

İÇEDÖNÜK KİŞİLİKLER İÇİN JOHANN SEBASTIAN BACH'IN BWV 927 PRAELUDIUM ADLI ESERİNİN ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF JOHANN SEBASTIAN BACH'S BWV 927 PRAELUDIUM FOR INTROVERTED PERSONALITIES IN TERMS OF ELABORATION STRATEGIES

Doç.Dr. Yüksel PİRGON

Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Isparta, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-6773-2930

Cite As Pirgon, Y. (2021). "İçedönük Kişilikler İçin Johann Sebastian Bach'ın Bwv 927 Praeludium Adlı Eserinin Anlamlandırma Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:6, Issue:31; pp:1845-1857

ÖZET

Bu çalışmada Johann Sebastian Bach'ın BWV 927 Praeludium adlı eserinde Carl Jung'un "Psikolojik Tipler Kuramı" çerçevesinde "içedönük kişilik" olarak nitelenebilecek öğrencilerin bireysel çalışmalarında uygulayabilecekleri "çalışma biçimleri", Weinstein ve Mayer tarafından geliştirilen öğrenme stratejilerinden biri olan anlamlandırma stratejileri çerçevesinde sunulmuştur. Jung insanları, yaşadıkları çevreyi algılamada, karar verme ve eyleme geçmede temel anlamda içedönük ve dışadönük olarak iki gruba ayırmaktadır. Algılama, karar verme ve eyleme geçmede oldukça farklı yöntemler kullanan bu iki tipoloji kendi öğrenme stratejilerini ortaya koyarken de bu temel farklılıklar üzerinden ilerlemektedir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını denetleyip oluşturmaları ve uygulamalarıdır. Bu nedenle kişisel özellikler nedeni ile farklılaşması son derece doğaldır. Bu çalışmanın içedönük öğrencilere kendi öğrenme yollarının farkına varıp, bu yollar çerçevesinde "çalışma biçimleri" oluşturma noktasında rehber olması amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle eser genel olarak tanıtılmış ve eserin onuncu ölçüsü üzerinden araştırmacı tarafından üretilen çalışma biçimleri, içedönük kişilik tipi özellikleri baz alınarak, Weinstein ve Mayer tarafından geliştirilen öğrenme stratejilerinden anlamlandırma stratejileri çerçevesinde gruplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano, Johann Sebastian Bach, İçedönük, Anlamlandırma Stratejileri, Çalışma Biçimleri

ABSTRACT

In this study, Johann Sebastian Bach's work called BWV 927 Praeludium, Carl Jung's "Psychological Types theory" in the framework of "introverted personality" that students can apply their individual work in what can be described as "study formats", which is one of the learning strategies developed by Weinstein and Mayer of interpretation within the framework of elaboration strategies is presented. Jung divides people into two groups as introverts and extroverts in the basic sense of perceiving the environment in which they live, making decisions and taking actions. These two typologies, which use quite different methods of perception, decision-making and taking action, develop their own learning strategies and proceed through these fundamental differences. Learning strategies are the control, creation and implementation of students' own learning situations. Therefore, it is extremely natural for it to be differentiated due to personal characteristics. The aim of this study is to guide introspective students to realize their own learning paths and to create "working styles" within the framework of these paths. Firstly, the introduction of work in general and the tenth measure of the work produced by the researcher through study formats, based on the characteristics of introverted personality type, developed by Weinstein and Mayer understanding of learning strategies within the framework of the elaboration strategies are grouped.

Keywords: Piano, Johann Sebastian Bach, Introvert, Elaboration Strategies, Study Formats.

1. GİRİŞ

Öğrenme sadece akademik nitelikte kurgulanmış bir konunun, ilgili yaşantılar kanalıyla edinilmesi gibi dar kapsamlı bir etkinlik değildir. Belli bir dili konuşmayı öğrenmek, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek, hatta tüm kişilik özelliklerini kazanmak öğrenmenin ürünleridir. Öğrenme kısaca, yaşantısal deneyimler yoluyla davranışlarda oluşan kalıcı ve izli değişimler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2005: 185).

Bu yaşantısal deneyimler yolu ile şekillenen öğrenme davranışları, bireyin doğuştan getirdiği temel özellikler ve öğrenme stilleri çerçevesinde, verimsiz olduğu takdirde değiştirilebilmesi mümkün öğrenme stratejileri ile şekillenir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli çabaları ortaya koyması sürecidir (Tay, 2005: 213). En geniş anlamı ile öğrenme stratejileri, öğrencinin hedeflediği öğrenmeleri gerçekleştirmek için kullandığı planlar olup, öğrenme sürecinde öğrenci tarafından uygulanan öğrenmeyi artırma faaliyetleridir (Güven: 2004; Mayer: 1987).

Öğrenme kavramı, bireylerin yeni bir bilgi karşısında zihnini harekete geçirmesi ve bilgiyi kendi yöntemleri ile işleyerek kalıcı hale getirmesi sürecine dayanmaktadır. Bireylerin bu süreçte kullandıkları yöntemler, kendi bilişsel öğrenme kapasiteleri, tutumları ve kendilerine özgü öğrenme yaklaşımlarıyla ilgilidir (Kurtuldu, 2012: 236).

Öğrenciler bilgileri öğrenirken birçok güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bazı öğrenciler çok çalıştıkları halde başarılı olamazken, bazıları ise kısa süre çalışarak başarılı olabilmektedir (Dikbaş & Hasırcı, 2008: 70). Bazen bir öğrencinin uyguladığı çalışma biçimi, aynı soruna sahip başka bir öğrenci için etkili olamamakta ve sorunu çözememektedir. Bu durum her zaman, sorunu çözemeyen öğrencinin algı, zeka ve yetenek düzeyinin düşük olduğuyla ilgili olmayıp, öğrencinin aynı sorunu farklı yol ve yöntemlerle daha etkili bir şekilde çözebileceği şeklinde de yorumlanmalıdır (Pirgon, 2018: 41).

Öğrenme stratejilerini açıklamak için literatürde bir çok yaklaşım göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımların çoğu öğrenme sürecini kendi içerisinde basamaklandırıp formülize etmektedir. Bunlardan en önemlisi Weinstein ve Mayer'in ortaya koymuş olduğu öğrenme stratejileridir.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri, öğrenen kişinin öğrenme süreci sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerdir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi edinme, seçme, örgütleme ve bütünleştirme yollarını etkilemektir. Bu stratejiler; tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, kavramayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş kısma ayrılır:

- ✓ Tekrar stratejileri: Öğrencinin yeni gelen bilgileri tekrarlayarak kısa süreli bellekte tutması ya da uzun süreli belleğe kodlamasını sağlayan,
- ✓ Anlamlandırma stratejileri: Öğrencinin yeni bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek zihinde anlamlı hale getirmesine yönelik kullandığı,
- ✓ Örgütleme stratejileri: Öğrencinin yeni bilgileri yeniden düzenleyip yapılandırarak kalıcılığı artırmaya yönelik kullandığı,
- ✓ Kavramayı izleme stratejileri: Öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olmalarının ve buna göre kendi öğrenmelerini düzenleyebilmelerini sağlayan,
- ✓ Duyuşsal stratejiler: Öğrencinin duyuşsal nitelikteki engelleri ortadan kaldırmak üzere kullandığı stratejilerdir (Yüksel, 2014: 153-154).

Anlamlandırma stratejilerinde öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenmeleri söz konusudur. Anlamlandırma, yeni bilginin daha anlamlı duruma gelmesi için ayrıntı ekleme sürecidir. Anlamlandırma stratejileri bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejilerdir (Özer, 1998: 155).

Bilgi işleme kuramına göre öğrenmede en önemli özelliklerden birisi anlamlandırmadır. Material anlamlı olduğu zaman ezberle öğrenmeden daha çabuk öğrenilir ve daha çabuk hatırlanır. Başka bir deyişle anlamlandırma ile bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda etkili bir şekilde kullanılması sağlanmaktadır (Güven, 2004: 55).

Anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri, öğretim tekniklerinde önceki öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıların sunulması ve öğrenme kılavuzluğunun sağlanması için kullanılmalıdır (Senemoğlu, 1997: 565).

Son dönem yapılan çalışmalar öğrenme sürecinin kişisel farklılıklar çerçevesi içerisinde kendisine has bireysel bir basamaklandırmayla işlediğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, bir bireyde verimli olan bir öğrenme süreci başka bir bireyde aynı sonuca ulaşamayabilmektedir. Kişisel özellikler ve edinilen tecrübeler neticesinde her birey kendi öğrenme stratejilerini, biçimini, doğuştan getirdiği öğrenme stilleri çerçevesi içerisinde şekillendirmeye başlar. Temel çerçeve bireye has, doğuştan getirdiği öğrenme stillerinin belirlediği kalıplar içerisindeyken; detaylarda farklı strateji ve taktikler kullanılıp işlevsel olmayan yöntemler elenir, işlevsel olanlar ise kullanılmaya devam eder ve tüm bunların neticesinde birey kendi öğrenme yolunu şekillendirir.

Kişiselleştirilmiş öğrenmede etken olan en önemli faktörlerin başında kişilik özellikleri de gelmektedir. Bireyin kişilik özellikleri kendisine nasıl bir öğrenme yolu oluşturacağı noktasında belirleyicidir. Başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak öğrencinin başkalarına bağımlı olmaksızın öğrenebilmesi için kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol ve inisiyatif sahibi olması ve öncelikle öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998: 31).

Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenenlerin değişik öğrenme ihtiyaçları ve isteklerine göre pedagoji, öğretim programı ve öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kışla & Şahin, 2015: 176). Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde her birey için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu bir öğrenme ortamı düşüncesi önemli rol oynamaktadır. Bahsedilen bireysel

farklılıklar; öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, yetenekleri, beklentileri, hazır bulunuşlukları, deneyimleri, motivasyonları gibi birçok özellik olabilir (Sampson, Karagiannidis & Kinshuk, 2002: 25). Bu çerçevede, öğrenme-öğretme eyleminin verimli ve sürdürülebilir olabilmesi için, bireyin bireysel farklılıkları ve özelliklerini temel alan bir öğrenme yaklaşımını geliştirmek son derece önemlidir.

Bireyin bireysel farklılıkları denildiğinde bu farklılıkların çoğunun temelinde kişilik özelliklerinin yattığı görülmektedir. Bireyin en belirgin özelliği kendine özgü ve bazı yönlerden benzersiz psikolojisidir. Birey, bilinci başka bireylerden farklı olduğu nispete var olabilir. Her insanın “oluşum ve farklılaşma” sürecine “bireyselleşme” adını veren Jung, bu sürecin doğal bir gereklilik olduğunu söyler (Akça, 2017: 6). Tüm insanlar, iç ve dış dünyalarında gelişen olayları algılayacakları, fikir yürütecekleri ve tepki geliştirecekleri psikolojik bir donanıma sahiptirler. İnsanları birbirinden farklılaştıran nokta her birinin bu donanımdan istifade etme şeklidir. Bu tipik idrak ve hassasiyet psikolojide “tip” olarak adlandırılır (Stevens 1999: 87).

İnsanlar günlük yaşamlarına tepkilerinde ve günlük yaşamlarına anlam bulma konusunda yaygın olarak iki değişik tepki gösterirler. Önerine çıkan bir duruma tepki gösterme anında, önce hayır komutu ile geri durmayı yeğleyen, ancak bundan sonra tepki gösterebilen bir grup insan vardır ki bu grup, karşılaştıkları duruma ve nesnelere karşı belirli bir olumsuz ilişki gösterirler. Bu grup içedönük davranış şeklini sergilemektedir. Bir diğer grup, karşılaştıkları durum karşısında anında tepki gösterip öne çıkarlar. Durumlara ve nesnelere karşı olumlu tepki gösteren bu grup ise, dışadönük davranış şeklini temsil etmektedir (Jung, 2006: 37). Dışadönüklük, bir bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendisinin dışındaki olgulara, olaylara veya nesnelere yoğunlaşması, içedönüklük ise bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendi iç dünyasına ait anlamlara, tutumlara veya eğilimlere yoğunlaşması anlamına gelmektedir (Saban & Sarıçelik, 2018: 226).

İçedönük, dışadönük gibi nesne ve nesnel veriler tarafından yönlendirilmez, öznel etkenler tarafından yönlendirilir (Jung, 2019: 391). İçedönük kişiler; daha çok düşünceler, duygular, hayal ve fantezileri gibi kendi içsel dünyalarına yönelirler (Sayar & Dinç, 2008: 101). Dolayısıyla içedönükler içe dönmeyi kullanarak kendilerine döner; bu kişiler yalnızlığı seven, sessiz tiplerdir (Magnavita, 2016: 93).

İçedönük bilinç dış koşulların haliyle bilincinde olmakla birlikte, sonuç üzerinde rol oynayan öznel belirleyicileri seçer. Dolayısıyla bireyin öznel mizacı uyarınca duyu uyarımına karşılık veren algı ve biliş etkeni onu yönlendirir. Örneğin, iki kişi aynı nesneyi görür ama gördükleri iki imge kesinlikle birbirinin aynı değildir. İçedönük düşünüş ister somut ister soyut nesnelere ilgili olsun, nihai noktalarda onu hep öznel veriler yönlendirir. Somut tecrübeden geriye tekrar nesneye dönmez, her zaman öznel içeriğe gider. Bu düşünüşün hedefi ve kökeni dış olgular değildir (Jung, 2019: 392-398).

Bu iki tip dünyayı algılayış, anlamlandırma ve öğrenme eylemlerini birbirlerinden oldukça farklı yol ve yöntemler kullanarak oluştururlar. Dışadönük tip bu eylemlerinin merkezine nesneyi koyarken, içedönük tip ise özneyi koyar. Dışadönük tip motivasyonunu nesneden yani dış dünyadan alırken, içedönük tip öznenen yani kendi iç dünyasından alır. Aralarında bu denli farklılıklar bulunan bu iki tipin öğrenme yollarının da birbirinden farklı olması normaldir. Bu nedenle içedönük bir öğrencide dışadönük bireylerde başarılı olmuş yöntemlerin uygulanması bazen hiç olumlu bir sonuç vermeyebilir aksine içedönük bireyin konsantrasyonun bozulmasına ve kendisini öğrenmeye kapatmasına neden olabilir.

Dışadönük gibi içedönük de kendi fikirlerinin izinden gidecektir ama ters yönde: dışa değil içe yönelik. Hedefi genişlemek değil, yoğunlaşmaktır (Jung, 2019: 401). Buradan anlaşılacağı gibi içedönük bir birey fikirlerini eyleme dökme aşamasında attığı adımlarını içsel motivasyonu ile şekillendirir, dış dünyaya ait veriler ilgisini çekmez. İçedönükler, problemlerini son haddine kadar düşündüğü için içinden çıkılmaz hale getirir, tereddütlerine ve vesveselerine sürekli sıkışıp kalır. Düşüncelerinin iç yapısı onun için ne kadar net olabilese de bunların gerçekliğin dünyasıyla nerede ya da nasıl bağlantı kurduğunu asla anlamaz (Jung, 2019: 402). Bu içe dönüklerin aşırı yoğunlaşmaları neticesinde detaylara boğulmasına bazen de bütüncül yaklaşımlarını kaybetmelerine neden olabilir.

Tablo 1. Jung'un Karakter Tipleri

DIŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
✓ Dışa dönüktür	✓ Kendisine dönüktür
✓ Dış dünyaya yönelir	✓ Anılar, hayaller dünyasında yaşar
✓ Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür	✓ Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür
✓ Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz	✓ Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte sorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.
✓ Değişiklikleri, yenilikleri sever	✓ Utangaçtır
✓ Çabuk kırılmaz	✓ Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu
✓ Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez	
✓ Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ ilgili düşüncelerini sonraya bırakır ✓ Kararsızlık göstermez ✓ İşlerinde geçkalmaz 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ olarak başkasıyla kurduğu ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşlu duymaktan kendini alamaz ✓ Çevresine uymakta güçlük çeker
--	---

Kaynak: Veznedaroğlu & Özgür, 2005: 5

Öğrenme yollarını belirlemede bu iki tipoloji birbirinden oldukça farklı yaklaşımlar geliştirirler. Dışadönük öğrenciler konuları deneme yanılma yoluyla öğrenirler. Çevrelerindeki bireylere odaklanırlar. İçedönükler ise kendi iç dünyaları çerçevesinde düşünürler (Bayırlı, Orkun & Bayırlı, 2019: 78).

Mamchur (1996) Psikolojik Tip Teorisini öğrenme-öğretme sürecine uyarlayarak dışadönük ve içedönük öğrencilerin bazı öğrenme özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

Dışadönük öğrenciler:

- ✓ Sesli düşünmeyi tercih ederler, çünkü sınıfta konuşmaya fırsat buluncaya kadar ne bilip ne bilmediklerinden emin olamazlar.
- ✓ En iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler, çünkü etkinliklere aktif olarak katılmayı ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenmeyi severler.
- ✓ Birlikte (işbirliği içinde) öğrenmeyi tercih ederler, çünkü fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaktan çok hoşlanırlar.
- ✓ Sınıfta çeşitlilik isterler, çünkü sürekli hareket halinde olmayı ve çeşitli aktivitelerle meşgul olmayı çok severler.
- ✓ Öğretmenden ve arkadaşlarından geribildirim almayı isterler, çünkü başarılı olup olmadıklarını ancak bu şekilde bilebilirler.

İçedönük öğrenciler ise:

- ✓ Başkalarının önünde konuşma riskini göze almadan önce, her şeyi enine boyuna tartmaya, düşünmeye ve kafalarındaki içsel süzgeçten geçirmeye ihtiyaç duyarlar.
- ✓ Genellikle sınıfın en sessiz ve düşünceli üyeleridirler; kendilerine doğrudan soru sorulmasından ziyade sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi yeğlerler.
- ✓ Bağımsız ve özel bir kişiliğe sahip olduklarından dolayı kolayca incinebilecek bir öğrenme özelliği sergilerler.
- ✓ Başkalarının önünde herhangi bir performansı sergilemeden önce, o performansa ilişkin yeterince bilgi ve beceri sahibi olduklarından emin olmak isterler.
- ✓ Kendilerine herhangi bir müdahalede bulunulmadan enerjilerini uzun süre yoğunlaştırabilecekleri sessiz bir çalışma ortamına ihtiyaç duyarlar (Akt.: Saban & Sarıçelik, 2018: 227).

Dunning'e göre ise;

Dışadönük Öğrenme Özellikleri:

- ✓ Fikirleri ve gerçekleri anlamak için başkalarıyla tartışmak
- ✓ Bilgileri işlerken yüksek sesle düşünmek
- ✓ Bilgi ve görüşlerini paylaşmak
- ✓ Grup ortamında öğrenmek
- ✓ Bir partner, mentor veya konunun uzmanı ile öğrenmek
- ✓ Aktif ve interaktif olmak
- ✓ Soru sormak veya cevaplamak
- ✓ Konuya dalmak ve bir şeyler yapmak
- ✓ Deneme yanılma yoluyla neyin işe yaradığını keşfetmek
- ✓ Çeşitli öğrenim faaliyetlerinde bulunmak
- ✓ Öğrenim konularını, görevlerini ve etkinliklerini nispeten sıklıkla değiştirmek
- ✓ Çeşitli insanlarla ilişki kurmak
- ✓ Bir konuyu araştırırken iletişim ağlarını kullanmak
- ✓ Çok çeşitli konular veya fikirler hakkında biraz da olsa bilgi edinmek
- ✓ Birkaç konuyu daha detaylı araştırmak

İçedönük Öğrenme Özellikleri:

- ✓ Dikkat dağıtıcı unsurları ve rahatsız edici bölünmeleri en aza indirmek
- ✓ Bir konu hakkında cevap vermeden önce, düşünmek için zaman ayırmak
- ✓ Kişisel ortamında iyice düşünülmüş fikirleri başkalarıyla paylaşmak

- ✓ Üretmek için sessiz ve sakin etkileşimlere sahip olmak
- ✓ Bire bir yardım veya geri bildirim almak
- ✓ Bir görev üzerinde sessiz bir alanda çalışmak
- ✓ Yeni bilgileri işlemek için zamana sahip olmak
- ✓ Konuyu üzerinde düşünerek anlamak
- ✓ Bilgi toplamak için; okumak, dinlemek ve gözlemlemek
- ✓ Bahsedilmesini beklemeden bilgiye çok daha önce erişmek
- ✓ Bireysel veya küçük grup projelerinde çalışmak
- ✓ Bir seferde bir konuyla ilgilenmek
- ✓ Nispeten uzun bir süre bir konuya odaklanmak
- ✓ Ödevlere belirli bir yolla yaklaşım için bağımsız olarak karar vermek
- ✓ Derinlemesine çalışmak için ek bilgilere erişim sahibi olmak (Akt.: Yüksel, 2021: 23,24).

Görüldüğü üzere bu iki tipolojinin hayatı algılama, problemleri çözme, olaylara tepki verme ve yorumlama gibi bir çok konuda olduğu gibi öğrenme konusunda da birbiriyle oldukça farklı yol ve yöntemler kullandıkları görülmektedir. Bu farklılıklardan yola çıkarak içedönük öğrencilerin kendi özelliklerini kavraması ve öğrenme stratejilerini bu farklılıklar üzerine basamaklandırması öğrenme süreçlerini oldukça olumlu bir şekilde etkileyecektir.

Çalgı eğitimi içerisinde gerçekleşen öğrenme eylemlerinde de aynı süreç işlemektedir. Öğrenci, doğuştan getirdiği öğrenme stillerine yine kendisine özgü içedönük/dışadönük tipolojisinin getirdiği bir takım özellikleri çerçevesi içerisinde geliştirdiği öğrenme stratejilerini basamaklandırarak, kendi öğrenme yollarını geliştirir. Bu nedenle her öğrencide çalgı öğrenimi süreci genel çerçeve itibari ile benzer olsa da, detaylarda oldukça özeldir. Kişiselleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, sunulan tek bir öğretim modelinin herkese uygun olduğu fikrinden kaçınan, bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlayan ve bireysel çalgı dersleri öğretim metodu ile bire bir benzerlik gösteren bir yaklaşımdır (Ercan & Orhan, 2016: 133).

1.1. Piyano Çalışma Sürecine Anlamlandırma Stratejisi Çerçevesi İçerisinde Genel Bir Bakış

Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejilerinden biri olan anlamlandırma stratejisi piyano eğitim süreci içerisinde değerlendirilecek olursa, öğrencinin öğrenmeye başlayacağı yeni bir çalış tekniğini, yeni bir eseri ya da yeni bir etüdü; geçmişte öğrenmiş olduğu, ona alt yapı oluşturabilecek benzer bir çalış tekniğiyle, bir eserle ya da bir etütle eklemlendirmesi olarak özetlenebilir.

Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejileri; etütte/eserde yer alan teknik, ritmik, armonik, müzikal yapılarla önceden öğrenilmiş etütteki/eserdeki yapılar arasında benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurabilmeyi, ritim kalıplarını sadeleştirerek ritmik özetlemeler yapabilmeyi, soyut olan bilgi, kavram ya da durumları somut duruma getirebilmeyi sağlayan stratejilerdir (Kılınçer & Uygun, 2013: 213). Örneğin yeni öğrenmeye başladığı "portato" tekniğini geçmişte öğrendiği "stakato" tekniğine eklememesi; "non-legato" tekniğini önceden öğrendiği "legato" tekniğinin zıddı şeklinde zihninde kodlaması; yine yeni öğrenmeye başladığı herhangi bir Romantik Dönem eserinde mevcut pedalleri önceden çalışmış olduğu farklı bir Romantik Dönem eserindeki pedal tekniği ile ilişkilendirmesi; ya da yeni bir Czerny etüt içerisindeki ritmik yapıyı geçmişte çalıştığı başka bir Czerny etütteki ritmik yapı ile bağdaştırması ve tüm bu ip uçlarını yeni öğreneceği esere transfer edebilmesi şeklinde düşünülebilir. Piyano eğitiminde sürdürülen çalışmalar; teknik çalışmalar, yeni etütleri/eserleri deşifre etme çalışmaları ve önceden çalışılmış etütleri/eserleri geliştirme çalışmaları şeklinde özetlenebilir (Kılınçer & Uygun, 2012: 376).

Anlamlandırma stratejisinde ilk aşama eserin/etüdün analiz edilmesidir. Piyano çalmak fiziksel bir aktivite olmasının yanı sıra çoğunlukla zihinsel bir aktivitedir. "Aslında fiziksel zorluklar net olmayan düşüncelerin ürünüdür" (Bernstein, 1981: 102). Bu nedenle başarılı bir analiz süreci çalışma sürecinin en önemli basamaklarından birisidir. Öncelikle dönem ve besteci stiline analiz edilmesi eserin yorumlanması açısından önemli bir başlangıçtır. Bu süreçte, geçmişte çalışılan aynı dönem ve besteciye ait eserlerin stili ile bağdaşan noktaların tespit edilip, bu noktaların verdiği fikirler üzerine yeni çalışılan eser/etüdün inşa edilmesi etkili bir adımdır.

Eserin teknik, ritmik, melodik, armonik ve form açısından analizinin yapılma sürecinde, benzer özellikleri taşıyan geçmiş eserlerdeki öğelerle eklemlendirilmesi eserin kısa sürede anlaşılması ve çözümlenmesi açısından faydalı olacaktır.

Ayrıca eserin kendi içerisinde de benzer ve farklı yapıları tespit edip, bu yapıları zihinde kategorize edip o şekilde çalışma sürecine başlamak yine bir anlamlandırma stratejisi olarak görülebilir. Kochevistky'e (1967) göre; "bir piyanist müziği okurken tek başına notaları okumamalıdır. Notaları herhangi çeşit arpej ya da gam kalıpları herhangi çeşit sekvans, armonik bileşim vb. biçimlerde birleştirilerek okumalıdır. Nitekim hızlıca ve akıcı çalabilmek için düşüncelerimizin bu gibi yollarla organize edilmesi gereklidir" (Akt.: Yokuş, 2010: 53). Bu nedenle, benzer yapıyı barındıran eser, etüt ve egzersizlerin paralel bir şekilde verilmesi, öğretilmesi planlanan teknik, melodik, ritmik, armonik, dönem ve besteci stili öğelerinin daha çabuk kavratılması açısından oldukça önemlidir ve aslında tüm bu kombinasyon, bütünsel olarak bir anlamlandırma stratejisidir.

1.2. Pişano Çalışma Sürecine İçedönük Tipoloji Çerçevesi İçerisinde Genel Bir Bakış

Geçmişte öğrenilen bilgilerin yeni öğrenilecek olanlar ile ilişkilendirilmesi sürecinde, dışadönük bir öğrenci ile içedönük bir öğrencinin öğrenme tecrübeleri doğrultusunda geliştirmiş oldukları kendilerine has öğrenme taktikleri ve stratejileri de büyük oranda farklı olacaktır. Bu kişisel farklılıklar hem öğrencinin kendisi hem de öğretmen tarafından iyice kavranmalı ve buna yönelik yaklaşımlar geliştirilmelidir.

İçedönük öğrencilerde eser/etüdü bilişsel yollarla analiz etmek ilk adım olmalıdır. Bunun için iki aşama takip edilmelidir:

Birincisi, içedönük öğrenciler için içsel motivasyon ön planda olduğu için, dış dünyadan olay, olgu ya da örneklerle eserin bütünü anlamlandırmak yerine, kendi içsel materyallerinden yararlanmaları önemlidir. İçedönük kişiler; daha çok düşünceler, duygular, hayal ve fantezileri gibi kendi içsel dünyalarına yönelirler (Sayar & Dinç, 2008: 101). Bu nedenle öncelikle geçmişte çalışmış olduğu benzer öğeleri taşıyan eser/etütlerde izlemeyi tercih ettiği aşamaları hatırlamasının sağlanması ve bunları mevcut çalıştığı eser/etüde transfer etmesinin sağlanması iyi bir yol olacaktır. Hatırlatılma aşamasından sonra bu aşamaları hemen o anda uygulamasının beklenmemesi gerekmektedir. Eğitimciler, genellikle sessiz çocukları kabuklarından çıkarmanın yollarını aramaktadırlar. Fakat araştırmalar, okullarda içedönük çocuklara olan baskının azaltılmasını ve kendilerini yansıtmaları için daha fazla zaman verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Sparks, 2012).

İçedönükler, iyi bir dinleyicidirler ve başkalarının kendilerini iyi dinlemelerini beklerler, önce düşünürler ve sonra konuşurlar; geri çekilme, sakin olma ve perspektif kazanma yeteneğine sahiptirler (Hasırcı, 2021: 49). Bu nedenle, öğrencinin geçmiş tecrübelerinden derlediği çalışma yaklaşımı ile ona önerilen çalışma yaklaşımının net ve sakin bir şekilde anlatılması ve hangilerinin verimli hangilerinin verimsiz olduğunun tespitinin öğrenciye yaptırılması hassas bir noktadır. Fazla eleştirel bir yaklaşımın bu tipolojideki öğrencilerin kendilerini öğrenmeye kapamalarına neden olabileceğini unutmamak gerekir. Düzeltmesi gereken yerlerin düzeltme gerekçelerinin eleştirel olmadan açıklanıp, ikna edici ve naif bir dille belirtilmesi gerekmektedir. İçedönük öğrenciden düzeltilmesi istenilen yerlerin o an için istenmesi doğru olmayacaktır. Bu durum içedönük öğrenci gerilmesine neden olacağı için verimsiz bir yöntem olacaktır. İçedönük öğrencilerin bir konuyu ifade edebilmeleri için zamana ihtiyaçları olduklarını unutmamak gerekir. Eğer sınıftaki içedönük bir öğrenciye bir soru yöneltilirse, ona cevabı düşünmesi ve kafasında formüle etmesi için yeterince zaman tanınması gerekir (Condon & Ruth-Sahd, 2013; Saban, 2009).

İkincisi ise, içedönük öğrencinin eseri ilk etapta metin okur gibi irdelenmesi; formu, tonu, temel tartım yapısı, hangi notaların o tonun ana notaları, hangi notaların ise sadece dekoratif ya da altere notalar olduğunu tespit etmesi sağlanmalıdır. Bu tipolojideki öğrencilerin kendi içlerinde kesin sonuca ulaşmadan, ilgilendikleri konu hakkında fikir beyan etmedikleri gerçeği unutulmamalı ve buradan hareketle telaşsız ve sabırlı bir şekilde öğrencinin bu analizi olgunlaştırmasını beklemeli ve ondan sonra ifade etmesi beklenmelidir.

Detayları çok iyi farkedenden bu tip öğrencilerin analiz süreçlerinin oldukça ağır bir tempoda gerçekleştireceği gerçeği unutulmamalıdır. Detaycılık yönleri bazen işin içinden çıkılmaz bir hal aldığı zaman müdahale edilip öğrencinin gereksiz detaylardan sıyrılmasını sağlayarak analizi sürdürmesine fırsat tanınmalıdır. Bu analizi muhtemelen öğretmenin ve başka öğrencilerin olmadığı bir ortamda yalnız bir şekilde gerçekleştirme isteğinde bulunma ihtimali olan içedönük öğrenciye bu ortamın sağlanması, daha verimli ve konsantre bir şekilde çalışmasına olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir. Pantaleon (2016); Rosheim (2018) ve Zafonte'ye (2018) göre, farklı eğitim düzeylerindeki, içedönük kişilik ve eğitimle ilgili araştırmalar; içedönük öğrencilerin yalnız çalışmayı tercih ettiğini, sınıfta konuşmadıklarını ve düşünmek için zaman ayırdığını göstermiştir (Akt.: Hasırcı, 2021: 54).

İçedönük öğrenci hareketin olduğu bir ortamda çalışıyorsa ve o an için kendisinden bir şeyler beklediğini seziyorsa konsantrasyonunu kaybetmesi, gerilmesi ve bunun sonucunda çalışmasını sonlandırması muhtemeldir. İçedönük kişiler, kortikal uyarımları yüksek olduğu için dış uyarıcılardan kaçınmakta, ilgi ve enerjilerini kendi iç dünyalarına yöneltmektedirler (Hasırcı, 2021: 56).

Öğrencinin eser/etüdü bu şekilde analiz edilip anlamlandırmasından sonra deşifre aşamasına geçerek duyuşsal ve dokunsal olarak eser/etüdü anlaması ve gerektiğinde nota kağıdı üzerine bu aşamayı daha verimli hale getirmek adına bazı işaretler koyup notlar almasının sağlanması önemli olacaktır. Fakat bu sürecin de yine ödev verilerek ya da öğrencinin yalnız bir ortamda çalışmasına olanak tanınarak tamamlanması sağlanmalıdır.

1.3. Amaç

Bu çalışmanın, Jung'un psikolojik tipler kuramı çerçevesinde değerlendirilen içedönük tipolojideki öğrencilerin piyano eğitimi sürecinde öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olacak bir takım yöntemler konusunda rehberlik edebileceği düşünülmüştür. Bu yöntemler içedönük kişilik özellikleri çerçevesinde Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejilerinden anlamlandırma stratejilerine göre sınıflandırılmış ve bu çalışma biçimi önerilerinin öğrencilere kendi yöntem ve tekniklerini oluşturmaları noktasında yol gösterici olması amaçlanmıştır. Bu yollarla sorunlarını tespit edebilen ve bu sorunlara yönelik çalışma biçimleri üretebilen içedönük tipolojideki öğrencilerin piyano ders başarılarının ve bu çalgıya karşı tutumlarının olumlu bir şekilde etkilenmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Johann Sebastian Bach'ın BWV 927 Praeludium adlı eseri örnek bir eser olup aynı yaklaşımın bütün çalışılan eserlerde kullanılması, öğrencinin kendisine uygun öğrenme stratejisi çerçevesinde çalışmalarına yön vermesi en temel hedefdir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, kuramsal çerçeveyi oluşturan Carl Jung'un "Psikolojik Tipler Kuramı" çerçevesinde "içedönük kişilik" ve Weinstein ve Mayer tarafından geliştirilen öğrenme stratejilerinden biri olan "Anlamlandırma Stratejileri" ile ilgili verileri elde etmek için genel tarama modeli kullanılmıştır. Johann Sebastian Bach'ın BWV 927 Praeludium adlı eserinin teknik yapısını çözümlenmek amacıyla ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen teknik yapı üzerinden araştırmacı tarafından çalışma biçimleri oluşturulmuştur. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek 2013: 256).

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölüm iki kategoride sunulmuştur. İlk kategori; "Eserin Genel Analizi"dir. Bu bölümde eserin genel olarak teknik analizi yapılmış, eser genel hatları ile tanıtılmıştır.

İkinci kategori ise, "İçedönük öğrencilerde anlamlandırma stratejileri çerçevesinde önerilen çalışma biçimleri"dir. Bu bölümde önerilen çalışma biçimleri, Şekil 1'de görüldüğü üzere Johann Sebastian Bach'ın BWV 927 Praeludium adlı eserinin 10. ölçüsü üzerinden örneklendirilmiş ve Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı'nda tanımlanan İçedönük tiplerin; Weinstein ve Mayer tarafından ortaya konulan öğrenme stratejilerinden "Anlamlandırma Stratejileri" içerisinde; "Anlamlandırma Stratejilerinin Analiz Boyutu" ve "Anlamlandırma Stratejilerinin Özel Çalışma Biçimi Boyutu" başlıkları altında sunulmuştur.



Şekil 1. BWV 927 Praeludium 10. Ölçü

3.1. Eserin Teknik Yapısının Genel Analizi

Eser, Fa Majör tonunda, 4/4'lük, allegro temposunda ve 15 ölçüdür. Eserin genel anlamda teknik yapısına göz atıldığında; şekil 2'de görüldüğü gibi özellikle sağ elde 1 oktav aralığını geçmeyen pozisyonlarda yoğun bir şekilde arpej kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 2. BWV 927 Praeludium 1. Ölçü

Bu arpejler, allegro temposu içerisinde 16'lık notalardan oluşmaktadır. İçedönük öğrenciye, eserin temel ritmik yapısını bu arpejlerin oluşturduğunu nota kağıdında işaretlenerek gösterilmeli ve ilk ölçüde çözümlendiği yapının eserin çoğuna hakim olması nedeni ile diğer ölçülerin deşifre aşamasının daha kolay gelişeceği sakın bir şekilde anlatılmalı; bu anlatımlar tamamlandıktan sonra, öğrencinin bu bilgileri içselleştirmesi için ona zaman ve fırsat tanınmalıdır.



Şekil 3. BWV 927 Praeludium 3. Ölçü



Şekil 4. BWV 927 Praeludium 5. Ölçü

Sol elde de Şekil 3'de görüldüğü gibi oldukça az olmak kaydı ile arpej kullanımına rastlanmakta, Şekil 4'de görüldüğü gibi daha çok 8'lik notalardan oluşan yürüyüşlerin baskın olduğu görülmektedir. İçedönük öğrenciye eserin sol elinde sağ elde olduğu kadar yoğun bir arpej kullanımı olmadığı, 8'lik notalardan oluşan ritim kalıplarının daha çok baskın olduğu sakın bir dille anlatılmalı, anlayıp anlamadığının geri dönütü bir an evvel beklenmemeli, öğrenci baskı altında hissettirilmemelidir.



Şekil 5. BWV 927 Praeludium 14. ve 15. Ölçü

Şekil 5'de görüldüğü gibi eserin son 2 ölçüsünde sağ elde tutan sesler, çift sesler ve kırık akorlar göze çarpmaktadır. İçedönük öğrenciden tüm bunların hemen orada örneklenmesinin istenmesi doğru bir yöntem değildir. Detaycı bir kişilik yapısına sahip olan bu tipoloji için, nota kağıdına bir takım işaretler koyarak tutan sesleri, çift ses ve kırık akor basışlarını telaşsız bir şekilde anlatmak, sonrasında denemesi için gereken süreyi tanıyıp geri çekilmek ya da yalnız kalmasını sağlamak en iyi yol olacaktır.

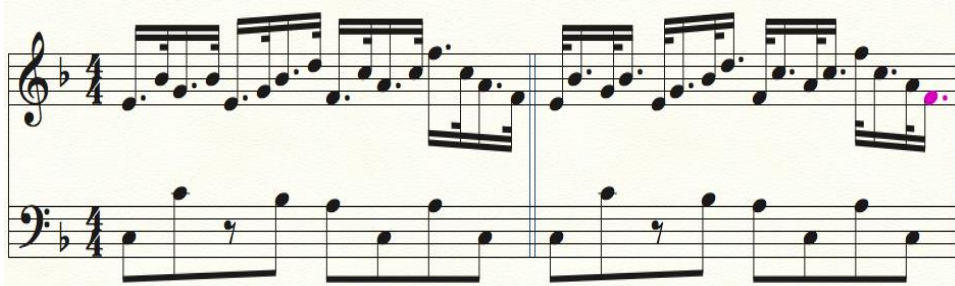
Eserde hem sağ hem de sol el olmak üzere tamamen non-legato bir çalışma biçimi görülmektedir. Bu seviyede bir eseri çalışmakta olan içedönük öğrencinin legato ve non-legato kavramlarını biliyor olması muhtemeldir. Bu nedenle bu kavramlarla ilgili geçmiş bilgi ve tecrübelerinin hatırlatılması, bilgiyi içsel motivasyonu ile özümseyen ve anlamlandıran bu tipoloji için yeterli olacaktır.

3.2. İçedönük Öğrencilere Anlamlandırma Stratejileri Çerçevesinde Önerilen Çalışma Biçimleri



Şekil 6. Arpejlerin Armonik Olarak Kodlanmasına Yönelik Bir Çalışma Biçimi

Şekil 6'da verilen bu çalışma biçiminde arpejlerin öncelikle blok akorlara dönüştürülerek çalınması, seslerin armonik olarak kodlanmasını daha da kolaylaştıracaktır. Bu şekilde çalışıldıktan sonra orijinal hali (arpejli) çalınması seslerin tek tek düşünülmeden daha önce çalınan blok akor başlıklarında ki armonik kodlar sayesinde daha kolay ve kısa zamanda gerçekleşecektir. Bu iki farklı çalışma biçiminin ardı ardına uygulanarak birbirine eklenmesi anlamlandırma stratejilerine örnek teşkil edilebilir.



Şekil 7. Arpejlerin Farklı Tartım Kalıpları ile Kavratılmasına Yönelik Bir Özel Çalışma

Şekil 7'de verilen bu çalışma biçiminde eserdeki arpejlerin tartım yapısının değiştirilerek çalınması, arpejlerin akıcı ve seri bir biçimde çalınmasının yanı sıra zihni aktif tutarak, arpejlerin farklı biçimlerde kodlanıp bilginin daha da kalıcı hale getirilmesi açısından oldukça faydalı olacaktır.

İçedönük öğrenci ile Şekil 6 ve Şekil 7'de verilen çalışmalara öncelikle notalar üzerinde anlatarak ve izlemesi için örnekleyerek başlamak önemli olacaktır. Öğrencinin soru sorma noktasında çekinik davranma olasılığını düşünerek bir kaç kez daha anlatmak ve örneklemekte fayda vardır. Sonrasında her zamanki gibi denemesi için zaman verilip, ondan uzaklaşmalı gerekirse dersliği bir süreliğine terk edip, uygun bir süre sonra geri dönüp öğrenciyi dinlemek, bu tipolojinin ürküp kendini kapatmaması noktasında verimli bir davranış olacaktır.



Şekil 8. İleriye Doğru Ekleme Stilinde Çalışma Biçimi

Şekil 8'de verilen çalışma biçimi, öğrenilen geçmiş notalara bir yenisinin eklenerek devam etmesi açısından anlamlandırma stratejilerine örnek gösterilebilir. Her iki eli ayrı ayrı çalıştırmak söz konusu ise, ilk önce zorluğun merkezi olan tek bir nota çalınır, daha sonra yine aynı yer çalınır ikinci nota eklenir ve bir süre durulur. Bu işleme pasajın tamamına ulaşılan kadar tek nota eklenilerek devam edilir. Öğrenci tüm bunları yapabileceği en son hızda çalıp, en son çaldığı notada belli bir süre beklemelidir.



Şekil 9. İleriye ve Geriye Doğru Ekleme Stilinde Çalışma Biçimi

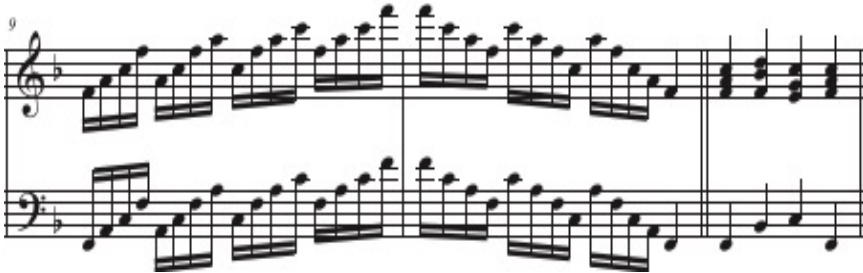
Şekil 9'da verilen çalışma biçiminde ise, zor pasajın merkez notası belirlenerek, her seferinde sağ ve soluna birer nota ekleyerek ilerlemek, öğrenilen bilgilerin yenileri ile eklenendirilmesi şeklinde anlamlandırılmasını

sağlayacaktır. İlk önce zorluğun merkezi olan tek bir nota çalınır, daha sonra o notanın gerisinden ve ilerisinden olmak üzere iki tane nota eklenerek bir süre durulur. Bu işleme pasajın tamamına ulaşılan kadar ikişer nota eklenilerek devam edilir. Öğrenci tüm bunları yapabileceği en son hızda çalıp, en son çaldığı notada belli bir süre beklemelidir.

İçedönük öğrenci ile Şekil 8 ve Şekil 9’da verilen çalışmalara öncelikle detaylı bir anlatım ve örnekleme ile başlamak oldukça önemlidir. İyi birer dinleyici olan bu tipolojinin söylenenleri anlama konusunda oldukça başarılı olduğu unutulmamalıdır. Bu özel çalışmalar uygulanması açısından fazlaca bir zaman gerektireceği için içedönük öğrenci tarafından “Çalıştıktan sonra dinletebilir miyim?” talebi ile karşılaşmak son derece muhtemeldir. Bu noktada asla ısrarcı olunmamalı, özel çalışmalarını anladığına ikna olduktan sonra öğrencinin diğer derse kadar kendi başına çalışmasına imkan tanınmalıdır.



Şekil 10. Fa Majör Gam



Şekil 11. Fa Majör Arpej ve Kadans

Anlamlandırma stratejilerinin geçmiş ön bilgilerle yeni bilgiler arasından bağlantı kurulması prensibi noktasında Şekil 10 ve Şekil 11’de görüldüğü gibi çalışılan kısmın tonunda gam (Fa Majör), arpej ve kadans çalışılması da etkili bir yöntem olacaktır.

Bu eseri çalabilecek seviyeye gelmiş olan bir içedönük öğrenci için gam, kadans ve arpej çalışmaları alışıldık çalışmalardır. Bu çalışmaların gerekliliğini kavramış ve bu çalışmaları defalarca tecrübe etmiş öğrenci için; bu çalışmaların gerekliliği ve nasıl yapılması ile ilgili herhangi bir anlatımda bulunmanın gereği yoktur. Muhtemelen bir ders sonrasında dinletmek isteyecek olan bu tipolojinin bu isteği, bir şeyi kendi içsel dünyasında, kendisini tatmin eden olgunluğa ulaşmadan dış dünyaya sunmadığı gerçeğini hatırlayarak geri çevrilmelidir.

Eserin yorumlanması aşamasında ise bir içedönük öğrencinin en gelişmiş özelliklerinden biri olan hayal güçlerinin ürünlerinden yararlanmalarını teşvik etmek önemli olacaktır. Bunun için Johann Sebastian Bach ile ilgili her türlü bilgiyi araştırması, Bach’ın yaşadığı dönemin müzikal ve hatta sosyal özelliklerini araştırması, o dönemi tasvir eden filmler izlemesi, o döneme has mimari, yaşam tarzı, kılık kıyafet gibi bir çok unsuru incelemesi, Barok Dönem’e ait eserler dinlemesi, farklı yorumculardan çalıştığı eseri dinlemesi; eseri anlamlandırma ve yorumlama aşamasında oldukça faydalı olacaktır.

4. SONUÇ

Bireyler gerek doğuştan getirdiği gerekse sonradan edindiği nitelikler bakımından birbirlerinden farklıdır. Bireylerin sahip oldukları bu nitelikler yaşamlarının her alanında geliştirdikleri yaklaşımların şekillenmesi noktasında son derece etkindir.

Bu çalışmada Johann Sebastian Bach’ın BWV 927 Praeludium adlı eseri üzerinden bireysel farklılıklar noktasında Jung’un “Psikolojik Tipler Kuramı” çerçevesinde “içedönük kişilik” olarak nitelenebilecek öğrencilerin çalışmalarında uygulayabilecekleri “çalışma biçimleri”, Weinstein ve Mayer tarafından geliştirilen öğrenme stratejilerinden biri olan anlamlandırma stratejileri çerçevesinde sunulmuştur. Edinilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara göre:

✓ Eserin genel teknik analizinden:

Eserin sağ el partiyonunda yoğun bir şekilde arpej kullanıldığı, sol el partiyonunda ise daha çok 8'lik notalardan oluşan yürüyüşlerin baskın olduğu görülmektedir. İçedönük öğrenciye bu yapıları sakın bir şekilde nota kağıdında işaretleyerek gösterilmesi ve ilk anda çözümlendiği bu yapıların eserin kayda değer bir kısmına hakim olduğunun anlatılması, bu yapıları eserin geri kalan kısmına eklememesi noktasında (anlamlandırma stratejisi) kendisine kolaylık sağlayacağını ifade edilmesi,

Eserin son 2 ölçüsünde sağ elde, tutan sesler, çift sesler ve kırık akorların kullanıldığı görülmektedir. İçedönük öğrenciden tüm bunları hemen orada örneklenmesinin istenmemesi, öğrencinin gerilmemesi ve paniğe kapılmaması açısından önemli olduğu görülmektedir. Detaycı bir kişilik yapısına sahip olan içedönük öğrenci için tüm bu yapıları sakın ve telaşsız bir şekilde anlatmanın, sonrasında örneklemesi için gerekli süreyi tanıyıp geri çekilmenin ya da yalnız kalmasını sağlamanın en iyi yol olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

✓ Anlamlandırma stratejileri çerçevesinde oluşturulan çalışma biçimlerinin içedönük öğrenciler boyutunda sunulması noktasında:

Eserin sağ el partiyonunun temel yapısını oluşturan arpejlerin öncelikle blok akorlar şeklinde çalınmasının, seslerin armonik olarak kodlanmasını daha da kolaylaştıracağı; sonrasında arpejli çalınmasının ise önceden oluşturulan armonik kodlar sayesinde seslerin tek tek düşünülmeden çalınmasına imkan tanıyacağı; bu iki farklı çalışma biçiminin ardı ardına uygulanmasının anlamlandırma stratejilerine örnek teşkil edebileceği,

Eserdeki arpejlerin tartım yapısının değiştirilerek çalınmasının, arpejlerin farklı biçimlerde kodlanıp bilginin daha da kalıcı hale getirilmesi açısından oldukça faydalı olacağı,

Her iki eli ayrı ayrı çalıştırmak söz konusu ise, önce zorluğun merkezi olan tek bir notanın çaldırılıp, sonrasında yine aynı yer üzerinden ikinci notanın eklenip, bu işleme pasajın tamamına ulaşılan kadar tek nota eklenilerek devam edilmesinin; öğrenilen geçmiş notalara bir yenisinin eklenerek öğrenme süreci oluşturmak açısından anlamlandırma stratejilerine örnek gösterilebileceği,

Yine zor pasajın merkez notası belirlenerek, her seferinde sağ ve soluna birer nota ekleyerek ilerlemenin, öğrenilen bilgilerin yenileri ile eklenendirilmesi şeklinde anlamlandırılması sağlayacağı,

Anlamlandırma stratejilerinin geçmiş ön bilgilerle yeni bilgiler arasından bağlantı kurulması prensibi noktasında çalışılan eserin tonunda gam (Fa Majör), arpej ve kadans çalışılması da etkili bir yöntem olacağı sonuçlarına varılmıştır.

✓ Tüm bu çalışma biçimlerinin içedönük öğrencilere kavratılması ve uygulatılması aşamasında:

İyi birer dinleyici olan içedönük öğrencilerin söylenenleri anlama konusunda oldukça başarılı olduğundan hareketle, çalışmaların öncelikle notalar üzerinde anlatılarak ve izlemesi için örneklenerek başlanmasının ve bu tipteki bir öğrencinin soru sorma noktasında çekinik davranabileceği ihtimalini hesaba katarak bir kaç kez daha anlatmanın ve örneklemenin faydalı olacağı;

Anlatılan ve örneklenen çalışma biçimlerinin öğrenci tarafından örneklenmesi aşamasında denemesi için zaman verilip, ondan uzaklaşılması, gerekirse dersliği bir süreliğine terk edip, uygun bir süre sonra geri dönüp öğrencinin dinlenmesi, içedönük öğrencinin türküp kendini kapatmaması noktasında verimli olacağı,

unutulmamalıdır. Bu özel çalışmalar uygulanması açısından fazlaca bir zaman gerektireceği için içedönük öğrenci tarafından “Çalıştıktan sonra dinletebilir miyim?” talebi ile karşılaşmak son derece muhtemeldir. Bu noktada asla ısrarcı olunmamalı, özel çalışmalarını anladığına ikna olduktan sonra öğrencinin diğer derse kadar kendi başına çalışmasına imkan tanınmalıdır.

Eserin yorumlanması aşamasında ise bir içedönük öğrencinin en gelişmiş özelliklerinden biri olan hayal güçlerinin ürünlerinden yararlanmalarını teşvik etmenin oldukça önemli olacağı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Akça, H. (2017). “Gözyaşı Çeşmesi/Kırım’da Son Dügün □ Romanında Jung Tipolojisi”, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(22):1-26.

Aydın, A. (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, (6. Basım), Tekağaç Eylül Yayınları, Ankara.

Aydiner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2012). “Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Örneği”, E-Journal Of New World Sciences Academy-Fine Arts, 7(2):199-223.

- Aydiner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2013). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi”, *E-Journal of New World Sciences Academy-Fine Arts*, 8(2):206-238.
- Bayırlı, A., Orkun Aslam, M. & Bayırlı, S. (2019). “Öğrenme Stilleri Modellerinin İncelenmesi”, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1):71-83.
- Bernstein, S. (1981). *With Your Own Two Hands*, G. Schirmer, New York.
- Condon, M. & Ruth-Sahd, L. (2013). “Responding to Introverted and Shy Students: Best Practice Guidelines for Educators and Advisors”, *Open Journal of Nursing*, 3:503-515.
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö.K. (2008). “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2):69-76.
- Ercan, H. & Yıldırım Orhan, Ş. (2016). “Kişiselleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Bireysel Çalgı Dersiyile İlişkisi: Gazi Üniversitesi Örneği”, *Journal of Research in Education and Society*, 3(1):130-144.
- Güven, M. (2004). “Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, *Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.
- Hasırcı, Z. (2021). “İçedönük Çocukların Dışavurumcu Resimlerinde Psikolojik İşlevler”, *Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Uludağ Üniversitesi, Bursa*.
- Jung, C.G. (2006). *Analitik Psikoloji* (Çev.: Ender Gürol), Payel Yayınevi, İstanbul.
- Jung, G.C. (2019). *Psikolojide Tipler* (Çev.: Nur Nirven), Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Kışla, T. & Şahin, M. (2015). “Kişiselleştirilmiş (Kişiye Özgü) Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı” (Ed. Gülay Ekici), *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-II*, ss.172-208. Pegem Akademi, Ankara.
- Kurtuldu, K. (2012). “Dikkat Stratejilerine Yönelik Uyarıcı İşaretlerin Piyano Eğitiminde Kullanılabilirliği”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2):233-254.
- Magnavita, J.J. (2016). *Kişilik Kuramları Kişilik Bilimine Çağdaş Yaklaşımlar* (Çev.:S. Erdem Türközü, Mirel Benveniste, Menekşe Arık), (1.Basım), Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Mayer, R.E. (1987). *Educational Psychology. A Cognitive Approach*, Little, Brown & Company, Toronto.
- Özer, B. (1998). “Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler” (Ed.: Ayhan Hakan), *Lisans Tamamlama Programı, Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği/Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.
- Pirgon, Y. (2018). “Carl Philipp Emanuel Bach’ın Solfeggio Adlı Eserinin Öğrenme Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi”, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 6(1):37-54.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (5. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Saban, A. & Sarıçelik, S. (2018). “İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1):225-252. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m
- Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk (2002). “Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective”, *Interactive Educational Multimedia*, 4:24-39.
- Sayar, K. & Dinç. M. (2008). *Psikolojiye Giriş* (1.Basım), Dem Yayınları, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım A. (1998). “Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama için Ortaya Koyduğu Sonuçlar”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(110):31-39.
- Sparks, S.D. (2012). “Studies Highlight Classroom Plight of Quiet Students”, *Education Week*, 31(32):1.
- Stevens, A. (1999). *Jung* (Çev.: Ayda Çayır), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Tay, B. (2005). “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 6(1):209–225.

Veznedaroğlu, R.L. & Özgür, A.O. (2005). “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri”, İlköğretim Online, 4(2):1-16.

Weinstein, E.C. & Mayer, E.R. (1986). “The Teaching of Learning Strategies” (Ed: Merlin C. Wittrock), Handbook of Research on Teaching, pp.315-327. Macmillian Company, New York.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Basım), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yüksel, S. (2014). “Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar” (Ed.: Seval Fer), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, ss.151-164. Anı Yayıncılık, Ankara.

Yüksel, T. (2021). “Klarinet Eğitiminde Kişilik Tiplerine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi”, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yokuş, H. (2010). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Repertuarının Öğrenilmesine Yönelik Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi”, International Conference on New Horizons in Education, 23-25 Haziran 2010, 619-625, Cyprus.