencilerin kendi kendilerine yardımcı olabilecekleri bir farkındalık yaratarak ilk önce öğrenenin müziği hissetmesini, çalmadan önce müzikal bir beklenti oluşturmasını amaçlamıştır. Böylelikle bir öğrencinin müzikal ifadeye karşı kendi stratejilerini belirleyebileceği ve müzikal bir kişilik geliştirme konusunda nereden başlaması gerektiğini hissedebileceği varsayılmaktadır. Yöntem, bu anlayışı sınaması bakımından da olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Araştırma, müzikal ifadeye ilişkin müzikal performansın ya da davranışın doğasını öğrencilere tanıtmakta da olumlu sonuçlar vermiştir. Bunun yanında yöntem tasarlanırken, öğrencilerin hızlı ve kolay anlayabilecekleri bir kuramsal altyapının

olması gözetilmiştir. Yöntemin müzikal ifadeye olan geliştirici etkisi, yöntemin kolayca anlaşılmasını ve kuramsal altyapısını bu konuda destekler bir durum ortaya koymuştur.

Çalışmanın kuramsal yapısı müzikal ifade eğitimine öğrenciler için kolay anlaşılır eğitsel öneriler getirebilmek amacıyla soyuttan somuta doğru ayrıntılı bir kurguyla yapılandırılmıştır. Dolayısıyla yöntemin kuramsal çerçevesi oluşturulurken, müziğin insanla ilişkisindeki doğal ortak paylaşımları temel alan bir düşünceden yola çıkılmıştır. İlgiliyazın alanı soyut bir kavram olarak düşünülen müzikal ifadenin somutlaştırılmasında geçilen aşamalar ve çalışmalar, ulusal müzik eğitimi dağarımızda yaygın şekilde tanınmadığı için geniş bir kaynakça çalışması ile kurgulanmıştır. Müzikoloji, müzik psikolojisi, yaylı çalgı çalma ilkeleri gibi birçok farklı disiplini bir araya getiren yöntem, kaynağını aldığı kuramsal çerçeve ile özgün bir kurulum göstermektedir. Bu anlayışla kuramsal çerçeve itibariyle de müzikal performans çalışmalarına yönelik olarak yöntemin değerli bir anlam taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Uygulanan yöntemin dile getirilen kuramsal çerçevesi, öğrenciler tarafından hem ilgi çekici bulunmuş, hem de kolayca algılanmıştır. Araştırmacının deneysel süreçte oluşturduğu, değişik disiplinleri bir araya getiren kuramsal çerçeve, öğrencilerin müzikal ifade çalışmalarına karşı tutumlarını yüksek düzeyde etkilemiş; müzikal ifadeyi kolayca anlamalarına neden olmuştur. Benzer şekilde, uygulanan yöntemle özgü, yaylı çalgı çalma ilkeleri de yine öğrencilerde olumlu tutumların gözlenmesine neden olmuştur.

### **5.1.3. Performans Ölçeğini Değerlendiren Puanlayıcıların Arasındaki Korelasyon Farkının Değerlendirilmesi**

Tablo 8'deki bulgular ışığında performans ölçeğini değerlendiren puanlayıcılar arasında fark ortaya koyan bir korelasyon sonucu ortaya çıkmıştır. Dört puanlayıcıdan, ikisi öğretim üyesi, biri öğretim elemanı, biri de konservatuar düzeyinde yüksek lisans mezunu şeklinde mesleki dağılım göstermektedir. Tüm puanlayıcıların uzmanlıkları keman eğitimi üzerinedir. Ölçek uygulaması öncesinde puanlayıcılara hiçbir yönlendirmede bulunulmamış; kendi müzikal ifade

anlayışlarına göre öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir. Puanlayıcılardan ikisi aynı kurumda çalışmakta ve tüm puanlayıcılar üç kente dağılmış olarak yaşamaktadırlar. Puanlayıcılar değerlendirme süreci boyunca bu çalışma ile ilgili birbirleriyle hiçbir şekilde görüşmemişlerdir. Dolayısıyla puanlayıcıların kendi görüşlerini hiçbir yönlendirme olmadan belirtme olanağı araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Performans ölçeği, Zdzinski ve Barnes (2002) tarafından geliştirilen ve Nalbantoğlu (2007) tarafından da Türkçe'ye çevrilen performans ölçeği kullanılmıştır. Yaptığı çalışmada Nalbantoğlu, Türkçe'ye çevirdiği ölçeğin nihai durumunda Cronbach's Alpha = 0,95, Spearman Brown= 0,84 ve Guttman= 0,84 dağılımıyla oldukça yüksek güvenilirlik katsayıları elde etmiştir (Nalbantoğlu, 2007, s.83). Ancak çalışmasında, puanlayıcıların arasındaki tutarlık durumunu belirlemek üzere bir değerlendirme yapılmadığından bu araştırmadaki durum ile karşılaştırmak mümkün görünmemektedir. Ölçeğin, yüksek değerlerdeki güvenilirlik katsayısı müzikal performansı ölçtüğünü göstermektedir.

Ölçek, güvenilirliğinin yüksek olması puanlayıcıların gerek mesleki donanımları gerekse değerlendirme süreci bilimsel gereklere uygun olarak yürütülmesine karşı ortaya çıkan korelasyon farkı anlamlı görülmektedir.

Buna göre, müzikal ifadenin ulusal düzeyde farklı anlayışlar ile değerlendirildiği söylenebilir. Ayrıca uzmanlar arasında müzikal ifadenin somut bir tanımı ya da performansa yönelik müzikal bir beklenti üzerinde görüş birliğinin olmadığı da görülmektedir. Ulusal düzeyde müzikal ifadenin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yetersizliği yanında (Şen, 2001), uluslararası düzeyde de teknik becerilerle daha çok ilgilenildiği de dile getirilmiştir (Perrson, 1993, Tait 1992, akt. Juslin ve Persson, 2002; Woody, 2000). Dolayısıyla, ulusal çalgı eğitimcileri, müzikal ifadeye yönelik performans süreçlerini değerlendirmede benzer ya da ortak ölçütleri oluşturma konusunda yeterli zaman, fırsat veya eğitsel ortam bulamamış olabilirler. Başka bir ifadeyle, Türk çalgı eğitimi uzmanları müzikal ifade üzerine birbirlerinden çok farklı değerlendirme ölçütleri belirlemiş görünmektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Yöntemin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Uygulanan yöntem, araştırma sonuçlarında da görüleceği gibi müzikal ifadeye yönelik bir gelişme sağlamıştır. Ayrıca eğitsel süreç içerisinde yöntemin geliştirilmesine dönük gereksinimler de açıkça görülmüştür. Yöntem uygulandığı süre kapsamında değerlendirildiğinde 4, 5 ya da 6 hafta gibi sürelerle de uyarlanabilir bir yapı taşımaktadır. Araştırmanın bu sürelerdeki etkililiği ayrı araştırma konusu olabilir.

Araştırmanın dayandığı ayrıntılı kuramsal çerçevedeki uygulamaların etkilerini belirlemek üzere, ayrı ayrı özelleşmiş araştırma konuları belirlenebilir. Örneğin, şarkı söylemenin çalgı entonasyonuna etkilerinin belirlenmesi bir araştırma problemi olarak değerlendirilebilir. Söz konusu uygulamalar aynı zamanda flüt, viyolonsel vb. diğer çalgılara yönelik olarak yapılabilir.

Araştırmada uygulanan yöntem sadece eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı düzeyinde uygulandığından dolayı, başlangıç aşamasından orta düzeye kadar zorluk alanında denenmiştir. Ancak yöntemin uygulanabilirliği konservatuar gibi daha üst düzey çalgı performansı gerektiren çalgı eğitimi kurumlarında da denenmelidir. Dolayısıyla benzer konservatuar çalgı programlarında da araştırma sorunu olarak denenmelidir.

Yöntem, yapısal eşitlik modeline göre sınanarak, eğitsel süreçte hangi teknik boyutların ne kadar ağırlıkla etkili olduğu belirlenebilir. Böyle bir analiz süreci ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınmalıdır. Ayrıca böyle bir çalışma müzikal ifadeyi geliştirmiş olan ilgili yöntemin iç dinamiklerinin istatistikî olarak etki oranlarının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Yapısal eşitlik modelinin ortaya koyacağı verilere göre, yöntem bileşenlerinin müzikal ifadeye katkı oranları öğrenilmesi ve yöntemin yeniden düzenlenmesi ya da müzikal ifadeye ait farklı bileşenlerin eğitimine yönelik yeni fikirler ortaya koyulması mümkün olacaktır.

### **5.2.2. Müzikal İfadenin Ulusal Çalgı Müziğindeki Yerine Yönelik Öneriler**

Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi müzikal ifade geliştirilebilir bir olgudur. Müzikal ifade eğitiminin, öğrenciye bırakılmadan eğitimci tarafından yönlendirilmesi gereken bir süreç olduğu ortadadır. Ancak müzik eğitimcilerimizin çeşitli nedenlerle müzikal ifadeye dönük teknik boyutları, ya öğrencinin kişisel becerilerine bıraktıkları ya da değerlendirmedikleri görülmektedir. Bunun sonucunda ise sadece teknik becerilerin sergilendiği kuru, tekdüze, renksiz, hareketsiz vb. ifadelerle anılacak bir performans deneyimi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ulusal araştırma dağarında bundan sonraki araştırmalarda müzikal ifadenin eğitsel süreçlerdeki yerini tanıttıcı çalışmalar, hem öğrenciler hem de eğitimciler için daha sıklıkla yer almalıdır.

Müzikal performansa ait eğitsel süreçlerin tanıtılmasının yanında farklı kuramsal kaynaklardan gelen eğitsel yöntemlerin etkileri de ampirik araştırmalarla ortaya konulmalıdır. Bu tür araştırmalar, Anadolu güzel sanatlar ve spor liseleri, eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları ve konservatuarlar olarak üç temel kurumun çalgı eğitimi programlarında uygulanabilir. Çalgı eğitimi bu kurumlarda belli programlara göre yürütülmektedir. Müzikal ifadenin bu programlarda deneysel çalışmalarla geliştirilmesi hedeflenmeli ve ortaya konulan sonuçlar değerlendirilerek yeni araştırmalara çalışma alanları açılmalıdır.

### **5.2.3. Öğrencilerin Müzikal İfadeye İlişkin Tutumlarına Yönelik Öneriler**

Araştırmada tutum değişikliklerini belirlemek üzere ölçek temelli bir değerlendirme yapmak yerine araştırma sonunda öğrencilere çalışma ile ilgili düşüncelerinin sorulduğu ve video kaydının da alındığı bir görüşme yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından yapılan bir gözlem formuyla tutum değişiklikleri izlenmiştir.

Deneysel süreç boyunca tutulan gözlem formuna göre deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışmaya ilgileri olduğu belirlenmiştir. Genelde bu tür araştırmalarda katılımın düzensiz olduğu görüşü genel kanıdır. Ancak bu çalışmada öğrencilerin katılıma özenle yaklaştıkları bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durumun araştırmanın dikkat çekici kuramsal yapısı ve uygulamaların çeşitliliğinden

kaynaklandığını söylemek mümkündür. Araştırma sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu çalışmayı dikkatle takip etmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Aynı zamanda çalışmayı son derece değerli bulduklarını ve onlara katkı sağladığını da belirtmektedirler.

Araştırmada kullanılan yöntemin, çalgı eğitimi yapılan kurumlarda çalgı ya da müzik eğitimindeki farklı boyutlara yönelik tutum değişikliklerine etkisinin belirlenmesi ayrı araştırma veya araştırmaların konusudur. Ayrıca, müzikal ifadeye yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi de bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Kullanılan yöntemin ya da müzikal ifadenin geliştirilmesiyle ilgili uygulamaların öğrenci tutumlarına yönelik etkilerinin daha somut olarak ortaya konulması gerekmektedir. Ancak bunun yanında, öğrencilerin kullanılan yöntem ile ilgili olarak çalgı eğitimi süreçlerine anlam kazandırdığı, daha çok çalışmaya istedikleri, müziği hissetmeye başladıkları gibi ifadelerle olumlu geribildirimler verdikleri de görülmüştür. Dolayısıyla öğrenci tutumlarına yönelik olumlu etkilerinden dolayı müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik yaklaşımlar mutlaka günlük çalgı çalışma programlarına eklenmelidir. Çalgı eğitimcileri öğrencilerin bireysel derslerde müzikal ifade ile ilgili uygulamaları benimsedikleri düşüncesiyle yeni bir anlayış içinde derslerini yapılandırmalıdır.

#### **5.2.4. İlgili Araştırma Konusu ile İlgili Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler**

Araştırmada bir yöntem denenmiştir. Çalışmanın sınırlılıkları arasında ilgili yöntemin yaylı çalgılar ve keman-viyola eğitimi kapsamında olduğu görülmektedir. Yöntem, müzikal ifadenin temel ilkelerinin tanıtılması ve keman ile viyola performansında bu ilkelerin uygulanmaları üzerine kuruludur. Araştırmanın uygulama boyutunda, sadece keman ve viyolanın çalma ilkeleri üzerine çalışılmıştır. Ancak yöntemin kuramsal yapısı piyanodan, gitara, flütten fagota kadar tüm çalgılar için geçerli bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla araştırmanın farklı çalgılara yönelik olarak konu edinilen çalgının çalma ilkelerine adapte edilerek uyarlanması mümkündür. Başka bir ifadeyle araştırma, farklı çalgılara yönelik müzikal ifade

eğitimi modelleri geliştirilmesi için fikirler ve olanaklar sağlamaktadır. İlgili algıların uzmanları yöntemin uyarlanması ile ilgili yeni araştırmalar yapabilirler.

Araştırmada yöntemin dayandırıldığı kuramsal altyapının bir önemli yönü de müzik eğitimcilerine çalgı müziğinin kaynağı, dil ve müzik cümlesi ilişkileri, gestalt algı ve müzik cümlesi ilişkileri gibi farklı unsurları da tanıtmaktadır. Çalışma sonuçları, bu kavramların öğrencide ilgi uyandırdığı ve müzikal ifade ilkelerini daha rahat anlamalarını sađladđını göstermiştir. Dolayısıyla, bu kavramların alan yazındaki yerleri, müzik eğitimine yönelik uygulama alanları üzerine betimsel ve deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırmada karşılaşılan sorunlardan birisi de performans ölçeğini puanlayan araştırmacılar arasındaki korelasyon farkıdır. Pek çok gerekçe sayılabileceği gibi bu durumun temel bir nedeni puanlayıcıların müzikal ifade üzerinde farklı görüşlere sahip olabileceğidir. Ulusal düzeyde müzikal ifadenin hangi dinamiklerinin tanındđı, müzik eğitimcilerince nasıl tanımlandđı ya da ne anlama geldiğinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda yapılacak yeni araştırmalarla ulusal müzik eğitimcilerinin müzikal ifade algılarının durumu belirlenmelidir.

Benzer şekilde, farklı kurumlardaki öğrencilerin müzikal ifadeye yönelik algılarının hangi dinamiklerden oluştuğunun belirlenmesi de başka araştırma konularının başlıklarını oluşturmalıdır.

Puanlayıcıların arasında oluşan korelasyon farkının bir başka nedeni de kullanılan ölçek ile ilgilidir. Müzikal performansı ölçmek üzere Türkçe bir ölçeğin geliştirilmesi gerekliliği ortadadır. Yapılan araştırmalarda ğretim elemanlarının müzikal performansın ölçümünde ölçek kullanma düzeyleri düşük görünmektedir (Yayla, 2004). Ancak Erim'in belirttiğine göre ulusal düzeyde Edip Günay ve Ali Uçan gibi nc ulusal müzik eğitimcileri 1970'li yıllardan bu yana çalgı performanslarının ölçümüne yönelik bilimsel çalışmalar yapmışlardır. Bunun yanında Dalkıran keman eğitiminde performansın llmesine ilişkin bir ölçek geliştirmiştir (Dalkıran, 2006). Dolayısıyla bu tür ölçeklerin daha çok tanıtılması ve yeni önerilerle ulusal düzeyde ölçeklerin geliştirilmesi gereklidir.

Buna göre müzikal performansın tüm boyutlarını ölçen bir ölçek sadece ulusal değil uluslararası dağarda da bir gereksinim olarak değerlendirilmelidir. Söz konusu ölçeğin ya da ölçeklerin geliştirilmesi bundan sonraki çalışmaların kaynağını oluşturabilir.

## KAYNAKÇA

- Acaralı, A.B. (2009). *Keman eğitiminde temel becerilerin kazanılmasında NLP teknikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Altenmüller, E., Gruhn, W. (2002). Brain mechanisms. In R. Parncutt, G.E. McPearson (Eds.) *The Science & Psychology of Music Performance – Creative Strategies for Teaching and Learning*. UK: Oxford University Press.
- Anderson, J.E. (2001). *The cellist's right hand: A guidedbook for pedagogy and practice*. Unpublished Doctoral Theses, University of Cincinnati, Cincinnati, USA.
- Angı, Ç.E. (2005). *Keman öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arney, K.M. (2006). *A comparison of the violin pedagogy of Auer, Flesch and Galamian: Improving accessibility and use through characterization and indexing*. Unpublished Master Theses, The University of Texas at Arlington, USA.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.
- Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. New York, USA: Frederick A. Stokes Company.

- Beery, C.D.B. (1996). *The effects of structured singing instruction on beginning instrumental students' performance achievement*. Unpublished Master Theses, Michigan State University, Michigan, USA.
- Bektaş, T. (2004). *Başlangıç viyola eğitimine ilişkin yeni bir yaklaşım ve model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bergonzi, L.S. (1991). *The effects of finger placement markers and harmonic context on the development of intonation performance skills and other aspects of the musical achievement of sixth-grade beginning string students*. Unpublished Doctoral Theses, The University of Michigan, USA.
- Bernhard II, H., C. (2003). Singing in instrumental music education: Research and implications [Electronic version]. *Applications of Research in Music Education*. 22 (1), 28-35.
- Besson, M., Faïta, F., Peretz, I., Bonnel, A.-M., Requin, J. (1998). Singing in The Brain: The Independence of Lyrics and Tunes. *Psychological Science*, 9 (6), 494-498
- Bora, U. (2004). *Müzikte Form, Yapı Taşları ve Bölmeli Formlar*. İzmir: Prizma Matbaacılık Ltd. Şti.
- Boullion, L.J. (2007). *The effect of diction instruction on the intelligibility of college-age singers*. Unpublished Doctoral Theses, South Dakota University, USA.
- Briskier, A., A. (1958). *New approach to piano transcriptions and interpretation of Johann Sebastian Bach's music*. New York: Carl Fisher, Inc.

- Broomhead, P. (2001). Individual expressive performance: Its relationship to ensemble achievement, technical achievement, and musical background [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*, 49 (1), 71-84.
- Büyükkayıkçı, G.E. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Camp, M.W. (1981). *Developing piano performance*. New York City: Hinshaw Music.
- Camp, M.W. (1992). *Teaching Piano: The Synthesis of Mind, Ear and Body*. USA: Alfred Publishing Co., Inc.  
<http://books.google.com.tr/books?id=ohCY9r609DsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Cangal, N. (2004). *Müzik Formları*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Chu, Y. (2008). *Fu-Tong Wong - A Taiwanese violin pedagogue*. Unpublished Doctoral Theses, Florida State University, USA.
- Comelek, B., (1985). *Allusions to the vocal art in selected wind instrument pedagogical sources (brass, woodwind)*. Unpublished Doctoral Theses, Ball State University, Indiana, USA.
- Coveyduck, S. (1998). *Vocalization and Its effect on the intonation of a beginning instrumentalist*. Unpublished Master Theses, The University of Calgary, Canada.

- Cross, I. (2001). Music, Mind and Evolution [Electronic version]. *Psychology of Music*, 29 (1), 95-102.
- Dalkıran, E. (2006). *Keman eğitiminde performansın ölçülmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalton, D. (1990). *Conversations with William Primrose*. USA: Oxford University Press.
- Davids, L.P. (2006). *The Efficacy and Analysis of Four Contemporary Methodologies vis-a-vis Traditional Methods of Teaching Music*. Unpublished Master Theses, Simon Fraser University, Canada.
- Dell, C.E. (2003). *Singing and tonal pattern instruction effects on beginning string students' intonation skills*. Unpublished Doctoral Theses, University of South Carolina, USA.
- Demirel, Özcan. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (10. baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- DeStefanis, R. (2004). *The effect of passive listening on beginning string students' instrumental music performance*. Unpublished Master Theses, University of Maryland, USA.
- Doğantan-Dack, M. (2008). Music and Emotions: The Language Connection [Electronic version]. *Septet*. 1(1).
- Dunlap, M.P. (1989). *The effects of singing and solmization training on the musical achievement of beginning fifth-grade instrumental students*. Unpublished Doctoral Theses, The University of Michigan, USA.

- Edwards, R.S. (1986). Demonstrable proof of lessons taught and taken: The independently prepared piano [Electronic version]. *The American Music Teacher*, 35 (3), 31-43
- Erim, A. (2011). Gitar Yarışma Jürilerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.19(1).
- Fanelli, M.P. (2001). *Paul Rolland: His teaching career and contributions to string pedagogy and education*. Unpublished Doctoral Theses, University of Illinois, USA.
- Fatone, G.A. (2002). *Making hands sing: Vocal-to-motor transfer to melody within classical Scottish highland bagpiping and selected Asian instrumental traditions in North America*. [Abstract]. Unpublished Doctoral Theses, University of California, USA.
- Forward, G.G., & Howard, E. (2001). *American diction for singers*. Canada: Performing Arts Global Publishing.
- Frank, H.E. (2006). *The relationship between singing intonation and string playing intonation in beginning violin and viola students*. Unpublished Master Theses, Michigan State University, Michigan, USA.
- Garman, B.R. (1992). *The effects of accompaniment texture and contextual pitch distance on string instrumentalists' intonational performance*. Unpublished Doctoral Theses, University of Miami, USA.
- Geringer, J.M., Allen, M.L., MacLeod, R.B. (2005). Initial movement and continuity in vibrato among high school and university string players [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 248-259.

- Geringer, J.M., MacLeod, R.B., Allen, M.L. (2010). Perceived Pitch of Violin and Cello Vibrato Tones Among Music Majors [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*, 57 (4), 351-363.
- Glenn, K.A. (1999). *Rote vs. note: The relationship of working memory capacity to performance and continuation in beginning string classes*. Unpublished Doctoral Theses, University of Northern Colorado, USA.
- Goodrich, A.J. (1899). *The Theory of Interpretation: Applied to Artistic Musical Performance*. USA: Theodore Presser.
- Günay, E. (2006). *Kemana yeni başlayan öğrencilerde tutuş problemleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hahn, L.B. (1985). *Correlations between reading music and reading language, with implications for music instruction*. Unpublished Doctoral Theses, University of Arizona, USA.
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music [Electronic version]. *Psychology of Music*, 23 (2), 111-128.
- Hauser, M.D., Bever, T. (2008). A biolinguistic agenda [Electronic version]. *Science*, 322 (5904), 1057-1059.
- Hergenhahn, B.R. (2009). *An introduction to the history of psychology* [6th Edition]. USA: Cengage Learning.
- Howard, P.M. (1996). Kodaly strategies for instrumental teachers: When the Kodaly method is extended to string and other instrumental instruction, it offers

opportunities for enhancing student musicianship [Electronic version]. *Music Educators Journal*, 82 (5), 27-33.

Houlahan, M. ve Tacka, P. (2008). *Kodaly Today, a cognitive approach to elementary music education*. New York, USA: Oxford University Press.

Hultberg, C. (2008). Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety [Electronic version]. *Psychology of Music*, 36 (1), 7-23.

Jensen, E. (2001). *Arts in The Brain in Mind*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, C.M. (1998). Effect of instruction in appropriate rubato usage on the onset timings and perceived musicianship of musical performances [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 436-445.

Juslin, P.N. ve Persson, R.S. (2002). Emotional communication, R. Parncutt ve G.E. McPherson (Ed.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, p.219-236, New York: Oxford University Press.

Juslin, P.N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance [Electronic version]. *Psychology of Music*, 31 (3), 273-302.

Juslin, P.N. (2003). Five myths about expressivity in music performance and what to do about them [Electronic version]. *Hawaii International Conference on Arts and Humanities*.

Juslin, P.N., Karlsson, J., Lindström, E., Friberg, A. ve Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of

- emotions [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology*, 12(2), 79-95.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? [Electronic version]. *British Journal of Music Education*, 17 (1), 67-77.
- Kalbfleish, M.C. (1980). *Children's perception of expressive-interpretive aspects of musical performance*. Unpublished Doctoral Theses. The University of Connecticut. Dissertation Abstracts International, 41A, 3314 (University Microfilms International No.81-03184)
- Kapçak, B. (2008). *Kemanda vibrato ve öğretim teknikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Karlsson, J., Liljeström, S., Juslin, P.N. (2009). Teaching musical expression: Effects of production and delivery of feedback by teacher vs. computer on rated feedback quality [Electronic version]. *Music Education Research*, 11(2), 175-191.
- Karlsson, J. ve Juslin, P.N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching [Electronic version]. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334.
- Keller, H. (1973). *Phrasing and articulation: A contribution to a rhetoric of music with 152 musical examples*. (L.Gerdine, Çev.) New York: W.W. Norton. (Eserin aslının basım tarihi 1965).
- Kempe, A.L. (2010). Music teaching and learning from a social semiotic perspective [Electronic version]. *Design for Learning Conference*. Stockholm University, Swedish.

[http://www.designsforlearning.nu/conference/extended/webb/pdf/DFL\\_Kemp\\_e.pdf](http://www.designsforlearning.nu/conference/extended/webb/pdf/DFL_Kemp_e.pdf) 26.09.2010 saat: 18.49

Kendall, J. (1996). Suzuki's mother tongue method. *Music Educators Journal*, 83(1), 43-46.

Koehler, W.K. (1993). *The effect of electromyographic feedback on achievement in bowing technique*. Unpublished Doctoral Theses, Indiana University, USA.

Koepp, R.A. (2004). *The effect of using a two-string teaching method versus a four-string teaching method on the performance of beginning fourth-grade orchestra students*. Unpublished Master Theses, University of Missouri-Kansas City, USA.

Koffka, K. (1922). Perception: An introduction to the gestalt-theorie [Electronic version]. *Psychological Bulletin*, 19, 531-585.  
<http://psychclassics.yorku.ca/Koffka/Perception/perception.htm> 30.03.2011 saat: 19.50.

Krubsack, D.B. (2006). *The performance achievement of wind instrumentalists who have had singing instruction*. Unpublished Doctoral Theses, Minnesota University, Minnesota, USA.

Küçükkayıkçı, G.E. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Keman Öğrencilerine Uygulanan Müzikal Boğumlama Eğitiminin Temel Müzikal Boğumlama Özelliklerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lamar, L.K. (2002). *A critical edition of Giuseppe Tartini's the art of bowing with commentary*. Unpublished Doctoral Theses, The University of Memphis, USA.

- Laukka, P. (2004). 'Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories' [Electronic version]. *Music Education Research*, 6(1), 45-56.
- Lawson, C., Stowell, R. (1999). *The Historical Performance of Music: An Introduction*. Cambridge University Press. New York: USA.
- Lee, A.J. (2007). *Two non-traditional cello methods for young beginning cello students: a mixed study*. Unpublished Doctoral Theses, University of Southern California, USA.
- Leenman, T.E. (1997). Singing in instrumental class [Electronic version]. *Music Educators Journal*, 83(6).
- Lesniak, M.A. (2005). *Attitudes towards string education among collegiate string faculty*. Unpublished Doctoral Theses, University of Miami, USA.
- Levitin, D.J. (2006). *This is your brain in music-the science of a human obsession*. Penguin Group Inc. New York: USA.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity [Electronic version]. *Research Studies in Music Education*, 20, 23-46.
- Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing an investigation of children's practice and performance [Electronic version]. *International Journal of Music Education*, 26(3), 243-267.

- Madden, J.A.Jr. (1983). *Zoltan Kodaly and Carl Orff implications for program development in elementary instrumental music education*. Unpublished Doctoral Theses, Temple University, Philadelphia, USA.
- Madhosingh, D.F. (1984). *An approach to developing comprehensive musicianship in the intermediate grades using the voice and the ukulele*. Unpublished Doctoral Theses, The University of British Columbia, Kanada.
- Manno, M.A. (1993). *An investigation into the nature of musical expression and its application in elementary piano teaching*. Unpublished Doctoral Theses, The University of Texas, USA.
- Marchand, D.J. (1970). *A study of two approaches to the development of expressive performance within the context of a college music fundamentals class*. Unpublished Doctoral Theses, The University of Winconson, USA.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. Canada: John Wiley & Sons.
- Martens, F.H. (1919). *Violin Mastery, Talks with Master Violinists and Teachers*. Frederick A.Stokes Company: USA.
- Mason, K.E. (1990). *The phenomenon of paired learning styles as manifested in middle school instrumental music students' music reading achievement*. Unpublished Doctoral Theses, University of Wisconsin-Madison, USA.
- McMullen, E., Saffran, J.R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21(3), 289-311.
- Menuhin, Y., Primrose, W. (1976). *Violin and Viola*. New York: Schirmer Books.

- Meyer, H. (1993). *A computer system to improve violin intonation*. Unpublished Doctoral Theses, Columbia University, USA.
- Michaelis, K.A. (2006). *Ready, Set, Doh!: The effect of timed practice drills on music reading fluency*. Unpublished Master Theses, University of Missouri-Kansas City, USA.
- Mills, J. (2003). Musical performance: crux or curse of music education? [Electronic version]. *Psychology of Music*. 31(3), 324-339.
- Mills, J., ve Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education [Electronic version]. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5-27.
- Mimaroglu, İ. (1999). *Müzik Tarihi*. Ankara: Varlık Yayınları.
- Miranda, A.R., Ullman, M.T. (2007). Double dissociation between rules and memory in music: An event-related potential study [Electronic version]. *NeuroImage* 38, 331-345.
- Mongeon, J. (2004). *The effects of left hand exercises on beginning upper string performers' intonation and facility*. Unpublished Doctoral Theses, University of Miami, USA.
- Mueller, R.A. (1997). *The development and pilot testing of a hypermedia program to supplement undergraduate string techniques class instruction in upper string vibrato*. Unpublished Doctoral Theses, University of Illinois, USA.
- Munte, T.F., Altenmüller, A., Jancke, L. (2002). The musician's brain as a model of neuroplasticity [Electronic version]. *Neuroscience*. 3, 473-474.

- Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı algılar ğrencilerinin performansını etkileyen bazı faktrler ve lme değerlendirme yöntemleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Neuhaus, H. (2010). *The Art of Piano Playing*. London: Kahn ve Averil
- Newbrey, M.M. (2001). *An examination of the issues of non-string teachers teaching strings*. Unpublished Master Theses, University of Arizona, USA.
- O'Herran, P., Siebenaler, D. (2007). The intersection between vocal music and language arts instruction: A review of the literature [Electronic version]. *Applications of Research in Music Education*, 25, 16-26.
- Oo, T.S. (2008). *The violin instructional package for young beginners in Myanmar*. Unpublished Master Theses, University of Mahidol, Thailand.
- Park, H.Y. (2004). *Laszlo Varga: Pedagogy, history and legacy*. Unpublished Doctoral Theses, University of Miami, USA.
- Patel, A.D. (2008). Music and brain: Three links to language. S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A.D. (2007). Language, music, and the brain: a resource-sharing framework. P. Rebuschat ve diğerleri (Eds.) *Language and Music as Cognitive Systems*. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A.D., Peretz, I., Tramo, M., Labreque, R. (1998). Processing prosodic and musical patterns - a neuropsychological investigation [Electronic version]. *Brain and Language*, 61, 123-144.

- Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing [Electronic version]. *Nature Neuroscience*, 6, 688–691.
- Perkins, M.M. (1993). *A comparative study of the violin playing techniques developed by Kato Havas, Paul Rolland, and Shinichi Suzuki*. Unpublished Doctoral Theses, The Catholic University of America, USA.
- Piston, W. (1969). *Orchestration*. Victor Gollancz Ltd: London.
- Plomp, R. (2002). *The intelligent ear, on the nature of sound perception*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pratt, W.S. (1907). *History of Music – A Handbook and Guide for Students*, USA: G.Shirmer Press.
- Randel, D.M. (1986). *The new Harvard dictionary of music*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ridgway, P. (1989). Musicality can be taught [Electronic version]. *Clavier*, 28(9), 16-93.
- Riggs, R.E. (1994). *The development of an old-time fiddling method book for beginning students*. Unpublished Doctoral Theses, Columbia University, USA.
- Rigler, J.A. (1996). *Flute vocalization: an integrated approach to performance*. Unpublished Doctoral Theses, University of California, San Diego, USA.
- Riley-Butler, K. (2001). *Understanding interpretive nuance in piano performance through aural/visual feedback*. Unpublished Doctoral Theses, New York University, USA.

- Riviere, J. (1996). Singing Strings [Electronic version]. *Teaching Music*. 3(6).
- Robinson, M. (1996). To sing or not to sing in instrumental class [Electronic version]. *Music Educators Journal*, 83 (1).
- Rodriquez, C.X. (1995). *Children's Perception, Production, and Description of Musical Expression*. Unpublished Doctoral Theses, Northwestern University, USA.
- Roeder, M.T. (1994). *History of Concerto*. Amadeus Press: USA.
- Romeo, K.W. (1986). *A five year comprehensive curriculum for young violinist*. Unpublished Doctoral Theses, The Ohio State University, USA.
- Rostvall, A-L. ve West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching [Electronic version]. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.
- Sabo-Skelton, L.M. (2002). *Sol Babitz, The early music laboratory, and string pedagogy, with annotated catalogues*. Unpublished Doctoral Theses, Indiana University, USA.
- Sandor, G. (1982). *On piano playing: Motion, sound and expression*. New York: Schirmer Books.
- Say, A. (2006). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schlacks, W. F. (1981). *The effect of vocalization through an interval training program upon the pitch accuracy of high school band students*. Unpublished Doctoral Theses, University of Miami, Florida, USA.

- Schulte, E.A. (2004). *An investigation of the foundational components and skills necessary for a successful first-year string class: a modified delphi technique study*. Unpublished Master Theses, The Ohio State University, USA.
- Schweizer, S.L. (2010). *Timpani Tone - And the Interpretation Baroque and Classical Music*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Scott, J.K. (2010). *Orff Schulwerk teacher educators beliefs about singing*. Unpublished Doctoral Theses, Rochester University, New York, USA.
- Sider, S. (2005). *Handbook to Life in Renaissance Europe*. New York,USA: Facts on File, Inc.
- Sievers, B.A. (2005). *A survey of string teachers' opinions regarding the teaching of violin/viola shifting*. Unpublished Doctoral Theses, University of Oklahoma, USA.
- Silverman, M. (2008). A performer's creative processes: implications for teaching and learning musical interpretation [Electronic version]. *Music Education Research*, 10(2), 249-269.
- Silverman, M. (2007). Musical interpretation: philosophical and practical issues [Electronic version]. *International Journal of Music Education*. 25(2), 101-117.
- Smith, N. (2006). *The effect of learning and playing songs by ear on the performance of middle school band students*. Unpublished Doctoral Theses, University of Hartford, Connecticut, USA.
- Stamou, L. (1998). *The effect of Suzuki instruction and early childhood music experiences on developmental music aptitude and performance achievement*

*of beginning Suzuki string students.* Unpublished Doctoral Theses, Michigan State University, USA.

Stowell, R. (2004). *Early Violin and Viola-A Practical Guide.* UK: Cambridge University Press.

Straeten, E.Van Der. (1922). *Notable violin solos, how to play them with understanding, expression and effect.* London: New Temple Press.

Suzanne, N. (1994). *Twentieth-century violin technique: The contributions of six major pedagogues.* Unpublished Doctoral Theses, University of South Carolina, USA.

Swartz, J.W. (2003). *Perspectives of violin pedagogy a study of the treatises of Francesco Geminiani, "Pierre Bailot and Ivan Galamian and a working manual by Jonathan Swartz.* Unpublished Doctoral Theses, Rice University, Texas, USA.

Şeker, S.S. (2005). *7-11 yaş grubunda Orff öğretisi destekli keman eğitiminde başlangıç metodu oluşturulmasına ilişkin bir çalışma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şen, E. (2001). *Keman eğitiminde seslendiricilik/yorumculuk özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Tattersall, I. (2007). How did modern human cognition evolve? In H.Cohen & B. Stemmer (Ed.), *Consciousness and Cognition: Fragments of Mind and Brain,* Elsevier Ltd.

Trehub, S.E. (2003). The developmental origins of musicality [Electronic version]. *Nature Neuroscience*, 6(7), 669-673.

- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research [Electronic version]. *Music Education Research*, 7(3), 383-387.
- Tung, M.H. (2001). *The pedagogical contributions of Rode's caprices to violin mastery*. Unpublished Doctoral Theses, The University of Texas at Austin, USA.
- Vernon, C.G. (1995). *A "singing" approach to the trombone (and other brass)*. Chicago, USA: Atlanta Brass Society Press.
- Verstegen, I. (2005). *Arnheim, Gestalt and Art – A Psychological Theory*. NC, USA: Springerwien.
- Villaret, A.L. (1988). *The Franco-Belgian and Russian methods of bowing: A pedagogic study*. Unpublished Doctoral Theses, Ball State University, USA.
- Ward, V. (2004). The performance teacher as music analyst: a case study [Electronic version]. *International Journal of Music Education*. 22 (3), 248-265.
- Webster, P.R. (2007). 'Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning: 2000-2005'. *Springer International Handbooks of Education*, 16(12), 1311-1330.
- Wetherbee, S.M. (2002). *Marcel Tabuteau's influence on string playing at the Curtis Institue of Music: A philosophy of Twentieth-Century performance practice*. Unpublished Doctoral Theses, John Hopkins University, USA.
- Wheeler, W. (1951). Diction – what it is [Electronic version]. *The NATS Bulletin*, 7(5), 7.

- Wong, M. (1995). *A comparison of piano pedaling literature*. Unpublished Doctoral Theses, Columbia University, USA.
- Woody, R.H. (2003). Explaining expressive performance: component cognitive skills in aural modeling task [Electronic version]. *Journal of Research Music Education*, 51, 51.
- Woody, R.H. (2002). The relationship between musicians' expectations and their perception of expressive features in an aural model [Electronic version]. *Research in Music Education*, 18(1), 57-65.
- Woody, R.H. (2000). Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Research Studies in Music Education*. 14(1), 14-23.
- Woody, R.H. (2006). Musicians' cognitive processing of imagery-based instructions for expressive performance [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*, 54, 125-137.
- Yayla, A.A. (2004). Müziksel performansın ölçülmesi. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*.Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yiğit, E.F. (2000). *Müzik Eğitiminde Kodaly Metodu'nun Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Young, V., Burwell, K. ve Pickup, Y. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study [Electronic version]. *Music Education Research*, 5(2), 39-155.

Zdzinski, S., F. & Barnes, G., V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*.50(3), 245-255.

Zeren. Ş. G. (2008). Gestalt Kuramı, İ. Yıldırım (Ed.), *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

## **EKLER**

# EK – 1. YÖNTEME AİT UYGULAMA PROGRAMI

## ÜNİTE I

### 1. Yaylı Çalgı ve Müzik Kültürü Alanı

#### 1.1. Dil ve Müzik ilişkileri

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için gelişmiş bir kodlamadır. Burada kodlamadan kasıt, ritim ve ses yüksekliklerinin ağızda belli şekillerde işlenerek anlamlı ifadelerle dönüştürülmesidir. Dil böyle bir süreç sonucu oluşmuştur. Değişik diller, çeşitli nedenlerle dünyanın dört bir yanına yayılmıştır. Ancak dilin ilk ortaya çıkışında konuşma gereksinimi akla gelmelidir.

Bilim adamları konuşmanın ortaya çıkışı konusunda farklı öneriler getirmişlerdir. Çoğunlukla dile getirilen öneri insanların birbirlerine düşüncelerini, duygularını vb. anlatırken, mimiklerin yanında, ses yüksekliklerini kullandıkları çeşitli vokal seslendirmelere başvurmalarıdır. İlk insanların, ses yüksekliklerini kullanarak çeşitli seslendirmeler yapmaları akla çok basit-ilkel ezgi parçalarını getirmelidir. Bu basit ses yapılarının daha sonra her zaman kullanılacak şekilde kalıcı hale getirilmesi ile konuşmayı oluşturan dilsel kodların ortaya çıktığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bazı bilim adamları, konuşma ya da dil olgusunun ortaya çıkışından önce insanların şarkı söylemeye benzer çok ilkel müzikal yapılar kurduklarını önermektedirler. Müzik ve dil arasında hangisinin birbirinin kaynağı olduğu görüşü günümüzde tartışılan bir konudur. Ancak, iki gelişmiş insan ürünü olarak dil ve müziğin ortaklığı kabul edilmektedir.

Günümüzde bilim adamları insana özgü sosyal olguların nasıl ortaya çıktığını araştırdıklarında ilkel kabilelere ya da bebeklere bakmaktadırlar. Bu bilimsel yaklaşımla, bebeklerin ilk dilsel deneyimlerine ya da yetişkinlerin bebeklerle konuşurken yaptıkları konuşma şekline (agulamaya) bakıldığında, müzikal izler daha yakından görülebilir.

Sonuç olarak müzik ve dil kaynak olarak birbirleri ile iç içe görünmektedir. Müzik insanın iletişime geçtiği günden bu yana insan yaşantısının önemli bir parçası olarak ortadadır.

### **1.2. Prozodi ve konuşmadaki ritim hareketlerinin müzikal karşılıkları**

Konuşma sırasında belirli ritmik hareketler yapılır. Hecelerin sesli ya da sessiz harfle bitme durumları, öncelikli olarak o hecenin ne kadar uzatılması gerektiğini ya da açık hece veya kapalı hece olma durumunu ortaya koyar. Şarkıda sesin ve sözün uyumu prozodi kapsamında aranırken, en uygun ritmik karşılık belirlenmeye çalışılmaktadır.

Uygulama: Öğrenciye bir cümlenin ritmik çözümlemesi önce örneklenmiş sonra benzer uygulama kendisine yaptırılmıştır.

### **1.3. Prozodi ve konuşmadaki ses yüksekliklerinin müzikal karşılıkları**

Konuşma sırasında belirli ses yükseklikleri ifadeyi kurmak ya da güçlendirmek için kullanılır. Kelimelerin içerisindeki vurgular ve hecelerin tiz ya da pes kullanılma durumları, kelimelerin ve cümlelerin anlamını çeşitli etkilerde değiştirir. Şarkıda sesin ve sözün uyumu prozodi kapsamında aranırken en uygun ses yüksekliği belirlenmeye çalışılmaktadır.

Uygulama: Öğrenciye, bir cümlenin ses yüksekliklerinin analizi önce örneklenmiş sonra benzer uygulama yaptırılmıştır.

### **1.4. Çalgıların ortaya çıkışı**

Çalgılar ilk ortaya çıktıkları dönemlerden 16. yüzyılın ikinci yarısına (1550 ve sonrası) kadar insan sesine eşlik etmeleri amacıyla kullanılmışlardır. İnsanların gündelik yaşantılarında müzikal bir ifade yoluna gereksinim duydukları, bunu yaparken şarkı söyledikleri ve insanlarca bu etkinliklerde çalgıların eşlik amacıyla kullanıldıkları ifade edilebilir. Kısaca çalgıların insan yaşantısı kaynaklı olarak ortaya çıktığı, binlerce yıl eşlik amacıyla kullanıldığı, yaklaşık 450 yıldan bu yana

solistik özellikleriyle kullanılmakta oldukları bilinmektedir. Sonuçta, çalgı kavramı ortaya çıktığı günden bugüne insan yaşantısının çeşitli izlerini taşır.

## **2. Sağ El Kullanımı Alanı**

### **2.1.Sağ elde yay tutuşunda parmakların doğru konumu**

Bu çalışma, doğrudan uygulamaya yöneliktir. Yayı dengeli kullanabilmek için sağ elde parmakların kullanımına dikkat etmek gerekir. Özellikle serçe parmağın başparmak ile ilişkisi çok önemlidir. İki parmak yay üzerine yerleştirildiğinde, bir çember oluşturacak şekilde birbirlerini bütünler gibi görünmelidir. Serçe parmak ve başparmağın düz konumda kullanılması yayın dengesini bozacaktır.

Önemli bir nokta da arşenin elde tutulmadığını anlayarak yay üzerinde parmakların bir tahterevalli gibi dengede olduğunun düşünülmesidir. Bu anlayış, yayın parmaklar tarafından tutulmadığını; parmakların doğru konumlanarak, yayın ağırlığına karşı direnç oluşturacak şekilde az bir güç kullanımını önermektedir. Böylece öğrenci yayı sıkmayacaktır. Yay tutma anlayışında bu anlamda vurgulanacak en önemli noktalardan birisi, yay kullanımına elin durağan konumundaki doğallığının taşınmasıdır.

Uygulama: Yay tutma ve bırakma uygulamaları yaptırıldı. Özellikle yay tutulurken başparmağın serçe parmakla ilişkisine dikkat çekildi.

### **2.2. Sağ elde yay tutuşunda kolun ve bileğin işlevi**

Sağ elde bilek ve dirsek çok esnek olmalıdır. Bilek ve dirsek koordinasyonu sağ kolun hareketinde dengeli kurulmalıdır. En sık görülen sorunlardan biri bileğin doğru zaman ve oranda kırılmamasıdır. Bilekle ilgili başka bir sorun da esneklikten uzak bir sertlikle kullanılıyor olmasıdır. Bileğin dirsekle beraber doğru zaman ve oranda kırılması tonun dengeli üretilmesi için büyük önem taşır.

Sağ dirseğin yay hareketlerinde çalınacak tele göre konumlandırılması diğer bir önemli konudur. Dirsek doğru açıyla konumlandırılmadığında kol ağırlığını dengeli olarak tele veremeyecektir.

Uygulama: Yay tutarken bilek-dirsek-omuz ilişkileri ile ilgili temel duruş çalışmaları yapıldı.

### **2.3. Sağ omzun işlevi ve önemi**

Sağ elin dengesini etkileyebilecek önemli bir unsur da omzudur. Omzun bulunması gereken doğru konum doğal ve serbest duruşudur. Çalarken omzun kaldırılmamasına özellikle dikkat etmek gerekir. Çünkü omzun kaldırılması, sağ elde sertleşme ve kasılmalarla sonuçlanarak bütüncül ifadeyi sarsabilecek sonuçlara neden olacaktır. En doğru konum vücudun normal konumundaki omzun düşük halidir.

### **2.4. Dengeli ve uzun ses tutma**

Müzikal ifade bütüncül anlatımın yakalanabilmesi için yayın dengeli ve uzun ses tutabilmesi; yayda itme ve çekme değişikliklerinin aksansız olması önemlidir. Yay, bir şarkıcının diyaframı gibi uzun ve dengeli ses üretebilmelidir. Bunun için yay tutma ve çekme egzersizleri olarak 4, 8 ve 12 vuruş gibi uzun ses tutma çalışmaları yapılmıştır. Bu uygulamalardan önce öğrenciyi bilişsel olarak hazırlamak için havada düzgün büyük bir çember çizilmesi örneklenmiştir.

Önemli diğer bir nokta da yay çekme ve itme hareketinin birbirinden ayrı değil birbirini tamamlayan, özellikle birbirinin devamı gibi uygulanması gerektiğidir. Bu görüş, her bir değişen yay hareketinde tonun aktarılmasına dayanır. Ayrıca yay değişikliğinde aksan yapılmaması da önemli bir koşuldur. Yay değişikliklerinin istemsizce, aksan yapılarak bölünmesi müzikal ifade önemli bir eksiklik yaratacaktır. Böyle bir çalış kekeleyerek konuşmaya benzeyecektir.

- Uygulama:
1. Uzun ses tutma uygulamaları yavaş bir tempoda, 4-8-12 gibi çeşitli vuruş sayılarında yapıldı.
  2. Yayda itme ve çekme değişikliklerinde aksan yapmamaya ilişkin çalışmalar uygulandı.

### **3. Sol El Kullanım Alanı**

#### **3.1. Sol elin tuşede konumu**

Müzikal ifade için bütüncül deyişi ortaya çıkartacak öncelikli etkenin yay kullanımı olduğu düşünülse de, sol el parmaklarının da önemli katkıları akıldan çıkartılmamalıdır. Öncelikle parmakların birbirleri ile doğru şekilde ilişkilendirilmesi gerektiği bilinmelidir. Bu düşünce sonucunda, parmaklar daha güçlü kullanılacak ve entonasyon daha temiz olacaktır. Ayrıca parmakların tuşede birbirine yakın ve doğal konumda durmaları öğrencinin basacağı seslere karşı daha güvenli hissetmesine de olumlu etkide bulunacaktır. Sol el tuşede konumunu alırken öncelikli olarak düşünülecek nokta, olabildiğince parmakların rahat hareket etmeleri için sol el bileğinin parmakları besleyici konumda bulunmasıdır. Sesleri sadece parmakların değil dirseğin, bileğin, elin ve parmakların ortak koordinasyonunun bastığının anlaşılması önem taşır. Koordinasyonun tüm unsurları birbirini beslemekte ve güçlendirerek olumlu etkilemektedir.

Sol el tuşede parmakların dik basacağı bir konumda durmalıdır. Başparmak ve ikinci parmak birbirini karşılamalıdır. Başparmağın bu konumu sol elde her zaman gözetilerek sürekli denetimde tutulmalıdır. Ancak tuşe el tarafından tutulmamalı veya sıkılmamalıdır. Başparmağın bu konumu, parmakların daha güçlü ve güvenli olmalarını sağlayacaktır.

- Uygulama:
1. Sol elde elin konumu ile ilgili parmak düşürme uygulamaları yapıldı.
  2. Öğrencinin sol elinde zorlanmadan çalabileceği en doğru konumu göstermek için başparmağın yeri değiştirilmiştir. Serçe parmağın en rahat basıldığı konum doğru kabul edilerek öğrencinin serçe parmağının en rahat olduğu konumu söylemesi istendi.

#### **3.2. Sol elde bileğin konumu**

Bilek dışarıya ya da içeriye doğru çevrilmeden doğal konumda düz bir şekilde tuşeye yerleştirilmelidir. Buna göre, sol bileğin iç kısmı düzdür; dışı ise dışa doğru

bükülmüş gibi görünür. Ayrıca bu durumu dirseğin etkileyeceği akılda tutulmalıdır. Ancak çift ses basarken ya da kemanda sol teli, viyolada do teli gibi bas tellerde özellikle dördüncü parmağın kullanımında, bileğin çok az da olsa içeriye doğru kırılması parmaklara destek olacaktır.

Uygulama: 1. Sol elde bileğin doğru konumu ile uygulamalar yapıldı.

2. Öğrencinin bileğin yerinin değiştirilerek, ondan dördüncü parmağın basılma durumunu karşılaştırmasını istendi. Parmakların tuşede doğru konumla durmalarına ilişkin benzer sonuç, bilek ile ilgili olarak da ortaya çıkmıştır.

### **3.3. Sol dirsek-bilek ve başparmak koordinasyonu**

Yaylı çalgıda seslerin basılmasıyla ilgili olarak önemli bir ayrıntının ses basarken sadece parmakların değil dirseğin, bileğin, elin ve parmakların ortak koordinasyonunun sonuç vermesi gerektiği vurgulanmalıdır. Koordinasyonda, tüm unsurlar birbirini beslemekte ve etkilemektedir. Buna göre, dirsek çok geride ya da çok ileride bulunmamalıdır. Ayrıca dirsek sabit bir konumda da değildir. Gerektiğinde parmakları beslemek için biraz öne doğru getirilir.

Uygulama: 1. Sol elde dirseğin konumu ile uygulamalar yapıldı.

2. Öğrencinin dirseğin yerinin değiştirilerek, rahat ettikleri doğru dirsek pozisyonu belirlendi.

### **4.3. Sol omzun işlevi ve önemi**

Sol dirsek-bilek ve başparmak koordinasyonunu etkileyebilecek önemli bir unsurda omzudur. Omzun bulunması gereken doğru konum, sağ elde değinildiği gibi doğal serbest duruştaki düşük-kaldırılmamış bir omzudur. Omzun kaldırılmasıyla, sertleşme ve kasılmalar belirerek bütüncül ifadeyi olumsuz etkileyen bir sonuç ortaya çıkar.

## 4. Müzikal İfade Alanı

### 4.1. Gestalt Algı

Gestalt, Almanca bütün anlamına gelen bir psikoloji terimidir. Psikolojinin bir boyutu olarak “bütünü algılama” ilkesini ifade eder. Bilim adamları gestalt algı ilkelerini anlamak için uzun yıllar boyunca görsel algıyı çalışma alanı olarak seçmiş ve bu yaklaşımla geliştirmişlerdir. Gestalt algı, beynin uyaranları algıarken, eksik parçaları tamamlayarak bütüncül bir algılama sağlaması; beyin için algılama sürecini kolaylaştırması ilkelerini ifade etmek için kullanılır. Yol çizgilerinin çizik çizik olmasına karşın trafikte tek bir çizgi gibi algılanmaları buna bir örnektir.

Müzikal performans, birçok farklı bileşenden oluşmaktadır. Ritim, artikülasyon, nüanslar, çalgıya özgü teknik gereklilikler bu bileşenlerden bazıları olarak sayılabilir. Gestalt algıyı bilmek, gerek müzikal performansta bilişsel süreçlerin işleyişini tanımak gerekse müzikal performansta her bir bileşenin önemini anlamak konusunda önemlidir.

## ÜNİTE II

### Yaylı Çalgı ve Müzik Kültürü Alanı

#### 1. Dil, Müzik ve Artikülasyon İlişkileri

Müzik ve dil insanların birbirleriyle iletişim kurmaya başladığı günden bu yana insan yaşantısının önemli bir parçası olmuşlardır. Dilin ve müziğin kaynağında ilk iletişim izlerinin görüldüğünü dile getirmiştik. Herhangi bir dilde cümlenin ya da kelimenin anlamını güçlendirmek için vurgulara, duraksamalara ve ses yüksekliklerinin kullanımlarına gereksinim duyulur. Hecelerdeki vurguların yeri değiştikçe, cümlenin anlamının da değiştiği görülür. Müzikal cümleler de benzer özellikler gösterir. Bu özellikler dilin ve müziğin aynı kaynaktan ortaya çıktığını gösterir niteliktedir. Aynı dilsel cümlelerdeki gibi müzik cümlelerinde de farklı vurgular ya da duraksamalar ile anlam değişiklikleri oluştuğu görülür. Örneğin herhangi bir müzik cümlesinde vurgular değiştiğinde anlam güçlenebilir ya da eserin o cümlesinin anlamı değişebilir.

Müzikte prozodi, bu olayı betimlemek için kullanılır. Antik Yunan dönemlerinden beri insanlar sesin ve sözün uyumuyla ilgili düşünceler üretmektedirler. Prozodi müzik yaşantısının bu anlamda önemli alanlarından biri olarak bilinmektedir. Vokal müzik örneklerinde, müziğin temasını yazılmakta olan dil belirler. İlgili ifadenin en anlamlı okunuşuna göre en uygun müzikal cümle üretilir. Bunun sonucunda da en uygun prozodi uyumu yakalanmış olur.

Prozodi yapıları, müzik cümlelerinde karşılığını “artikülasyon” terimi ile bulmaktadır. Artikülasyon yaylı çalgı müziğinde legato, staccato, portato, martelo, aksan (accante), tenuto gibi kaynağını İtalyanca terimlerden alan yay hareketleri ile ifade edilmektedir. Bu teknikler müzikal ifadeye ait olan bir cümlenin dinamikleri ile ilgili sağ el hareketlerine işaret etmektedir. Örneğin martelo vurguyu belirtmekte, bağlı bir deyiş için ise legato kullanılmaktadır.

Sonuç olarak artikülasyon terimi, dildeki ifadelendirme hareketlerinin müzikal deyişlerde ifadeyi kurmak ya da güçlendirmek için kullanılmasına işaret eder.

Uygulama: Örnek olarak sözel bir cümlenin vurgulama ve ses yükseklikleri ile ilgili çözümlemesi yapılmıştır. Bu çalışma sırasında vurguların ve ses yüksekliklerinin yerleri değiştirilerek ortaya çıkan durumlar öğrenci ile tartışılmıştır.

## **1.2. Dil, müzik ve nörofizyolojik düzeyde ilişkileri**

Dil ve müzik ilişkilerinde önemli bir bağlantı da dil ve müziğin beyinde işlenmesi sırasında benzer nörolojik alanları paylaşıyor olmalarıdır. Bu durum, dil ve müziğin ortaklığını fiziki kanıtlarla desteklemektedir. Bu anlayışı destekleyen görüş, dil ve müziğin evrimsel süreç içerisinde benzer aşamalardan geçtiği düşüncesidir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, birçok bilim adamının görüşünün de evrimsel süreçte yaşanan aşamaların dil ve müziğin ortaklaşa gelişmesiyle sonuçlandığı yönünde olduğudur.

Dolayısıyla dil ve müzik arasındaki köklü ilişkiler sadece kuramsal boyutta değil aynı zamanda nörofizyolojik olarak da gözlenebilir bir durumdur. Müzik eğitimi konusunda dil ve beyin konularını işleyen başlıklarda nörofizyolojik boyutun hatırlanması katkı sağlayacaktır. Müziği tanımak için dil ve müzik bağlantısını tanımının, doğal ve biyolojik bir yaklaşım sunduğu görülmektedir.

## **2. Sağ El Kullanımı Alanı**

### **2.1.Yayda Ton Üretimi**

Yaylı çalgılar diğer tüm çalgılar gibi kendilerine özgü tını özelliklerine sahiptir. Yaylı çalgıların tını özelliklerini ortaya koymak için kendi tını potansiyellerini olabildiğince ortaya çıkartmak gerekmektedir. Bu anlayışı çalgıda ton üretimi şeklinde ifade edebiliriz. Yaylı çalgılarda her eserde belli geçitlerde farklı tonlar üretmek gerekebilir. Ancak ton üretiminde en önemli gereğin, çalgının tını potansiyelini ortaya çıkartmak olduğu hatırlanmalıdır.

Güçlü ton üretimi için yayın eşiğe olabildiğince yakın bir noktada kullanılması gerekir. Tonun yumuşaması için yayı tuşeye doğru itmek yeterli olacaktır. Öte yandan sağ elde bilek ve dirsek kullanımının dengeli olması hatırlanmalıdır. Arşe el tarafından sıkılmadan kol ağırlığı bırakılarak kullanılmalıdır.

Uygulama: 1. Dengeli bilek ve dirsek kullanımına ait uygulamalar yapıldı.

2. Eşiğin yanında yay çekmeye yönelik güçlü ton üretimi ile ilgili uygulamalar yapıldı.

## 2.2. Yay değişimlerinde aksan yapılmaması

Çalgı müziği kavramı çalgılara şarkı söylenmeye başlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bir şarkıcı bütüncül deyiş içerisinde söylediği şarkıda notaları olabildiğince birbirine bağlar. Yaylı çalgılarda buna göre yay şarkıcının nefesi gibi görülebilir. Artikülasyon hareketlerine göre, kimi yerde kesik kimi yerde bağlı hareket etmesi gereken yay, herhangi bir yay hareketi belirtilmemişse bağlı bir ifade ile çalınmalıdır.

Ancak yapılan gözlemlerde, yaylı çalgı öğrencilerinin itme ve çekme olarak yay hareketlerini iki ayrı durum olarak algıladıkları görülmektedir. Bu anlayış da her yay değişiminde aksan haline gelmektedir. Ortaya çıkan *istemsiz aksan vuruşları* örnek verilecek olursa, kekeme bir insanın konuşması gibi motif ve cümlelerde kesikliklere neden olacaktır.

Bu aksanları engellemek müzikal ifadede daha anlamlı ve etkili bir deyiş ortaya çıkmasını sağlar. Aksanları engellemek için iterken ve çekerken yay değişimlerinde esnek bilek ve dirsek koordinasyonu uygulanmalıdır. Bu yay değişimlerine dikkat çekerek yay çekme hareketleri yapılmalıdır.

Uygulama: 1. Yay değişimlerinde aksansız yay kullanımına ait uygulamalar yapıldı.

2. Kopuk yay kullanımı, kekeme konuşma ile karşılaştırılarak örneklendi. Öğrenciler bu uygulama ile yay değişimlerinde kopuklukların, kekeme bir konuşmada karşılaşılabilecekleri durum ile aynı sonucu doğuracağına yönelik bir tutum geliştirdiler. Bu konuda ki tutumları çalma sırasında gözlemlenmiştir.

### **3. Sol El Kullanım Alanı**

#### **3.1. Sol el parmaklarının tuşedeki durumu ve kaldırılmamaları**

Sol elin, bileğin ve dirseğin konumu her zaman sabit olmamakla birlikte, parmakların rahat ve güçlü basmaları için olabilecek en uygun durumda yapılandırılmalıdır. Parmaklar, tuşenin üzerinde basmaya hazır bir durumda bekletilmelidir. Başparmağın önemli görevi hatırlanmalıdır. Başparmak dengeleyici ve destekleyici olarak 2. ve 3. parmağı karşılar şekilde yerleştirilmelidir.

Entonasyon ve vibrato için parmakların durumu özellikle önem taşımaktadır. Entonasyon için güvenli yerleştirilmiş parmak ve vibrato için de güçlü parmak kullanımı dikkate alınmalıdır.

Parmaklar tuşeden olabildiğince geç kaldırılmalıdır. Parmakların birbirini destekleyerek güçlü basabilmeleri ve entonasyon açısından daha güvenli bir durum için bu bir gerekliliktir. Özellikle birinci parmak olabildiğince tuşede tutulmalıdır. Parmakların basıldıktan sonra hızlıca kaldırılmaları parmaklar için dikkat dağıtıcı ve yorucu bir uygulamadır.

Uygulama 1: Parmakların fazla kaldırıldığı ve olabildiğince kaldırılmadığı örneklerle öğrencilerin karşılaştırma yapmalarına olanak sağlayan uygulamalar yapılmıştır.

#### **3.2. Gamlar**

Sol elin etkinliği ve parmakların işlevi ile ilgili en doğru uygulamalar gamlar ile verilmektedir. Yaylı çalgı eğitiminin en önemli boyutlarından biri gam uygulamalarıdır. Her dönemde gam uygulamaları önem taşımış, birçok eğitimci ve sanatçı sadece gam çalımına dayanan metotlar geliştirmişlerdir. Dolayısıyla sol elin işlevini anlamak ve yay koordinasyonu sağlamak için gam uygulamaları gerekli görülmektedir.

Ayrıca entonasyon sağlamak için içsel duyma olarak ifade edilebilecek sesleri basmadan önce düşünmek ve içsel olarak duyma için de gam kapsamında yapılacak uygulamalar yardımcı olacaktır. İçsel duyma, eserlerin vokal seslendirilmeleri

sırasında seslerin bütüncül olarak düşünülmesine-işitilmesine ve basılırken daha kontrollü ve temiz olmalarına da yardımcı olacaktır.

- Uygulama :
1. Gam uygulamaları yapılarak öğrencilerin sol elin işlevsel ilişkileri üzerine dikkat edecekleri bir tutum geliştirmeleri sağlandı.
  2. İçsel duyma uygulamaları yapıldı.

#### **4. Müzikal İfade Alanı**

##### **4.1. Gestalt anlayışı ve dilsel, yazınsal ve işitsel kapsamı ve müziksel uygulamalar**

Özellikle yazılı metinlerde gestalt algı araştırmamızın alanına girmektedir. Örneğin sesli harflerin yazılmadığı, sadece sessiz harfler ile yazılmış Türkçe bir cümlenin okunabiliyor olması dikkat çekicidir. Beynin algılama ilkeleri, boşlukların beyin tarafından anlamlı parçalarla doldurulmasına dayandığı için, yazılı metinler harflerin tek tek düşünülmeden hızlıca kelimelere ve cümlelere bütünlenmesiyle anlaşılmaktadır.

Gestalt algı ses ya da müzikal algı boyutundaki araştırmalara sonradan dahil edilmiştir. Bu uygulamada, yazılı metinlerde sunduğu olanaklar kapsamında kullanılacaktır. Yazınsal ifadeler ile müzik cümlelerinin nota olarak yazınsal ifadelerinin algılanıp mesaja dönüştürülme süreçleri, aynı ilkelere dayanır görünmektedir. Burada da, gestalt algı kapsamında notalar, yazınsal ifadeler gibi algılanıp çalınmalıdır. Yalın bir deyişle yazınsal ifadelerin taşıdıkları bilgiyi alıcının, harften kelimeye ve aradaki noktalama işaretlerinin de yardımıyla kelimedenden cümleye ve sonunda anlama dönüştürerek algılamanın gerçekleştiği bilinmektedir. Bu şekilde, nota yazılarının da benzer algılama süreci ile şifreleri çözülmekte ve müzikal anlam daha kolay ortaya çıkmaktadır.

Uygulama: Yazı ve nota örnekleri üzerinde öğrencilerle tartışarak yazınsal örneklerin bütünleştirilmesi uygulamaları yapıldı.

## ÜNİTE III

### 1. Yaylı Çalgı ve Müzik Kültürü

#### 1.2.Yaylı Çalgılarda Yapısal Gelişim, Şarkı İlişkileri ve İtalya

Çalgıların bir solist olarak ortaya çıkmaları ve bu kimliği günümüze kadar kalıcı kılınmaları, eldeki kaynaklara göre 17. yüzyılda gerçekleşmiş bir olaydır. İkel dönemlerden beri çalgıların varlığı söz konusu olsa da eşlikçi göreviyle kullanılmaları, çalgıların ayrı bir birey olarak düşünölmelerini engellemiştir.

Çalgıların eşlikçi görevlerinden başka, farklı alanlarda da görevlendirilmeye başlamaları, Rönesans Dönemi'nde gerçekleşmiştir. Rönesans döneminde çalgıların ses müziğinde insan seslerinin yerlerine kullanılmalarıyla, sopranodan basa bir dağılımda yeni çalgıların ortaya çıkmış ve zamanla bu çalgılar günümüzde kullanılan yaylı çalgılar ailesini oluşturmuşlardır. Örneğin, viel kaynaklı, viola da braccio (viyolaya benzer ve alto partiyi karşılar), viola da gamba (viyolonsele benzer ve tenor partisini karşılar), viola da amore (tenordan sopranoya uzanan bir ses çevresindedir), viola di bordone (bas ses partisini karşılar) gibi çalgılar ses müziğindeki partiler için düzenlenmişlerdir.

İtalya'da çalgı müziğinin gelişmesine, madrigal biçimi yol açtı. Madrigaller, on yedinci yüzyılda gitgide daha karmaşık olmaya başladıkça, insan seslerine eşlik için kullanılan çalgıların, çoğunlukla viollerin (bugünkü yaylı çalgıların ilkel durumları), madrigalleri insan seslerinden bağımsız olarak kendi başlarına çaldıkları oldu. Görüldü ki violler, insan sesi için çok olan bazı partileri kolaylıkla çalabilmektedirler. Bu gözlemin uygulanmasıyla "çalgılar için şarkı" diye tanıtabileceğimiz, çalgı "canzone"leri, bir tür oda müziği olarak yayılmaya başladı. İnsan sesi için hazırlanmış parçaları en az andıran parçalara sonat adı verildi.

Çalgıların şarkı kavramı ile ilişkilerinde eşlikçiliklerinden sonra gelişen önemli gelişme budur. İlerleyen zamanda Erken Barok Dönem'de çalgılara özellikle viollere, madrigallerdeki solo partilerin çaldırılmaya başlanmasıyla çalgı müziği kavramı ortaya çıkmıştır. Bu vokal seslendirme görevinin çalgılara verilmesi, çalgıların özellikle sonorite (gürlük) bağlamında gelişmeleri gereksinimini de

doğurmuştur. Dolayısıyla viel'den kemana ve benzeri çalgıların yapısal evrimi ile ilgili İtalya'da gerçekleşen bir süreç başlamıştır. Dünyanın en önemli çalgı yapımcıları söz konusu gereksinimlere göre yaylı çalgıların yapısal gelişimlerini gerçekleştirmişlerdir. Amati, Guarneri, Stradivarius gibi İtalyan luthierler, çalgıların daha iyi şarkı söyleyebilmeleri amacıyla yaylı ailesini özellikle gürlük üretimi için geliştirmişlerdir.

Monteverdi, bir İtalyan besteci olarak çalgı müziğinde önemli figürlerden biridir. Bugünkü senfoni orkestrasının temeli denebilecek bir yapıyı opera müziğinde ilk kullanan Monteverdi'dir. Ayrıca çalgıları operanın dramatik etkilerini arttırmak için de kullanan ve kemanın kendine özgü olanaklarından (*tremolo, pizzicato, glissand*) dramatik etkiler için ilk yararlanan da, *Orfeo'da*, Monteverdi olmuştur. Monteverdi'nin iyi bir madrigal yazarı olması da ayrıca dikkat çekicidir.

Keman yazısını kendi gününe kadar süregelmiş olan kargaşalıktan kurtaran, durultan, ağırbaşlılığa kavuşturan, bu çalgının gereklerini ve olanaklarını ortaya çıkaran Arcangelo Corelli (1653-1713) oldu. Kemanın her şeyden önce "şarkı söylemeye" melodi çalmaya elverişli bir çalgı olduğunu göz önünde tutarak sonatlarının özellikle yavaş bölümlerinde kemanın bu niteliğini işledi.

Rönesans döneminden erken Barok dönem dahil olmak üzere geçen süreç boyunca tüm gelişmeler İtalya'da yaşanmıştır. İtalyanlar'ın opera geleneğini başlatmaları ve vokal müziğin en iyi örneklerini vermeleri de önemli bir durumdur. Bu bilgilerin ışığında, İtalyan kaynaklı olarak gelişen kaynağını vokal müzikten alan ve çalgı müziği kavramını ortaya çıkartan bir sürecin varlığı söz konusudur.

Çalgıların solist kimliklerinin kaynağının şarkıya dayanarak İtalyan vokal geleneklerinden aldıkları görülmektedir.

## 2. Sağ El Kullanımı

### 2.1. Yay ve Artikülasyon İlişkileri

Artikülasyon, Türk Dil Kurumu'na göre “boğumlanma” olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Boğumlanmadan kasıt seslerin gırtlakta oluşturulmaları sürecidir. Artikülasyon terimi, sesin gırtlakta oluşturulmasına yönelik olan boğumlama hareketlerine atfen “boğumlanma” önerisi ile kullanılmaktadır. Dolayısıyla konuşma kaynaklı bir olgu olarak artikülasyon, müziğin ve konuşmanın ortaklıklarına ait önemli bir kavram olarak da değerlendirilmelidir. Artikülasyonun, müzikal ifade öğelerinin önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir. Yaylı çalgı performansında, özellikle yay kullanımıyla ilgili görülen artikülasyon, iyi bir yorum için dikkatle uygulanmalıdır.

Yaylı çalgı çalan bir müzisyenin sıklıkla karşılaştığı artikülasyon hareketleri, ağırlıklı olarak yay ile ilişkilendirilmektedir. Yaylı çalgılarda staccato, legato, tenuto, marcato, portato, spiccato gibi terimler artikülasyon hareketlerini ifade eder. Bu hareketler, çeşitli simgelerle notalar üzerinde gösterilmiştir. Artikülasyonların doğru uygulanması, (aynı konuşmada olduğu gibi) cümlelerin içeriğinin daha etkili şekilde aktarılmasına neden olacaktır. Bu nedenle artikülasyon hareketleri önemsenmeli ve uygulanmalıdır. Ayrıca besteci tarafından aktarılması düşünülen müzikal fikirlerin, doğru olarak aktarılabilmesi ya da yorumlanabilmesi açısından artikülasyonun önemsenerek uygulanması ayrı bir anlam taşımaktadır.

Cantabile ifadede ilk aşamada özellikle legato hareketleri son derece dikkat gerektirmektedir. Çalgıların şarkı söyleyebilme potansiyellerini en iyi ortaya çıkartan artikülasyon öncelikle 'legato'dur. Dolayısıyla, legato uygulamaları, seslerin birbirinden ayırmadan bütünleştirerek çalınmasına yönelik önemli bir teknik gereksinimdir. Sesler, yay değişikliklerinde aksansız olarak bağlanacaktır.

Uygulama: Artikülasyon uygulamaları legato ve staccato ile sınırlandırılarak yapılmıştır.

## 2.2. Nüanslar ve Yay İlişkileri

Nüans terimleri, gürlük değişikliklerini ifade eden müzikal terimlerdir. Müzikal ifadede müziğin tansiyonunu ortaya koymak için gereken tüm renkleri nüanslar sağlar. Bu anlayışla, müzik cümlelerinde nüans kullanımları konuşmadaki cümlelerin anlamsal içeriğini yansıtan ses gürlüklerinin kullanımı ile aynı amacı taşır. Nüansları, yaylı çalgıda müzikal ifadeye taşıyan yaydır. Yayın değişken baskısı, nüans çeşitlemelerinin gerçekleştirilmesini sağlar. Bu çeşitlemeler, gürlükte dalgalanmalar yaratır. Etkili ve renkli bir nüans kullanımı için sağ elde bu dalgalanmaları iyi ve bilinçli üretmek gerekmektedir.

Nüans üretiminde yayın baskısı ile denemeler yapılmalıdır. Baskının tek yayda azaltılıp çoğaltıldığı bir arayış nüans değişikliklerine katkı sağlayacaktır. Tonlu bir yay kullanımı bu anlamda önem taşır. Yayın tam tonlu kullanıldığı bir durumda baskının azaltılmasıyla daha yumuşak tonlar elde edilecektir. Ayrıca, yayın teller üzerinde kullanıldığı alan, bu noktada önem taşır. Yayın tellerle bulunduğu noktanın, tuşeye yaklaşmasıyla ton daha da yumuşayacaktır. Kısaca, ton üzerindeki renk seçeneklerinin oluşmasını sağlayan yayın konulduğu yerin teller üzerindeki konumu ve uygulanan baskıdır.

Bir önemli nokta da kullanılan yay bölümleridir. Yayın dibi (ökçesi), daha forte tonun ortaya çıktığı ağır bölümü oluşturur. Yayın ucuna doğru gidildikçe, yayın bu yapısı dolayısıyla ton hafifleşir, yumuşar. Bu anlayışla, çalınan eserin söz konusu pasajına göre, yayı iterek ya da çekerek kullanımında yayın ağırlığı ile ilişkili, *doğal* bir durum ortaya çıkacaktır. Aynı baskı uygulandığında yayın daha hafif yerinden daha ağır bölümüne doğru iterek kullanımı *doğal* bir crescendo sağlayacaktır. Decrescendo için tam tersi söylenebilir. Bu bölümlerinin doğal ağırlığına dayanan uygulamalar, nüans için renk arayışlarında çalıcıya katkı sağlar.

Uygulama : 1. Doğal crescendo ve decrescendo uygulamaları yapılmıştır. Öğrencilerin bu yaklaşıma karşı geliştirdikleri olumlu tutum daha sonraki çalışmalarda da gözlemlenmiştir.

Uygulama : 2. Çeşitli nüans uygulamaları yapılmıştır.

### **2.3. Tonik ve Dominant Akorları ve Yay İlişkileri**

Akorlar, tematik yaklaşım düşünüldüğünde çoksesli müzikte temanın dayandığı ana yapıyı oluşturur. Tema, akorların üzerinde yürüyen bir yapıdır. Kimi zaman tema önce yazılmışsa, akorları koşullar. Ancak her durumda temayı oluşturan seslerin yaşatacağı etkiyi, akorlar daha da belirginleştirirler.

Tonik akoru, herhangi bir tonda ana tonun temel seslerini taşır. Karar seslerini taşıyan tonik akoru, çalındığında tam bir durak, bitiş, sönüş, kapanış ya da başlangıç etkisi üretir. Tonik akorunun görevi, sözü geçen etkileri akora ait seslerin bulunduğu temanın uygun yerlerinde duyurmasıdır. Yayın çekilerek, doğal decrescendo oluşturacağı ve bitiş duygusunun üretileceği bir ifade, tonik akorunun hissettirmesi gereken doğru durumdur.

Dominant akoru, herhangi bir tonda tonun yeden sesini taşır. Yeden sesi taşıyan dominant akoru, çalındığında askıda kalma, bekleme, süreklilik gibi etkiler üretir. Dominant akorunun görevi, sözü geçen etkileri akora ait seslerin bulunduğu temanın uygun yerlerinde duyurmasıdır. Yayın itilerek, doğal crescendo oluşturacağı ve süreklilik ya da devam etme duygusunun üretileceği bir ifade, dominant akorunun hissettirmesi gereken doğru durumdur.

Eserlerin içerisinde tonik ve dominant akorlarının saptanması müzikal ifadenin daha etkili oluşturulması için gereklidir.

Uygulama: Tonik ve dominant akorlarında cresendo ve decresendo uygulamaları yapıldı.

### **3. Sol El Kullanımı**

#### **3.1. Entonasyon Temizliği ve Aralık Bilgisi İlişkileri**

Entonasyon, seslerin olması gereken doğru yükseklikte basılması anlamında kullanılır. Tüm ses sistemlerinde sesin yüksekliği son derece önem taşır. Örneğin Türk Sanat Müziği koma denilen ve bir tam sesin 9'a bölünmesinden oluşan bir sistemi temel almıştır. Basılacak seslerdeki çok ufak koma farkları, dizi yapılarının değişmesine neden olabilecek kadar ciddi sonuçlar ortaya koyar. Tonal yapıda ise ses yüksekliklerinde ki ufak değişiklikler bozuk, kötü vb. sesler olarak değerlendirilir ve

dinlenirken tonal algı içerisinde olumsuz bir işitsel deneyim sunarlar. Dolayısıyla entonasyon doğruluğu tüm müzik türleri için son derece gereklidir.

Entonasyonun mutlak doğru olabilmesi için birçok etken vardır. Bunlardan en önemlisinin çalıcının bireysel işitme becerileri olduğu düşünülse de, çalınacak sese karşı hazır bulunmuşluk da diğer bir önemli etkidir.

Çalıcı, entonasyonu önemsemelidir, dinlemelidir, çalmadan önce içsel olarak duymalıdır ve aralık bilgileri kapsamında ne çaldığını düşünmelidir. Tüm bu unsurlar bir araya getirildiğinde, entonasyonun daha doğru olacağı söylenebilir. Öğrencilerin, aralık bilgilerinden de faydalanarak, içsel duyma ile birleştirilerek bilişsel ve devinimsel beceriler harekete geçirilmelidir.

Araştırmada, öğrenciden eserdeki belli bir pasajı çalması ve entonasyon hatası olan aralığı belirlemesi istendi. Eseri, ne çaldığını başka bir ifadeyle entonasyonunu daha iyi dinlemesi gerektiği önerilerek tekrar çalması istendi. Ancak tekrar çalınacak aralığa ait her bir sesi öğrenci, çok çok yavaşlatarak ve yineleyerek çaldı. Sonrasında aralık bilgilerinden faydalanarak hatanın olduğu aralığı düşünmesi ve vokal seslendirmesi istendi. Bu uygulamalar, öğrencide bir ön farkındalık yaratarak çalışılan pasajın ya da aralığın entonasyon doğruluğuna olumlu etkide bulunacaktır. Çalışma sonrasında, öğrencilerin bir öğrenim stratejisi olarak bu uygulamaları benimsedikleri gözlemlenmiştir.

Uygulama: Öğrencilere vokal seslendirmeye dayanan entonasyon uygulamaları yaptırıldı.

### **3.2. Parmakların Kaldırılmaması ve Ortaya Çıkan Akor Yapıları**

Parmakların entonasyon doğruluğu ve vibrato ile ilgili olarak kaldırılmaması gerektiği daha önceden değerlendirilmişti. Parmakların kaldırılmaması ile paralel tellerde ortak akor yapıları da oluşmaya başlayacaktır. Akor yapıları, farklı tellerde basılı durumdayken oluşan ve aynı anda çalındıklarında çift ses oluşturan unsurlardır. Bu durumun farkındalığı, paralel tel geçişlerinde entonasyon temizliği bakımından öğrenciye kolaylık ve tonun bölünmemesini sağlayacaktır.

Uygulama: Paralel tel geçişlerinde oluşan akor yapıları ile ilgili uygulamalar parmakların kaldırılmaması esas alınarak yapıldı.

#### **4. Müzikal İfade Alanı**

##### **4.1. Çalınacak Eserlerin Müzikal İfade ile İlgili Analizleri**

Eserlerin, müzikal olarak çalınabilmeleri için birçok yönden analizlerini yapmak önemlidir. Müzikal ifadeyi oluşturabilecek müzikal bilgi kodları, notasyondan müziğe dönüştürülmesi için ortaya konmalıdır. Notasyonda bulunan bu bilgi kodları nüanslar, tempo, artikülasyon hareketleri, form analizi, armonik analiz sonucunda belirlenen cümle sonlarındaki soru-cevap etkileri olarak dile getirilebilir. Çalıcı, önündeki eseri çalmadan önce ya da yeni çalışmaya başladığında, bu müzikal bilgi kodlarının farkında olarak çalışmalarını yürütmelidir.

Uygulama: Çalışmada müzikal ifadeye ait unsurların analizleri örnek olarak yapılmıştır. Aynı analizleri deneğin yapması istenmiştir.

##### **4.2. Motif-Cümle yapısı ve analizleri**

Eserlerin analizinde öncelikle motif ve cümle yapılarının ortaya konmasıyla başlanmıştır. Motifler, en küçük müzik fikirleridir. Motiflerin birleşmesi ile cümle, cümlelerin birleşmesi ile periyotlar oluşur. Motifler çoğunlukla 2 ölçüden oluşurlar. İki motifin birleşimi ile oluşan cümle ise ilk gelişmiş müzik fikridir.

Çalınacak eserlerin üzerinde uygulanacak olan bu tür yapısal çözümler, müzikal cümlelerin daha iyi anlaşılmasını ve çalmanın bu yapılar karşısında daha dikkatli olmasını sağlayacaktır. Motiflerin ve cümlelerin belirlenmesi ile tonik ve dominant akorlara karşı hangi yay kullanımının uygulanacağı da belirlenmiş olur.

Uygulama: Çalınan eserlerin motif ve cümle yapılarının çözümlenmesi örneklendikten sonra öğrencilere yaptırıldı.

##### **4.3. Tonik ve Dominant akorlara ait cümle sonu uygulamaları**

Cümlelerin sonunda tonik akorlar var ise yayın çekilmesi daha uygundur. Çünkü tonik akor, müzik düşüncesinin son yargıya ulaştığı yapıdır; sonuç halidir. Dominant

akorlar ise sürekliliğin olduğu, müziği sonuca dolayısıyla tonik akora doğru götüren yapılardır. Dominant akorlarının olduğu bitiş durumlarında ise *genelde* yayın iterek bitirilmesi uygun olacaktır. Yayıdaki doğal *crescendo* ve *decrecendo*, dominant akordan kaynaklanan soru etkisini ve tonik akordan kaynaklanan cevap etkisini rahatlıkla ortaya çıkarır.

- Uygulama:
1. Yayın, kendi ağırlığında çekilerek – söndürülerek - *decrecendo* ile bitirilmesine yönelik uygulama yapıldı.
  2. Yayın, kendi ağırlığında itilerek –açarak- *crescendo* ile soru etkisinin üretilmesine yönelik uygulama yapıldı.

## ÜNİTE IV

### 1. Yaylı Çalgı Ve Müzik Kültürü

#### 1.1.Şarkı Kaynaklı Eser Türleri

Çalgı müziği kavramı, çalgıların solist olarak görevlendirilmeleri ile başlamıştır. Çalgı müziği için kullanılan eser biçimlerinde ilk örnekler canzoneler olmuştur. Madrigallerdeki şarkı partilerinin çalgılara çaldırılması ile ilk defa onlara bir kişilik verilmiş oluyordu. Canzoneler bu süreçten sonra, kaynağını şarkıdan alan çalgılara ait eser türleriydi. Zamanla serenade, air, aria, berceuse vb. şarkı kaynaklı eser türleri çalgı müziği örnekleri olarak yerini aldı.

Çalgı müziğini tanımak için şarkı ve dil kaynağı değerlendirildiğinde, bu eser türlerinin tanınmasının önemli bir katkı sağlayacağı ortadadır. Çalgı müziğinin geldiği kaynakla doğrudan bağlantılı olan bu eser türlerini çalmak, çalıcıya çalgı müziğinin doğasını tanınması için olanaklar sağlar.

Uygulama: Şarkı kaynaklı çalgı müziği örneklerine ait dinleti örnekleri dinletildi.

#### 1.2.Yaylı çalgıların koro müziği ile ilgileri:

Yaylı çalgılar ailesi keman, viyola, viyolonsel, kontrbas gibi farklı büyüklükte çalgılardan oluşur. Çalgıların büyüklüğü, çalgı müziğinde vokal kaynağı hatırlatan önemli bir ayrıntıdır. Koro partileri olduğu gibi yaylı çalgılar ailesine yayılmıştır. Çalgılar soprano, tenor, alto ve bas partileri karşılamak üzere birbirinden farklı büyüklüklerde üretilerek o ses renklerinin yakalanması hedeflenmiştir. Dolayısıyla çalınan eserlerde de koral dokular olabileceği hatırlanmalıdır.

#### 1.3.Yaylı çalgılarda solistik ve eşlik anlayışı:

Çeşitli müzik dönemlerinde yaylı çalgılar zamanla değişen görevlendirmelerle solist ve eşlikçi olarak orkestralarda görev almışlardır. Monteverdi ile Erken Barok Dönem’de operanın dramatik etkisini arttırmak amacıyla kullanılan orkestrada kullanılan çalgılar, Olgun Barok Dönem’de vokal kaynaktan gelen konçerto formu ile solistik karakterde de görünmeye başlamıştır.

## 2. Sol El Kullanımı

### 2.1. Vokal Seslendirme ve Entonasyon İlişkilerine Yönelik Uygulamalar

Şarkı söylemenin veya çalınan-çalınacak eseri vokal seslendirmenin çalgı çalmaya etkilerinin incelendiği araştırmalarda, ağırlıklı olarak entonasyon ve ses yükseklikleri ile ilgili çalışmalar göze çarpmaktadır. Şarkımsı çalış, ses yüksekliklerinin yanında temel olarak müzikal ifadeye dönük bir anlayıştır. Bir müzik cümlesinin ifadesinin edebiyat cümlesinin ifadesine benzediği, nokta, virgül, noktalı virgül vb. işaretlerle uygulanabileceği bilinmektedir. Müzikal ifadenin fonotik yapılarla açıklanabilmesi çalgı müziğinin vokal kaynaklarla ilişkisini ortaya koymasından önemlidir.

Ayrıca önemli besteci ve müzik eğitimcisi Kodaly'nin düşüncesine göre söyleme, bütün müziğin temelidir ve en iyi orkestralar bile, çalgıların kendi söyleme niteliğini meydana çıkaramadıkça güzel ses üretmez. Ses herkes için ulaşılabilir tek enstrümandır. Çocuklar daha sonra müzik enstrümanı çalışmasa bile şarkı söyleme sayesinde müziği anlamaya yakınlaşacaktır. Şarkı söyleme, müziğin hissedilmesini sağlar ve çalgı çalışmalarına zemin hazırlar ve ilerletir.

Entonasyon ile ilgili uygulamalarda vokal seslendirmenin katkıları yapılan araştırmalarda belirlenmiştir. Yapılacak olan uygulamalar bilişsel düzeyde aralık bilgileri ile beraber kullanıldığında sonucun daha olumlu olacağı düşünülmektedir.

Önceki ünite ile ilgili yapılan çalışmalar, burada yapılan uygulamalarla geliştirilmiştir. Özellikle yavaş tempoda uygulamalar yaptırılmıştır. Böylece öğrencilerin sesleri daha fazla dinleme ve anlama için zamanları olmuş; değerlendirme süreçleri genişlemiştir.

Uygulamalar: 1. Entonasyon sorunu olan aralıkların belirlenmesine yönelik çalışıldı.

2. Belirlenen aralığın öğrenciler tarafından vokal olarak seslendirilmesi sağlandı.

3. Belirlenen aralığın çok yavaş tempoda çalınarak seslendirilmesi sağlandı. Böylece öğrencilerin entonasyona yönelik olumlu yönde tutum değişikliği gözlemlendi.

### **3. Müzikal İfade Alanı**

#### **3.1. Eserlerin Vokal Seslendirme Uygulamaları**

Vokal seslendirme ile şarkı kaynaklı eserlerin müzikal dinamiklerinin çalıcı tarafından daha iyi anlaşılacaktır. Bu anlayış kaynağını yukarıda dile getirilen Kodaly'nin ifadesinden almaktadır. Vokal seslendirme ile kaynağını vokal müzikten alan eserler seslendirildiğinde çalıcının eserlerin içindeki müzikal dinamikleri daha iyi algılayacaklardır. Çalıcı, vokal seslendirme yaparken daha rahat uygulayacağı müzikal dinamikleri, çalarken benzer beklentiyle duymak ister; dolayısıyla çalgısına karşı bir müzikal ifade beklentisi ortaya koyacaktır. Bu beklenti çalıcıda, gerekli olan müzikal hedefleri hissetmesine neden olacak ve buna göre çalgısında çalışma stratejileri geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

- Uygulamalar:
1. Çalıcı, çalacağı eseri vokal olarak seslendirdi.
  2. Öğrenci, vokal seslendirmenin, müzikal ifadeye yönelik etkilerini değerlendirdi. Özellikle müzikal ifadenin hissedilmesi için öğrencilerde vokal seslendirme uygulamalarına ait olumlu tutum değişikliği gözlemlendi.

#### **3.2. Tempo Terimlerine Yönelik Uygulamalar:**

Müzikal ifadede önemli öğelerden biri tempodur. Tempo, müziğin en önemli yapısal unsurlarından biridir. Müziğin insanla olan biyolojik ilişkileri de hatırlandığında temponun kaynağının yalın bir ifade ile kalp atışları olduğu bilinmektedir. Bu yüzden tansiyon müzikte önemli bir öğedir.

Çeşitli toplumlarda farklı müzik niteliklerini örnekleyen değişik kuramsal yapılarla dayalı türler olsa da, örneğin hızlı ritimdeki eserler insanları hareketlendiren, heyecanlandıran türleri olarak tüm kültürlerde göze çarpar. Marşlar ritmik yapılarıyla dikkat çekerler ve amaçları insanları heyecanlandırmaktır. Birçok kültürde bebekleri uyutmak için söylenen ninni ise düşük tempoda oluşu ile dikkat çeker. Çünkü ninni

söylemenin amacı yavaş ritimde bebeğin kalp atışlarının-tansiyonunun düşük hıza indirerek uykuya dalmasını sağlamaktır.

Müzikal ifadede tempo ve terimleri bu unsurlardan dolayı önem taşır. Eserin kendi belirtilen temposunda çalmak, taşıdığı müzikal kodları doğru iletmek açısından değerlidir.

- Uygulamalar:
1. Çalıcı, çeşitli tempolarda eseri uyguladı.
  2. Çalıcı, uygulama sonrası tempo değişikliğinin etkilerine yönelik değerlendirmeler yaptı. Çalıcının çaldığı eserin temposunun niteliğine karşı olumlu bir farkındalık geliştirdiği gözlenmiştir.

### **3.3. Nüans Terimlerine Yönelik Uygulamalar**

Müzikal ifadede nüans kullanımı önemli diğer bir etkidir. Nüanslar, ses tonundaki ifadelendirmeye benzer şekilde anlaşılabilir. Önemli bir konu anlatılırken aksanların daha sert yapılması ve gürlüğü artırılması ifadenin daha da güçlenmesine neden olacaktır. Müzikte de bazı cümle ya da motiflerin çalınmasında ifadenin daha güçlü olması gerekebilir. Nüanslar bu noktada gerekli olan müzik öğeleridir. Temel olarak ana ve ara gürlük basamaklarından ve bunların arasında geçişleri sağlayan crescendo ve decresendo hareketlerinden oluşur.

Nüansların uygulanması öncelikle yayın uygulama alanıdır. Cresendo ve decresendolar yumuşak ve bağlı bir nüans yelpazesi için öncelikle önem taşır. Yay kendi ağırlığı ile kullanıldığında iterken doğal crescendo, çekerken ise doğal decresendo ortaya çıkartacağı hatırlanmalıdır. Geçiş yapılan nüansların düzeyine göre yay eşiğe yakın ya da uzak kullanılmalıdır.

Bunun yanında çalıcı eserin üzerinde yazan nüanslarını, mental olarak çizeceği bir nüans rotası üzerinde bütüncül şekilde önceden belirlemelidir. Bu rota 'piano' nüansının hangi gürlük düzeyi kapsamında yapılacağı düşüncesini verir.

Ayrıca genelde yayın ton için eşiğe yakın kullanılması anlamlı olacaktır. Ancak gürlük basamaklarının mezzoforte ve alt düzeyleri için yayın tuşeye yaklaştırılması

da hem tonun yumuşamasına hem de gürlüğün daha da düşürülebilmesi açısından farklı olanaklar olarak değerlendirilebilir.

Nüanslar arasında oluşturulacak olan renk farkı, ifadenin de güçlenmesi için oldukça önemli olan bir unsurdur. Bu anlayışın derin bir müzikal kavrayışla uygulanması, nüans kullanımını açısından değer taşır.

- Uygulamalar:
- 1.Yay ile boş telde çeşitli nüans uygulamaları yapılmıştır.
  2. Yayın eşiğe yakın ve tuşeye yakın ton etkilerine yönelik uygulamalar yapılmıştır.
  - 3.Yayın sağ el baskısıyla çeşitli nüans olanaklarına yönelik uygulamalar yapılmıştır.

### **3.4. Cantabile Terimi**

Cantabile terimi şarkı söyler gibi çalmak anlamındadır. 1558'de İtalyan Zarlino tarafından kullanılan terim, 17. yüzyılın sonlarına doğru Almanca'ya geçerek Bach'ın üç partili envansiyonun başlığında yer almıştır. 18. yüzyılın itibaren ifade ve tempo terimi olarak kullanılan cantabile terimi, sonraki dönemlerde de benzer şekilde kullanılmaya devam edilmiştir.

Birçok müzisyenin müzikal ifade ile ilgili görüşlerini belirtirlerken cantabile terimine başvurdukları görülmektedir. Cantabile ifadesi, çalgıda eserlerin şarkı söyler gibi çalınmasını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, eserin müzikal yapısı performansçı tarafından şarkıya benzetilerek kurulmalıdır.

## ÜNİTE V

### 1. Yaylı Çalgı ve Müzik Kültürü

#### 1.1. Vibrato

Vibrato, titreşim anlamına gelmektedir. Vokal müzik kaynaklıdır ve bir ornament/süsleme olarak kullanılmıştır. Çeşitli müzik dönemlerinde, uygulanma şekilleri örneğin sıklığı dönem özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Vokal müzikten sonra çalgılar tarafından da uygulanmaya başlanmıştır. Vibrato tekniğinin kaynağı, vokal ve çalgı müziği arasındaki ilişkiler açısından da değerlendirilmelidir

İlk uygulama şekillerinde vokal müzikte tremolo gibi düşünülmüştür. Çalgı müziğinde ise karşılığını trille benzeyen bir hareketle bulmuştur. Bu trill hareketi, vibratonun iki parmakla yapıldığı ilk örneklerine ulaşılmasını sağlamıştır. Bu uygulamada, bir parmak biraz sallanırken diğer parmak tele hafifçe vurmaktadır. Zaman içerisinde dönemden döneme uygulamalar değişmiştir. Günümüzde çalınan müziğin stil özellikleri, çalanın beklentisi gibi birçok unsurdan dolayı çeşitli vibrato uygulamaları yaşamaktadır.

### 2. Sol El Uygulamaları

#### 2.1. Vibrato Uygulamaları

Yaylı çalgıda vibrato tekniği, sol elde parmak-bilek-dirsek koordinasyonu ve entonasyon anlayışları oturduktan sonra çalışılması gereken bir durumdur. Vibrato, çalgı müziğinde müzikal ifadenin önemli öğelerinden biridir. Tekniğin, özellikle entonasyon anlayışının geliştiği ve yerleştiği bir süreçten sonra çalışılmasının gerekliliği, zaman zaman öğrencilerin yanlış bastıkları sesleri düzeltmek amacıyla vibratoyu kullanmalarından dolayıdır. Hatta bu bir alışkanlık haline bile gelebilir. Bu durum, çalıcının çalgı yaşantısında sıkıntılı bir altyapı edinmiş olduğu anlamına gelecektir. Dolayısıyla vibrato sözkonusu ise çalıştırıcının sürekli dikkatli olması ve vibrato davranışını gözlemlemesi gerekmektedir.

Vibrato tekniğinin yaygın uygulanma şekli pozisyon geçişleri ile yakın ilkelere dayanır. Genellikle lisans ve güzel sanatlar liselerinde verilen eğitimde karşılaşılan

durum, vibratonun öğrencinin kendi geliştireceği bir teknik olduğu görüşüdür. Ancak vibrato da diğer teknikler gibi düzenlenmiş bir süreç içerisinde öğretimi yapılması gereken bir tekniktir.

Vibrato, pozisyon geçişlerine ilk hazırlık aşamasında geçiş uygulamalarıyla beraber öğretilir. Vibratonun çok dar bir alanda yapılan pozisyon geçişi gibi düşünülmesi ve altyapısının esnek olarak kurulması gerekir. Pozisyon geçişinde sol el tuşenin alt yarısına doğru yumuşak bir şekilde kaymalıdır. İlk önemli unsur sol elin çok rahat ve tuşenin tutulmadığı ya da sıkılmadığı bir durumla hareket ettirilmesidir. Bu hareket geniş ve hızlı bir şekilde yapılmaya başlanır; giderek elin hareket alanı daraltılır ve parmağın tuşeye basmasıyla en dar alandaki hareket sürdürülür. Bu noktadan sonra çalıcıdan beklenen entonasyonu en temiz şekilde korumaya devam etmesidir.

Uygulama: Vibrato uygulamaları yapıldı.

### **3. Müzikal İfade Alanı**

#### **3.1. Cantabile Terimi**

Cantabile ifade, seslerin gereksiz aksanlarla bölünmediği, motif ve cümle ilişkisinin dikkatle önemsendiği bir anlayıştır. Aynı şekilde motif ve cümlelerdeki tonik ve dominant fonksiyonlara ait notaların gerektiği gibi crescendo veya decrescendo ile uygulandığı şarkı söylenirken kurulan doğal cümleme etkilerinin çalgı performansında da beklendiği bir yaklaşımı ifade eder.

Müzikal performans kapsamında ele alınırsa cantabile ifade, motif ve cümle gibi müzikal yapıların seslerin birbirleriyle ilişkilerinin bağlandığı ‘bütünleştirmeyi’ dikkate alan bir çalgı performansını ortaya koymaktadır. Buna göre özellikle yay kullanımında, aksansız yay değişimleri oldukça önemlidir. İterken ve çekerken sesler birbirine bağlanmalı; yay değişikliklerinin hissettirilmemesi amaçlanmalıdır. Yayla ilgili bu anlayışın dışında, seslerin birbirine bağlanmasına yönelik sol el parmakları da önemli sorumluluk yüklenmişlerdir. Özellikle tel değişikliklerinde, parmakların kaldırılmaması ifadenin bölünmemesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Uygulama: Parmakların basılı tutuldukları konumda tel değişikliği uygulamaları yapıldı.

## EK – 2. BAŞARI TESTİ

(Başarı Testinin ilk 8 sorusudur.)

### I. Kavramlar Bilgisi

#### 1. Aşağıdaki kavramlar ile tanımları eşleştiriniz.

- a) yay b) bas balkon c) kuyruk d) topuk e) fiks  
( ) Tellerin kasaya bağlanmasını sağlar.  
( ) Akort yaparken kulaklardan daha hassas ayar yapılmasını sağlayan parça.  
( ) Tellere sürtülerek ses çıkmasını sağlar.  
( ) Çalgıda sesin dengeli üretilmesi için ön tablanın altında bulunur.  
( ) Yayın alt kısmında dipte bulunur.

#### 2. Aşağıda verilen tanımdaki boşluğu en uygun kavram ile doldurunuz.

Birbirine benzer parçaların bir araya gelerek bütüncül bir şekilde algılanmaları ..... anlayışına aittir.

- a. Cantabile b. Gestalt c. Yapısalcılık d. Tampere e. Luthier

#### 3. Aşağıdakilerden hangisi motifin tanımıdır?

- a. Eserin koda bölümündeki müzik fikri  
b. Genelde dört ölçüden oluşan müzik fikri  
c. Genelde sekiz ölçüden oluşan müzik fikri  
d. Genelde iki ölçüden oluşan en küçük müzik fikri  
e. Müzik cümlesinin diğer adı

#### 4. Aşağıdakilerden hangisi müzikte cümlelerin tanımıdır?

- a. Üç periyodun birleşiminden oluşan müzik fikri  
b. İki dönemin birleşiminden oluşan müzik fikri  
c. İki periyodun birleşiminden oluşan müzik fikri  
d. Üç motifin birleşiminden oluşan müzik fikri  
e. İki motifin birleşiminden oluşan müzik fikri

#### 5. Aşağıdakilerden hangisi şarkı söyler gibi çalmak anlamındadır?

- a. Pizzicato b. Dolce c. Largo d. Menuet e. Cantabile

#### 6. Aşağıdakilerden hangisi şarkı kaynaklı bir eser formundadır?

- a. Sarabande b. Gigue c. Gavotte d. Ballade e. Menuet

#### 7. Aşağıdakilerden hangisi Sarabande'in tanımıdır?

- a. İlk olarak 17. yüzyılda Fransız operalarında görülen,  $\frac{3}{4}$ 'lük ölçü sayısında, orta çabuklukta Fransız dansıdır.  
b. Çok karakteristik, çabukça,  $\frac{4}{4}$  ölçü sayılı bir danstır.  
c. Ölçü sayısı üç zamanlı olan ağır bir İspanyol dansıdır.  
d.  $\frac{3}{4}$  ölçü sayısında, orta çabuklukta bir Polonya dansıdır.  
e. İki vuruşlu orta çabuklukta bir Çek dansıdır.

#### 8. Aşağıdaki cümleyi en uygun ifade ile tamamlayınız.

Çalgı kavramı ilk ortaya çıktığında .....

- a. Çalgılar melodik nitelikte, eşlik amacıyla kullanılıyorlardı.  
b. Çalgılar ritmik nitelikte, solistik amaçla kullanılıyorlardı.  
c. Çalgılar ritmik nitelikte, eşlik amacıyla kullanılıyorlardı.  
d. Çalgılar melodik nitelikte, solistik amaçla kullanılıyorlardı.  
e. Çalgılar ritmik nitelikte, orkestra kapsamında kullanılıyorlardı.

### EK – 3. PERFORMANS ÖLÇEĞİ

(Performans Ölçeğinin ilk 10 maddesidir.)

MADDELER		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1- Düzensiz ritim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Mükemmel ritim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Ritim aksadı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Tempo sabit değil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Doğru ritimler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Tempo teknik pasajlar süresince sabittir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Performansta / yorumda stil (tarz) eksikliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Detaylı, 44incelikli nüans eksikliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Çok müzikal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Melodik cümleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK – 4. DENEYSSEL SÜREÇTE KULLANILAN ESER ÖRNEĞİ

Aria

Bertau

The musical score is written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 3/4 time signature. It consists of seven staves of music. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic and a trill ornament. The second staff starts at measure 6 with a piano (*p*) dynamic. The third staff, starting at measure 11, features four-measure trills (*tr*) and a forte (*f*) dynamic. The fourth staff, starting at measure 16, includes a repeat sign and a forte (*f*) dynamic. The fifth staff, starting at measure 21, contains a triplet and a forte (*f*) dynamic. The sixth staff, starting at measure 26, shows a piano (*p*) dynamic followed by a forte (*f*) dynamic. The seventh staff, starting at measure 30, includes a four-measure trill, a ritardando (*rit.*) marking, and ends with a repeat sign and a fermata.