



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KULLANDIKLARI
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

DAMLA NACAROĞLU

DENİZLİ - 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KULLANDIKLARI
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

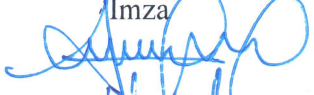


DAMLA NACAROĞLU

Danışman

Doç. Dr. Ufuk YAĞCI

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Efe AKKULUT 
Üye: Doç. Dr. Ufuk YAĞCI (Danışman) 
Üye: Dr. Öğretim Üyesi İsmail SİNİR 


Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26/04/2019
tarih ve 27/4 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Damla NACAROĞLU

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm süreçlerinde bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Ufuk YAĞCI'ya, araştırmanın çeşitli aşamalarında yardımlarını eksik etmeyen Arş. Gör. Ali KALKAN'a, Arş. Gör. Esra ÖZER'e, Dr. Öğr. Üyesi Bayram Tanık ÇAYCI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Atak YAYLA'ya istatistiksel uygulama ve çözümlmelerde bilgisinden yararlandığım Arş. Gör. Dr. Ceylan Gündeğer'e teőekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında desteğini ve yardımlarını tüm fedakârlılığıyla gösteren biricik eşim Dr. Öğr. Üyesi Engin Nacaroğlu'na, beni yetiştiren ve hayatım boyunca her konuda desteklerini esirgemeyen annem Dürdane COŞKUN'a ve babam İbrahim COŞKUN'a şükranlarımı sunarım.

Damla NACAROĞLU

ÖZET

Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

NACAROĞLU, Damla

Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ufuk YAĞCI

Mayıs 2019, 101 sayfa

Araştırmada Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı) göre incelenmiştir. Araştırma sürecine beş Müzik Eğitimi Anabilim Dalından 563 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki veriler Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amacına yönelik olarak cinsiyet değişkenine göre ortalama puan karşılaştırmalarında ilişkisiz örneklem T testi yaş, sınıf ve çalgı değişkenlerine göre karşılaştırmalarda ise F testi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Verilerden elde edilen bulgular sonucunda; müzik öğretmeni adaylarının anlamayı izleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları, yineleme ve duyuşsal stratejileri ise daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ölçekteki tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre öğrenme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullandığı belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin yaş değişkenine göre yineleme stratejileri dışındaki

tüm stratejiler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu farklılığın yineleme alt boyutunda 18-19 yaş grubu ile 24 ve üstü yaş grubu arasında; 20-21 yaş grubu ile de yine 24 ve üstü yaş grubu arasında olup 24 ve üstü yaş grubunun aleyhine bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin sınıf değişkenine göre duyuşsal stratejiler dışındaki tüm stratejiler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin duyuşsal alt boyutunda sınıf değişkenine göre 0,05 (%95 olasılıkla) hata düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 1.sınıflar ile 2. sınıflar arasında ve 2. sınıflar aleyhine olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin bireysel çalgı değişkenine göre yineleme dışındaki tüm stratejiler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yineleme alt boyutunda anlamlı farklılık yaylı ile telli çalgı grupları arasında ve yaylı çalgılar lehine olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni adayları, öğrenme stratejileri, bireysel çalgı.

ABSTRACT

Investigation of Learning Strategies Used by Music Teacher Candidates in Terms of Various Variables

NACAROĞLU, Damla

Master's Thesis, Fine Arts Education Department,
Department of Musical Education

Thesis Advisor: Associate Professor. Dr. Ufuk YAĞCI

May 2019, 101 pages

In the research, the learning strategies used by the first, second, third and fourth grade music teacher candidates studying at the Faculties of Fine Arts Education of Music Education Departments were examined according to various variables (gender, class, age and individual instrument). Sum of 563 students have participated from five Music Education Departments in the research process. The research was conducted by using descriptive scanning model. The data in the study were collected with "Learning Strategies Determination Scale" which was developed by Güven (2004). The collected data were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). In the analysis of the data, for the purpose of the research, unrelated samples were used in the comparison of mean scores according to gender and T test, and F test (one-way ANOVA) was used for comparisons according to age, class and instrument variables. Statistical analysis of the data was interpreted at 0.05 significance level.

As a result of the findings obtained from the data; It has been determined that music teacher candidates frequently use understanding, organizing and organizing strategies while they use iterative and affective strategies less frequently.

The learning strategies used by music teacher candidates differ significantly according to their gender. In all sub-dimensions of the scale, it was determined that female teacher candidates used learning strategies at a higher level than men. According to the age variable of learning strategies, not all strategies except recurrence strategies show a

significant difference. In the recurrence subscale of this difference, between 18-19 age group and 24 and above age group; It was found that there is a difference between the age group of 20-21 and the age group of 24 and older, and there is a difference to the disadvantage of the age group of 24 and older. According to the class variable of learning strategies, not all strategies except affective strategies show a significant difference. In the affective subscale of the scale, a significant difference was observed in the error level of 0.05 (95% probability) according to the class variable. This significant difference was found between the 1st and 2nd grades and against the 2nd grades. According to the individual instrument variable of learning strategies, not all strategies except recurrence show a significant difference. Significant differences were found between stringed instruments and string instruments and in favor of string instruments.

Keywords: Music education, music teacher candidates, learning strategies, individual instruments.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi	3
1.1.2 Alt Problemler	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5 Araştırmanın Sayıltıları	4
1.6 Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1 Müzik Eğitimi.....	5
2.2 Çalgı Eğitimi.....	5
2.3 Öğrenme	6
2.3.1 Temel Öğrenme Yaklaşımları	6
2.3.1.1 Davranışçı Yaklaşım.....	6
2.3.1.2 Bilişsel Yaklaşım	7
2.3.2 Bilgi İşleme Kuramı	8
2.3.2.1 Bilgi Depoları	10
2.3.2.2 Bilişsel Süreçler	12
2.3.2.3 Biliş Bilgisi (Yürütücü Biliş).....	14
2.4 Öğrenme Stratejileri.....	15
2.4.1 Yineleme Stratejileri.....	18
2.4.2 Anlamlandırma Stratejileri	21

2.4.3 Örgütlenme Stratejileri	26
2.4.4 Anlamayı İzleme Stratejileri.....	29
2.4.5 Duyuşsal Stratejiler.....	30
2.5 Çalgı Öğrenme Sürecinde Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Önemi	34
2.6. İlgili Araştırmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikler.....	49
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	50
3.5. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	60
BULGULAR ve YORUM	60
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	65
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	67
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	67
5.1. Tartışma ve Sonuç	67
5.2. Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	80
Ek A: Kişisel Bilgi Formu	80
Ek B: Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği	81
Ek C: Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Kullanım İzni.....	83
Ek D: Üniversitelerden Alınan Anket Uygulama İzinleri	84
ÖZGEÇMİŞ	88

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>BeHiCe ve HaMiT Sözcüklerindeki Sessiz Harfler ve Onlara Karşılık Gelen Bestecilerin İsimleri</i>	26
Tablo 2.2. <i>Bireysel Çalgı Derslerinde Kullanılabilir Öğrenme Stratejileri</i>	36
Tablo 3.1. <i>Örnekleme Oluşturan Grubun Sayısal Dağılımı</i>	51
Tablo 3.2. <i>Ölçek Maddeleri</i>	52
Tablo 3.3. <i>Maddeler Ait Betimsel İstatistikler</i>	54
Tablo 3.4. <i>Maddeler Ait Z Puanları</i>	56
Tablo 3.5. <i>Ortak Varyans Tablosu (Communalities)</i>	57
Tablo 3.6. <i>Açıklanan Toplam Varyans Tablosu</i>	58
Tablo 4.1. <i>Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (N=489)</i>	62
Tablo 4.2. <i>Müzik Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi (N=489)</i>	63
Tablo 4.3. <i>Müzik Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair F-Testi (N=489)</i>	65
Tablo 4.4. <i>Müzik Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair F-Testi (N=489)</i>	66
Tablo 4.5. <i>Müzik Öğretmen Adaylarının Çalgı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair F-Testi (N=489)</i>	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ile araştırmanın problem soruları, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıtları ele alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

Bireylerin ve toplumların içinde bulunduğu teknoloji çağında sürekli olarak artan, bilgi ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için araştırma yapabilme, bilgiye ulaşabilme, ulaştıkları bilgileri kullanabilme ve var olan bilgiler doğrultusunda farklı düşünme yollarını bilerek yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri gerekmektedir. Bu beceriler eğitimin daha çok öğretme-öğrenme sürecinde ön plana çıkmaktadır. “Öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve kendi öğrenme becerilerine sahip olmaları, bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gereklidir” (Güven, 2004, s.1).

Eğitimin her alanında öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almaları hedeflenmektedir. Bu nedenle geleneksel öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenen merkezli bir yaklaşımı içeren yeni eğitim anlayışına geçilmiştir. Bunun sonucunda *öğreten öğretmen*, yerini *öğrenen öğrenciye* bırakmaya başlamıştır.

Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşabilmesi için neyi, nasıl ve niçin öğrenmesi gerektiğini sorgulamaya başlaması ve stratejiler belirlemesi gerekmektedir. Başarının sağlanabilmesi ve artması için öğrencilerin öğrenmelerini yönetebilmelerini ve kendi bakış açılarını tanımlarına yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayan öğrenme stratejilerine ihtiyaçları vardır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda stratejik düşünme ve öğrenme etkinliklerinin birçok eğitim alanında çalışılmaya başlanması öğrenme stratejileri üzerine ağırlık verildiğini göstermektedir.

“Öğrenme stratejileri; bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir” (Selçuk, 2010, s.204). Öğrencinin kendi öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğini tanıyabilmesine, kontrol edebilmesine

ve yönlendirebilmesine olanak sağlayan “öğrenme stratejilerinin amacı, öğrencinin güdüsel, duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi edinme, seçme, gruplama ve bütünleştirme yollarını etkilemektir” (Weinstein ve Mayer 1986 s.315).

Eğitim dünyasında yaşanan değişimler ışığında, müzik eğitimi sürecinde de öğrencilerin öğrenme etkinliğini gerçekleştirebilmesi ve nasıl öğrendiklerini bilmelerinin gerekliliği müzik eğitimi araştırmacıları tarafından önemle vurgulanmıştır.

“Müzik alanında bu yönde yapılan ilk araştırmalar 1985’te düzenlenen “Music Educators National Conference” (Ulusal Müzik Eğitimcileri Konferansı) kapsamında “Düşünmeyi Öğretme İlkeleri” kurgulanarak müzik eğitiminde öncü adımlar atılmıştır. Bu konferansta Boardman tarafından yayınlanan “Müzikal Düşünmenin Boyutları” çalışmasının ilkeleri masaya yatırılmıştır. Müzik eğitimcilerinin yalnız müzik yetisi kazandıran bir sınıf ortamından müzikal düşünmeye ve öğrenmeye yönelen bir eğitim ortamına doğru ilerleme çabaları bu yıllarda meşrulaşmıştır” (Boardman,1989, akt. Kocaarslan, 2016 s.4-5).

Müzik eğitimi alanının çalgı eğitimi boyutunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerinden faydalanmalarının performans sürecinde zorlandıkları yerleri fark ederek “öğrenmelerini değerlendirebilmelerine” ve “performanslarını geliştirmelerine” ilişkin stratejik çalışma metotları bulmalarına imkân sağladığını göstermektedir.

Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitimi sürecinde de öğrenmede güçlükler yaşandığı bilinmektedir. Birçok öğrenci, öğrenememekten ve çalışmalarından verimli sonuç alamamaktan şikâyet etmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin kendilerine yarayacak bilgiyi almada, depolamada, kaydetmede ve geri getirmede problem yaşamalarıdır. Burada üzerinde durulması gereken asıl sorun, öğrenenlerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmemeleridir. Öğrencilerin nasıl çalışacaklarının gösterilmesine ve daha kolay nasıl öğreneceklerini bilmelerine ihtiyaçları vardır. Bu açıdan öğrenmeyi öğrenme oldukça önemlidir.

Öğrenmeyi öğrenebilmenin en etkili yolu olan ve öğrenme sürecindeki bireyin kendi öğrenmesini şekillendirerek aktif bir katılımcı olabilmesini sağlama amacı taşıyan “öğrenme stratejileri”, eğitimin en önemli konularından biridir. Bu stratejilerin kullanılmasıyla öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anladıklarında ve uyguladıkları öğrenme yollarının temelini kavradıklarında öğrenme ile ilgili yaşadıkları zorlukları daha kolay çözümlenebilecekleri düşünülmektedir.

Bu yüzden müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesiyle birlikte yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve bireysel çalgı değişkenleri açısından incelenmesi araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Müzik ğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları nasıldır?

1.1.2 Alt Problemler

1. Müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri “cinsiyetlerine” göre farklılık göstermekte midir?
2. Müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri “yaşlarına” göre farklılık göstermekte midir?
3. Müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri “sınıf seviyelerine” göre farklılık göstermekte midir?
4. Müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri “bireysel çalgılarına” göre farklılık göstermekte midir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu alışma müzik ğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin belirlenmesi ve kullanılan öğrenme stratejileri düzeylerinin çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, sınıf seviyeleri ve bireysel çalgı) açısından incelenip farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.3 Araştırmanın nemi

Bu araştırma müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirmesi konusunda farkındalık yaratabilir. Müzik ğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenip ortaya çıkarılmasının eğitim-ğretim çevrelerine somut bilgiler vermesi ile öğretmenlere öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlayabilir. Ayrıca bu

alanda yapılacak diğerk araştırmalara ve literatüre katkı sağlayabileceği bakımından önem taşımaktadır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı için çalışmada belirlenen ölçme aracı kullanılarak Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitelerinde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Sayılıları

Bu araştırmada şu sayılılara yer verilmiştir:

- 1- Seçilen araştırma yöntemi, araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygundur.
- 2- Araştırma için belirlenen veri toplama araç ve teknikleri araştırma için gerekli geçerli-güvenilir bilgilere ulaşılmasını sağlayabilecek niteliktedir
- 3- Öğrencilerin araştırmada kullanılan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ne içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Öğrenme: Deneyim veya yaşantı sonucunda davranışlarda meydana gelen nispeten sürekli değişikliklerdir (Görge, 2012, s.25).

Öğretme: Öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçeleştirilmesinde yardımcı olunması sürecidir (Açıkğöz, 2003, s.12).

Strateji: Önceden belirlenen bir amaca göre tutulan yol (Demirel, 2012, s.125).

Öğrenme stratejisi: Öğrencilerin hedefledikleri öğrenmeleri gerçeleştirmek üzere kullandığı yollar, yöntem ve tekniklerdir (Yüksel, 2011, s.151).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Müzik Eğitimi

Eğitim, bireylerin ve toplumların kendilerini istenilen yönde davranışlarla donatabilmesi ve kalıtsal yeteneklerini geliştirebilmesi açısından en etkili gereksinimlerden biridir. Eğitimi birçok tanımla açıklamak mümkündür fakat kısaca “bireyin yaşamı boyunca yaparak ve yaşayarak edindiği davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir şeklinde açıklayabiliriz. Eğitim, bireyleri ve toplumları çağın gerektirdiği ölçüde geliştirme, değiştirme, yönlendirme ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimin boyutlarından biri olan, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarıyla bir bütün oluşturan sanat eğitimi; “İnsanların kendi yaşantılarını amaçlı ve yöntemli olarak olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir” (Uçan, 2002 s.2-3). Sanat eğitiminin başlıca dallarından biri olan müzik eğitimi ise; “Bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir” (Uçan, 1994, s.25). Bu tanımdan yola çıkarak müzik eğitimi, müzik alanının gerektirdiği yeteneğe sahip bireylerin müzikal davranışlar kazanması ve kazandığı davranışları geliştirebilmesini amaçlamaktadır.

2.2 Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitiminin amacı, öğrencinin fiziksel özellikleri ve yeteneği doğrultusunda seçilen çalgısını, o çalgının gerektirdiği duruş ve tutuş kurallarıyla birlikte belirlenen teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırmaktır. Genel, özengen ve mesleki amaçlı müzik eğitimi yapılan örgün eğitim kurumlarında çalgı eğitimi verilmektedir. Bu kurumlarda öğrenciler; tuşlu, yaylı, telli, nefesli veya vurmali çalgılarından birini seçerek eğitimini almaktadırlar (Ertem, 2003, s.2). Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi süresinde aldıkları çalgı eğitimi, çalma becerisi gelişimi ve bilişsel farkındalık kazanarak nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir.

2.3 Öğrenme

İnsanlar doğuştan getirdikleri içgüdüsel davranışlarla çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak içgüdüsel davranışlar uyum sağlama sürecinde yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple bireyler bazı bilgileri öğrenmek zorundadırlar. Bireylerin davranışları nasıl öğrendiği insanlığın en önemli araştırma konularından biri olmuştur. Öğrenmeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği konusunda birçok fikir ortaya atılmış ve öğrenmeyle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır.

Selçuk (2010) “insanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması, kısaca hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir.” demiştir (s. 125). Özden (2011) öğrenmeyi "bireyin davranışlarında yaşantı sonucu oluşan nispeten kalıcı değişimler" olarak tanımlamıştır (s.14). Senemoğlu'na (2018) göre öğrenme “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir” (s.94).

2.3.1 Temel Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme, bireyin doğuştan gelen özellikleriyle bağlantılı olduğu kadar yaşantıları sonucunda sonradan da geliştirip ilerletebildiği bir yetenektir. Araştırmacılar bu yeteneklerin nasıl öğrenildiğini öğrenme kuramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Öğrenme konusunda birçok bilimsel çalışma yapılmış ve bu çalışmalar daha çok iki temel yaklaşım üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşımlarından biri “davranışçı yaklaşım” diğeri ise “bilişsel yaklaşım”dır.

2.3.1.1 Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre bilginin öğrenildiğini söyleyebilmek için bireyin çevresindeki uyarıcılara tepki vermesi gerektiği savunulmaktadır. Verdiği tepkiler doğrultusunda gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarda oluşan değişimler öğrenme olarak kabul edilmiştir. Davranışçı yaklaşımın savunucuları arasında Watson, Pavlov, Skinner, Guthrie ve Thorndike gibi bilim insanları yer almaktadır. Bu bilim insanları bireylerin karşılaştıkları bir problem karşısında çoğunlukla daha önceden yaşadıkları özdeş durumları

dikkate alarak o problemi çözdüklerini savunurlar. Yeni bir problemle karşı karşıya geldiklerinde ise bireylerin deneme-yanılma ile kendilerine yeni çözüm yolları bulabileceklerini ileri sürerler. Davranışçı kuramcılara göre pekiştirme öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemlidir ve davranışı tekrar etmesine neden olan kuvvetlendirici etkiye sahiptir. Örneğin; ilk defa gittiğiniz bir flüt konserini beğendiyseniz, aynı sanatçının ya da başka bir sanatçının flüt konserine gitme ihtimaliniz yüksektir. Ya da bunun tam tersini düşünelim, ilk defa gittiğiniz flüt konserini beğenmediyseniz, bu durumu diğer flüt konserleri için de genelleme ihtimaliniz yüksektir. Bu yaklaşımda öğrenme çevre ve yaşantılar sonucu oluşmaktadır. Bu görüşe göre bireyin öğrendiği şeyler çevresi tarafından kendisine sunulanlarla sınırlıdır (Saban, 2013, s.164). Davranışçı kuram ilkeleri bireysel farklılıklar gibi bazı durumları açıklamakta yetersiz kalmış ve araştırmacılar öğrenmeyi yeni bir tanımla açıklamaya çalışmıştır. Bu durum bilişsel öğrenme kuramını ortaya çıkarmıştır.

2.3.1.2 Bilişsel Yaklaşım

“Öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gerçekleşmektedir” (Özer, 2001, s. 159). Bilişsel yaklaşım temelini büyük ölçüde J. Piaget ve S. Vygotsky'nin çalışmalarından almaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları insan zihninin pasif bir alıcı olmadığını çevreden gelen uyarıcıları anlamlandırabilme-işleyebilme yeteneklerinin var olduğunu vurgulamışlardır.

Gestalt psikolojisi bilişsel yaklaşımın ana hatlarını oluşturur. Gestalt psikolojisinin bireylerin öğrenmeleri ve algılamaları üzerinde birtakım esas ilkeleri vardır. Reily ve Lewis, (1983) “İnsanlar gördüklerini bir bütün (gestalt) olarak algırlar ve sözü edilen “bütün”, kendisini oluşturan parçalardan farklıdır. Dolayısıyla bütünü parçalarına bölmek ve onları ayrı ayrı incelemek bütün hakkında yeterli bir fikir vermez” (akt. Selçuk, 2010, s.180). “Örneğin, bir senfonik orkestrayı dinlerken her bir müzisyenin katkısını analiz ederek değil, bütünü dinleyerek analiz etmeye çalışırız” (Hill, 1990, akt. Senemoğlu, 2018 s.244). Bütünü meydana getiren parçaları teker teker incelediğimizde “bütün” anlaşılmaz. Çünkü hiçbir parça bütünün nitelikleriyle aynı değildir ve onu tam anlamıyla yansıtamaz.

Piaget' ye göre insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişebilir. Bireylerin zihinsel gelişimi:

- Olgunlaşma (fiziksel olgunlaşma),
- Deneyim (yakalama, hareket etme, somut objeler üzerine düşünme ve onlarla ilgili süreçler doğrultusunda düşünme)
- Sosyal etkileşim (oynama, konuşma ve başka insanlarla iş yapma)
- Dengeleme (olgunlaşma, deneyim ve sosyal etkileşim süreçlerini bir araya getirerek zihinsel yapıyı oluşturma) olmak üzere dört etkenden etkilenir (Charles, 2000, akt. Güven, 2004, s.4). Özetle bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, bireyin çevresinde var olan durumları anlamlandırabilmesi zihinsel süreçlerini etkin hâle getirmesiyle gerçekleşmektedir. Zihinsel süreçlerin nasıl organize edildiği ve nasıl işlediğini açıklamak bilişsel yaklaşımın amacıdır.

2.3.2 Bilgi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi en detaylı ve sistemli bir şekilde açıklayan ve önceki öğrenme modellerinin eksikliklerini tamamlayarak kendini geliştiren kuram “bilgi işleme kuramı”dır. Bu kurama göre bireyin öğrenmesi bilgisayarın çalışmasına benzetilmektedir. Fakat insan beyninin çalışma prensiplerinden ilham alınarak icat edilen bilgisayara, insan beyninin benzetilmesi bu ölçüde zıt düşmektedir. Benzetmeyi kolay kavrayabilmek için insan beyninin bilgiyi öğrenmesi ile bilgisayarın bilgiyi işleyişi arasında karşılaştırma yapmak daha doğru olacaktır. İnsan ve bilgisayar bilgiyi dıştan gelen uyarıcılardan yani çevreden alırlar. Bilgi insana duyu organları yoluyla, bilgisayara ise klavye aracılığıyla giriş yapar. Alınan bilgi insanda sinir sistemi yoluyla depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için hazırda var olan bilgiyle birleşip, işlenerek değiştirilebilir. Bilgisayara alınan bilgi elektronik devreler vasıtasıyla tekrar kullanılabilmesi için kaydedilip, hazırda var olan bilgiyle birleşip, işlenerek değiştirilebilir. Son olarak insan bilgiyi organlarıyla davranışa dönüştürür, bilgisayar ise yazıcı ile çıktı verir.

Bellek türleri bilgi işleme kurmanın ana bileşenleridir. Bilgiyi işleme süreçleri ise bilginin bir bellekten başka bir belleğe iletilmesini ve depolanmasını kapsar. Bu kuram esas olarak şu dört soruya yanıt aramaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2018, s.38).

- Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- Bilgi uzun süreli bellekte nasıl depolanmaktadır?
- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bu sorular cevaplandığında bilginin zihinde hangi işlemlerden geçtiğini anlayabiliriz. Öğrenme sonucunda elde edilen ve yeni öğrenmelere yön veren bilgi, bireyin yaşamı boyunca sürekli olarak ihtiyaç duyduğu etkili bir yardımcıdır.

Bilgi işleme kuramı için önemli kavramlardan bir tanesi bellektir. Bellek; geçmiş yaşantıları ve edinilen bilgileri hatırlama gücüdür. Belleğin işlevi ise bireyin hayatı boyunca kazandığı tecrübelerin sonraki öğrenmelere alt yapı oluşturmasıdır. Belleğin olmaması gibi bir durumu düşündüğümüzde; bireyin öğrendiği her bilgiyi unutması ve sürekli olarak tekrar tekrar öğrenme mecburiyetinde kalması söz konusu olurdu.

Bellek, belleğin aşamaları ve belleğin türleri olmak üzere iki boyutta incelenir.

Belleğin aşamaları:

- Kodlama
- Depolama
- Ara-bul-geriye getir

Nota öğretiminde öğretmen öğrencilere Do, Re, Mi notalarının isimlerini ve dizek üzerindeki yerlerini gösterir. Bir sonraki hafta bir öğrenciden bu notaların isimlerini ve dizek üzerinde yerlerini göstermesini ister. Öğrenci kendinden istenileni doğru bir şekilde yapar. Öğrencinin doğru şekilde cevap verebilmesi bellek vasıtasıyla gerçekleşmiştir. Öğretmen notaları ilk gösterdiğinde öğrenci notaları isimleriyle ve dizek üzerindeki yerleriyle kodlamış ve bu bilgileri depolamıştır. Yeniden istendiğinde ise öğrenci depolanan bilgiyi geri getirmiştir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse aşamaların birinde sorun var demektir.

2.3.2.1 Bilgi Depoları

Bilgi işleme kuramına göre öğrenme, üç ana ögenin birbirleri arasındaki bilgi akışı ile gerçekleşmektedir. Bu öğeler,

a) Duyusal kayıt

Çevredeki uyarıcılar duyu organlarımızın biri aracılığıyla alınarak sinirleri uyarır. Bilginin duyu kayıta kalma süresi alındığı duyu organına göre değişkenlik gösterir. Anlık bellek olarak nitelendirilen ancak kapasitesi geniş olan bu belleğe bilgi yaklaşık olarak 1-3 saniyeliğine kayıt olur. Örneğin görme duyusuyla alınan bilgilerin bellekte kalma süresi 1 saniyeden azken; işitme duyusuyla alınan bilgiler ise 2-3 saniye kalabilirler. Tabii ki görüntünün parlaklığı, sesin şiddeti gibi etkenler uyarıcının duyu bellekte kalma süresini uzatabilir. Duyusal kayıta alınan bilgi dışardan alınan uyarıcının bire bir aynısıdır. Yani; duyu organları nasıl görüyor, nasıl hissediyor ya da nasıl işitiyorsa o şekilde depolanır.

“Duyusal kayıt, sonraki bilişsel süreçler için kritik bir öneme sahiptir. Duyusal kayıt olmasaydı okunulan cümlelerin sonuna gelindiğinde başı unutulabilirdi. Ancak gelen bilgiler anında işlenmezse hızlı bir şekilde kaybolur. Dış uyarıcılar duyu kayıta geldiğinde beklenti ve dikkat süreçlerinin rehberliğiyle birey uygun olan uyarıcıları seçerek kısa süreli belleğe gönderir. Bu aşamada dikkat ve seçici algı süreçleri süzgeç görevi yapar” (Ertem, 2004, s.6).

Dikkat olmadan alınan bilgiler bir sonraki basamağa ulaşamaz ve kaybolur.

b) Kısa süreli bellek

Bilginin en aktif olarak işlendiği bellektir. İşleyen bellek olarak da bilinen bu bellek dikkat vasıtasıyla alınan bilgileri belirli bir süre zarfında geçici olarak depolamaktadır. Bilginin bellekte kalış süresi oldukça kısadır. Bu süreyi uzatmak için tekrardan faydalanılması gerekmektedir. İki çeşit tekrardan (yineleme) bahsetmek mümkündür. Bilgiyi alındığı gibi sesli veya zihinde tekrarlamak koruyucu yineleme olarak adlandırılır. Bu tekrarlama sayesinde birey bilginin kısa süreli bellekte kalış süresini uzatabilir. Genişletici yineleme ise alınan bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilmesiyle yapılan yineleme işlemidir. “Genişletici yineleme ile bilgi işleyen bellekte daha uzun süre kalabilir. Bunun nedeni ise, bireyin, hatırlamak istediği bilgiyle daha önceden bildiği bilgi arasında bir ilişki kurarak bilgiye anlam kazandırmasıdır” (Özer, 2001, s.164).

“Sonuç olarak, işleyen belleğe gelen bilgi, ya zihinsel yineleme yoluyla bir süre hatırd tutularak davranış ortaya çıkar ya da zihinsel yineleme ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe gönderilir” (Güven, 2004, s.9).

c) Uzun süreli bellek

Uzun süreli bellek, bilginin en uzun süre saklandığı bellektir. Otuz saniyeyi geçerek hatırlanan bilgiler uzun süreli bellekten gelir. Kapasitesinin sınırsız olduğu bilinen ve yeni gelen bilgilerin eski bilgilerle birleşerek saklandığı bellektir. Güven, (2004) “uzun süreli bellek gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak tutulan düzenlenmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Uzun süreli bellekteki bir bilgiyi kullanmak isteyen birey, bu bilgiyi orada bularak işleyen belleğe aktarır, ardında da onu davranışa dönüştürür” (s.9)

Uzun süreli bellekte depolanan bilgilerin bellekte depolanma biçimleriyle ilgili üç türlü bellek karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; anlamlı bellek, anısal bellek ve işlemsel bellektir.

Anlamsal bellek; bilginin anlamlı hale geldiği bellektir. Kavramlar, kurallar, okulda öğrendiğimiz bilgilerin çoğu bu bellekte depolanır. Örneğin, piyanonun kim tarafından ve kaç yılında icat edildiği gibi bilgiler anlamsal (semantik) belleğimize depolanır. “Ne” sorusunun yanıtıdır. “Semantik hafızada birbirleriyle ilişkili fikirler, ilişkiler ve işlemler, şemalar biçiminde kendini gösterir” (Selçuk, 2010, s.196). Örneğin; nota süreleri öğretilirken nota değerleri uzunluklarına göre bellekte bir şema oluşturur. Nota değer tablosunda yer alan her bir süre kıyaslamalı olarak bu şemada depolanır. Semantik bellek olarak da adlandırılan bu bellek, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgilere anlam verilmesinde önemli bir etkidir.

Anısal bellek; yaşadığımız her türlü olayın örgütlenecek depolandığı yerdir. “Ne zaman” sorusunun yanıtıdır. Bu bellekte bilgiler nerede ve ne zaman oluştuğuna göre belirlenen bir uyum içerisinde depolanır. Katıldığımız bir orkestra konserinin nerede, ne zaman olduğunu, sanatçıların kıyafetlerini ve seslendirilen eserleri bir bütün olarak hatırlarız. Kimi bilgiler birey üzerinde önemli etkiler bıraktığı için silinmez ve hayat boyu neredeyse eksiksiz hatırlanabilir. Ancak bazı bilgiler ise birey üzerinde önemli bir yere sahip olmadığı ve dikkate alınmadığı için kalıcılığını koruyamaz.

İşlemsel bellek; psikomotor eylemlerin sıralamalarının depolandığı bellektir. Nasıl sorusun yanıtıdır. Prosedürel bellek olarak da ifade edilen bu bellekte bilgilerin sözel olarak dışavurumu oldukça zordur. Bu bellekte, bir işlemin ya da davranışın nasıl yapıldığı kodlanmaktadır. Örneğin, flüt çalarken yapmanız gereken işlemlerden bahsedecek olursak, önce enstrümanın akordunu yapma, vücuda doğru konumlandırma ve daha sonra parmak ve dudak hareketleri gibi bir sıra işleminden söz etmek mümkündür. Buradaki bilgilerin öğrenilmesi uzun zaman gerektirir ancak öğrenildikten sonra hatırlanması kolaydır.

2.3.2.2 Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçler bilgi işleme kuramının bir diğer ana ögesidir. Bilgi deposunda saklanan bilginin bir diğer bilgi deposuna aktarılmasını sağlar. Bilişsel süreçler; dikkat, algı, tekrarlama, gruplama, kodlama ve geri getirme şeklinde sınıflandırılmaktadır. Dikkat ve algı süreçleri bilginin duyuşal bellekten kısa süreli belleğe aktarılmasını; tekrarlama ve gruplama süreçleri bilginin kısa süreli bellekte saklanmasını; kodlama ve geri getirme süreçleri ise bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamaktadır.

Dikkat; bireyin dışardan gelen uyarıcıları seçerek bilinçli olarak odaklanma sürecidir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dikkat süreci oldukça önemlidir. Bu süreçte üç temel aşama gerçekleşir. Birey tarafından önemli bilgi seçilir, bilgi üzerinde odaklanılır ve odaklanılan bilgi işleme sürecine gönderilir. Dikkat oldukça sınırlı bir kaynaktır. Yani, bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıların hepsine dikkat etme olanağı yoktur. Bu sebeple birey eş zamanlı gelen uyarıcılarından birini seçerek ona odaklanmaktadır. Örneğin; deşifresini yaptığımız bir orkestra eserini çalarken kendi partinize yanlışsız çalmak için dikkatinizi yöneltip aynı anda diğer partilerin ne çaldığına dikkat edemezsiniz, ancak eseri birkaç kez çalışıp alıştırmadan sonra diğer partileri dinleyebilir ve uyumu tam anlamıyla fark edebilirsiniz.

Algı; duyuşal belleğe seçilerek alınan bilginin yorumlanması ve anlamlandırılması sürecidir. Senemoğlu'na göre (2018 s.294) bu anlamlandırma, kısmen nesnel gerçeklere, kısmen de bizim hâlihazırda sahip olduğumuz öznel bilgilerimize dayalı olarak yapılmaktadır. Örneğin, dizek üzerinde sol notası gösterilip bu hangi nota diye sorulduğunda

sol notası olduğunu söyleyebiliriz (Şekil 2.1 (solda)). Veya dizek üzerinde si notası gösterilip bu nota nedir diye sorulduğunda si notası olduğunu söyleyebiliriz (Şekil 2.1 (sağda)). Notaların dizek üzerindeki yerleri aynı olmasına rağmen “sol” ya da “fa” anahtarına göre isimlerinin değişmesi önceden sahip olduğumuz bilgilerin organize edilmesiyle ilgilidir.



Şekil 2.1. Notaların dizek üzerinde gösterimi (solda: sol anahtarında sol notası; sağda: fa anahtarında si notası)

Algı süreci duyuşsal belleğe gelen uyarıcılara “dikkat” edildiğinde başlar. Bu süreci etkileyen pek çok içşel faktör vardır. Bunlar, geçmiş yaşantılar, güdülenmişlik düzeyi, ön bilgiler ve beklentilerdir. “İşleyen belleğe giren bilgi duyuşsal kayıta gelen çevresel uyarıcılardan öğrenenin sadece algılayabildiği bilgilerdir. Bu nedenle algılama öğrenmede özel bir öneme sahiptir” (Senemeoğlu, 2018, s.295).

“Bireyler, algılama sürecinde birbirleriyle ilişkili olmayan bilgi parçalarından çok, birbirleriyle ilişkili biçimde düzenlenmiş, anlamlı bilgi bütünlerini algılama eğilimi gösterirler” (Özer, 2001, s.167).

Tekrarlama; kısa süreli belleğe gelen bilginin sık aralıklarla tekrarlanarak hatırlanması sürecidir. Öğrenilmek istenilen bilginin kısa süreli bellekte uzun kalabilmesi için bilginin sesli veya sessiz olarak tekrar edilmesi gerekmektedir. “Ancak, yine de bilgiyi yineleme yoluyla uzun süreli belleğe yerleştirme, bilgiyi işlemenin yüzeşsel biçimidir. Bu nedenle, bilginin anlamlı yollara uzun süreli belleğe yerleştirilmesi daha etkili olacaktır” (Güven 2004 s.10).

Gruplama; kısa süreli bellekteki bilginin içeriğine göre gruplara ayrılması sürecidir. İşleyen belleğin alabileceği bilgi birimi oldukça azdır. Bilginin gruplanması işleyen belleğin kapasitesini artırır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.

Kodlama; kısa süreli bellekte var olan bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe aktarılması sürecidir. Kodlamanın işlevini yerine getirebilmesi uzun süreli bellekte var olan önceki öğrenmelerin kodlamasının anlamlı yapılmasına bağlıdır.

Geri getirme; uzun süreli bellekte var olan bilginin bulunarak etkin duruma getirilme sürecidir. “Bilgi etkili olarak kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Yani geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır” (Senemoğlu, 2018, s.325). Öğrenmenin her aşamasını başarıyla yerine getirmiş bir bireyde bilgiler unutulmaz yalnızca geri getirmede sorun yaşanır. Geri getirmeyi zorlaştıran bazı özellikler vardır. Bunlar; bozulma, karışma ve bilgiyi değiştirmedir.

Bozulma; örneğin eskiden çok iyi çaldığınız ancak uzun süredir çalmadığınız bir eseri çalmaya çalıştığınızı düşünelim. Eseri hatırlamayı sağlayan bağlantıların aksaması bilgilerin bozulmasına neden olmaktadır. Bu sırada eseri hatırlamaya çalışırken hata yapma olasılığınız artmaktadır.

Karışma; bir bilginin öğrenilmesinden önce veya sonra alınan bilgiler öğrenilen bilgi ile karışır ve geri getirmede güçlük yaşamamıza neden olur.

Bilgiyi değiştirme; yeni bilgi kısa süreli bellekte işlenirken uzun süreli bellekte var olan bilgi ile karşılaştırılarak saklanır. Yeni bilginin eski bilginin yerine geçmesi, eski bilginin hatırlanmamasına sebep olabilir.

2.3.2.3 Biliş Bilgisi (Yürütücü Biliş)

“Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş (metacognition), herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir” (Senemoğlu, 2018, s.336). Örneğin; birey yeni öğreneceği bir konu üzerinde o konuyu nasıl öğreneceğini düşünüyorsa yürütücü biliş devreye girer. Biliş bilgisi bireye bilgiyi öğrenmenin daha kolay yolu olduğunu ve hatırlamanın daha çabuk gerçekleşebileceğinin yollarını gösterir.

Gagne, Briggs ve Wager, (1988) biliş bilgisi, “bilişsel stratejiler” olarak adlandırılan işlemlerin gerçekleştirilmesiyle bilgi akışını yönlendirir (akt. Güven, 2004 s.12). Bilginin edinilmesi ve amaca uygun kullanılması için bilişsel stratejilerin kazanılması gerekmektedir.

Gagne ve Glasser (1987) çalışmasında bilişsel stratejiler, uzun süreli bellekteki yetenekler olarak kazanıldığı ve öğrenildiği ölçüde öğrencinin bilişsel edimine önemli katkı sağlayabilir demiştir. (akt. Güven, 2004 s.12)

Her birey biriciktir ve her bireyin öğrenme gücü ve seviyesi birbirinden farklıdır. Bu yüzden biliş bilgisi de birbirlerinden farklılık göstermektedir. Biliş bilgisi yeterince olgunlaşmış bireyler kendi öğrenmelerini yönlendirebilme yetisine sahiptirler. Yani bireyin hangi bilginin işe yarayacağını, ne zaman ve nasıl öğreneceğini bilmesi, öğrenme sürecinde bilişsel stratejilerin aktif olarak kullanıldığını göstermektedir. “Bilgi işleme kuramına göre birey, yeni bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanmaktadır” (Güven, 2004 s.12).

Yaşadığımız teknoloji devrinde bilgi sürekli olarak değişmekte ve artmaktadır. Bireyin değişen ve artan bilgiye ayak uydurabilmesi için kendisini daima yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin çağdaş, demokratik anlayışını benimsemesiyle; öğreten yerini öğrenene bırakmaya başlamıştır. Böylelikle bireyler kendi öğrenme süreçlerindeki yöntem ve tekniklerini tanıyan, seçen ve nerede kullanmasını bilen aktif birer rol üstlenmişlerdir. Bu bağlamda öğrenci, öğrenme sürecinde aktif bir birey olarak ve bilgiye kendi ulaşarak kendi öğrenmesinin mesuliyetini almak durumundadır. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler “öğrenme stratejileri” kavramı ile ifade edilir.

2.4 Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri kavramı öğrenme sürecindeki en önemli kavramlardan biridir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde strateji kelimesinin sözlük anlamı, bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatıdır (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 26 Ekim 2018) “Genel anlamıyla strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır” (Açıkgöz, 2003, s. 57). Öğrenme stratejileri, “belleğe yerleştirme, geri getirme, gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş stratejilerini

kapsayan, öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir” (Arandes, 1997; akt. Subaşı, 2016, 391). Yani öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ortaya koyabilmeleri için uyguladıkları yöntem ya da işlemlerdir.

Öğrenme kavramının tanımında olduğu gibi öğrenme stratejileri ile ilgili de birçok farklı tanım yapılmıştır. Tanımların farklı olmasına rağmen öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğretiminin önemi hakkında fikir birliğine varılmıştır.

Gagne (1974) öğrenme stratejilerini bireyin bir bilgiyi öğrenmesinin o bilgiyi hatırlamasını ve düşünmesini izlemek için işe koştığı beceriler olarak tanımlamıştır (akt. Ataseven, 2014, s.36). Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini, öğrenme süresince bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde depolanan yerden çıkarıp yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tarif etmiştir (s.316). Lewalter ise öğrenme stratejilerini, öğrencinin yeni bilgi edinmek için kullandığı işlemleri bir araya getiren şematik yapı olarak tanımlamıştır (2003, s.179).

Günümüzde öğrenme stratejisi ve öğrenme taktiği kavramları birbirleriyle karıştırılmaktadır. Bu karışıklığın giderilmesi öğrenme stratejilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğrenme stratejisi kavramı, öğrenci bir şeyi öğrenmek, bir hedefe ulaşmak için uyguladığı yaklaşım ya da planlardır. Taktik kavramı ise öğrencinin kendi öğrenme platformundaki somut etkinliklerdir.

Öğrenme stratejileri araştırmacılara göre çok sayıda ve farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin, Gagne ve Discroll (1988) öğrenme stratejilerini 5 grupta toplamıştır;

- 1- Dikkat Stratejileri
- 2- Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri
- 3- Kodlamayı artırma stratejileri
- 4- Geri getirmeyi artırma stratejileri
- 5- İzleme- yöneltme stratejileri

O'Malley ve ötekilere (1985) göre öğrenme stratejileri üç gruba ayrılmıştır. Bunlar;

- 1- Bilişbilgisi stratejileri
- 2- Bilişsel stratejiler
- 3- Sosyo-duyuşsal stratejiler (akt. Güven, 2004, s.50).

Senemoğlu (2018) öğrenme stratejilerini 6 başlık altında toplamıştır. Bunlar,

- 1- Dikkat stratejileri
- 2- Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler
- 3- Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendiren Stratejiler
- 4- Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artıran Stratejiler
- 5- Güdülemeyi Artıran Stratejiler
- 6- Yürütücü Biliş Stratejileri (s.560- 574).

Öğrenme stratejileri üzerinde detaylı çalışmalar yapan Weinstein ve Mayer (1986)

ise öğrenme stratejilerini 8 gruba ayırmıştır. Bunlar,

- 1- Temel tekrarlama stratejileri
- 2- Karmaşık tekrarlama stratejileri
- 3- Temel anlamlandırma stratejileri
- 4- Karmaşık anlamlandırma stratejileri
- 5- Temel örgütleme stratejileri
- 6- Karmaşık Örgütleme stratejileri
- 7- Anlamayı izleme stratejileri
- 8- Duyuşsal stratejiler (s.320).

Görüldüğü üzere çok sayıda öğrenme stratejisi sınıflaması mevcuttur. Bazı araştırmacılar tarafından bu 8 başlıklı sınıflamanın temel ve karmaşık stratejileri ayrı ayrı ele alınırken bazı araştırmacılar tarafından da birlikte ele alınarak 5 başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

- 1- Tekrarlama stratejileri,
- 2- Anlamlandırma stratejileri,
- 3- Örgütleme stratejileri,

- 4- Anlamayı izleme stratejileri,
- 5- Duyuşsal stratejilerdir.

Bu çalışmada Weinstein ve Mayer'in 5 başlık altında toplanan öğrenme stratejisi sınıflaması baz alınmıştır.

2.4.1 Yineleme Stratejileri

Kısa süreli belleğin kapasitesi ve bilginin bu bellekte kalma süresi oldukça azdır. Bu süreyi uzatabilmek için tekrarlama (yineleme) stratejileri kullanılmaktadır. Yineleme (tekrarlama) stratejileri bilginin olduğu gibi hatırlanmasında etkilidir. Bilginin değişiklik yapılmadan olduğu gibi anlatılması ve yazılması, metinde dikkat edilmesi gereken önemli yerlerin aynı kelimelerle not alınması veya önemli cümle ya da kelimelerin altına çizilmesi tekrarlama stratejisinde kullanılan somut ve etkili tekniklerdir.

Yineleme stratejileri öğrencilerin eğitim hayatlarının daha ilk başlarında kullandıkları stratejilerdir. Basit öğrenmeler için etkili olan yineleme stratejisi Warr ve Downing'e (2000) göre yeni bilgiyle eski bilgi arasında bağ kurmada yeterli değildir (akt. Kaya, 2006 s.61). Bu bağlamda üst düzey öğrenmeler için başarılı bulunmamaktadır.

Tekrarlama stratejileri iki grupta incelenmektedir. Bunlar, zihinsel tekrar stratejileri ve gruplama stratejileridir. Zihinsel tekrar stratejileri, olduğu gibi hatırlanması istenen bilginin daha uzun süre kısa süreli bellekte kalmasına yardımcı olur. Örneğin; bir şarkının sözlerini ezberlemek için mısraları aynen tekrarlanması gibi.

“Zihinsel tekrar stratejileri bilgiyi, daha sonra uzun süreli belleğe kaydetmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır durumda tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Gruplama stratejileri ise, kısa süreli bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi kısa süreli bellekte tutmayı sağlayıcı stratejileridir” (Senemoğlu, 2018, 562).

Bilginin içeriğine göre gruplamak grupların birbirleriyle ilişkisi düşünüldüğünde her bir grup diğerini hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri müzik eğitimi süreci için oldukça öğretici ve etkili stratejilerdir.

Müziksel bir bütünün hatasız çalınabilmesi için yavaş bir şekilde yapılacak olan egzersizin tekrar tekrar uygulanması kritik bir önem taşımaktadır. Tekrar ederek çalışmak bilgiyi işleyen bellekte daha uzun süre kalmasına yardımcı olmaktadır. Ancak uzun süreli

beleğe gönderilemezse bilgi unutulacaktır. Bunun önüne geçebilmek için hızlı çalınacak bir eser olsa dahi eseri yavaşça ve parçadan bütüne (eseri bölümlere ayırarak) gidilerek tekrar tekrar pratik etmek gerekmektedir. Bu hem eserin doğru ezberlenmesine hem de daha kolay hatırlanmasına yardımcı olacaktır.

Seslendirilecek olan eserin tamamının ya da bir kısmının çalgı üzerinde yavaşça egzersiz yapılması zihinde canlandırabilmemiz için önemlidir. Eğer ayrı eller kullanılarak egzersiz yapılabilecek bir çalgıysa elleri ağır tempoda ayrı ayrı çalışmak oldukça etkili bir yöntemdir. Ağır tempoda yeteri kadar tekrar edip el hareketlerini öğrendikten sonra hızlandırmalı ve zihinde canlandırabileceğimiz duruma getirilmelidir. Newman'a göre parçayı yavaş tempoda bilinçli bir şekilde çalışmak hem kasların hareketi rahat ve kolay bir şekilde öğrenmesini sağlamakta hem de parçaya odaklanarak öğrenmesine yardımcı olmaktadır (1984, s.129). Parça bu şekilde çalışılıp tamamen öğrenildikten sonra hızlandırılmalıdır.

Yokuş ve Yokuş'a (2010) göre müziksel açıdan zihinsel tekrar; zihinsel çalma, zihinsel görme ve zihinsel işitme olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır ve bu üç boyut da birbirleriyle etkileşim içerisindedir (s.32). Zihinsel tekrar, çalgıya dokunmadan çalışma yapmaya olanak tanır. Bir eser zihinsel olarak çalınabildiğinde eseri daha hızlı çalmak da kolaylaşır. Çünkü hızlı çalmanın yetersizliği çoğunlukla beyinden kaynaklanır (Chang 2007, akt. Yokuş ve Yokuş, 2010, s.32).

Seslendirilecek olan eserin tamamının ya da bir kısmının çalgıya dokunulmadan elin pozisyonu ve parmak hareketlerinin zihinde canlandırılarak tekrar edilmesi zihinsel çalma yoluyla gerçekleşmektedir. Eserin üzerindeki terimlerin ve simgelerin zihinde canlandırılarak tekrarlanması zihinsel görme yoluyla, eserin ezgisi, temposu, ritim kalıpları ve ifade öğelerinin zihinde seslendirilerek tekrarlanması ise zihinsel işitme yoluyla gerçekleşmektedir.

Zihinsel tekrar, kas hareketi olmaksızın tekrarlama kabiliyetidir. Öğrenci piyanodan uzakta olsa dahi, çalıştığı eserin ritm kalıplarını vurabilir, ezgisini seslendirebilir (Weaver,2005, akt. Kılınçer ve Uygun, 2013, s. 211). Bu konudaki araştırmalar eserin

zihinde çalışılmasının, çalgı üzerinde fiziksel çalışma kadar etkili olduğunu göstermektedir. Schuman'ın genç müzikçilere verdiği öğütler arasında bu konu da yer almaktadır; “Bir eseri yalnız parmaklarla öğrenmek yeterli değildir. Onu çalgısız şarkı halinde de söyleyebilmelisiniz. Hayal gücünüzü çalıştırınız; öyle ki bir eserin yalnız melodisini değil, armonisi ve akorlarını da ezbere almalısınız” (Fenmen, 1997, s.76) Zihinsel tekrar yaparak çalışan öğrencinin eseri hafızada tutması kolaylaşır ve farklı zamanda veya farklı yerlerde çalabilmesine imkân sağlar.

Gruplama stratejisi, hatırlanması istenen bilginin zihinde tekrar edilmesiyle bellekte kalma süresini uzatabilir. Çalgısal açıdan düşünüldüğünde gruplama çok öğretici bir stratejidir. Müziksel fikirlerin gruplanmasında ritmik ya da melodik yapının belirli bir yöntem içerisinde yeniden organize edilmesi “gruplama” olarak adlandırılabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010, s.33). Gruplama stratejisi, eserdeki zor bir pasajın anlamlı kümeler halinde gruplandırılarak eserin zihinsel olarak çalınmasına yardımcı olabilmektedir. Gruplama stratejileri çıkıcı ya da inici diziler, ezgi kalıbının kaç kez yinelenmesi, benzer aralıkların seyir gösterdiği ezgisel yapılar belirlenerek, bilginin organize edilip hatırdaki tutulmasını kolaylaştırır. Yokuş ve Yokuş (2010) bilginin bilinçsiz bir çalışma yoluyla kazanılmasının hem çok zaman alabildiğini hem de bilginin kalıcılığı üzerinde etkili olmadığını vurgulamışlar ve bu nedenle müziksel fikirlerin duruma uygun bir biçimde çözümlenmesiyle belirsizliklerin ortadan kaldırılmasını ya da aza indirgenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir (s.34).

“Fenmen (1997) yeni bir eserin çalışmasına geçmeden önce eserin ne zaman bestelendiği, hangi müzik dönemine ait olduğu, formu vb. Eserde ne gibi güçlükler bulunduğunu, nüansların nasıl bir çalma ve yükselme izlediğini, temponun ne gibi değişikliklere uğradığını, armonik veya kontrapuntal özelliklerin olup olmadığını, ritmik karakterlerin durumunu incelenmesi gerektiğinden bahsetmiştir Ayrıca bir eseri çalarken karşılaşılan bir güçlüğü yenmek için onu gözü kapalı olarak saatlerce yinelenmekten hiçbir sonuç elde edilemeyeceğini, güçlüğü neden ileri geldiğinin kavranması ve o noktanın yinelenmesi gerektiğini belirtmiştir” (s.30).

Çimen'e (2008) göre etüt ya da eserdeki bir pasajı defalarca aynı şekilde tekrarlamak yerine, farklı ritimler kullanarak farklı nüanslarla ve farklı tempolarla çalmak daha etkili bir öğrenme sağlayabilir (s.298-299). Abeles (1980, s.37) tekrar tekrar yapılan rutin çalışma,

çalanın ayırt etme yeteneğini, hassasiyetini ve hayal gücünü uyuşturabilir demiştir (akt. Selen ve Aşkın, 2009, s.4). Öyleyse tüm bunların yaşanmaması için bir eser ya da etüdün çalışmasına başlanmadan önce analiz edilmesi gerekmektedir. Bu hem eserin yapısının anlaşılmasına yardımcı olmakta hem de yapılan yanlışların defalarca tekrar edilmesini önlemektedir.

2.4.2 Anlamlandırma Stratejileri

Bilginin uzun süreli bellekte depolanmasına yardımcı olan anlamlandırma stratejileri öğrenilecek olan yeni bilginin daha önceden öğrenilen bilgilerle ilişkilendirmesi ve bu ilişkilendirmenin sonucunda birbirleri arasında bağ kurularak anlamlı hale getirilmesini ifade etmektedir. “Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmede en önemli özelliklerden birisi anlamlandırma. Materyal anlamlı olduğu zaman ezbere öğrenmeden daha çabuk öğrenilir ve daha çabuk hatırlanır” (Güven, 2004, s.55). “Anlamlandırma stratejileri bilginin aynen uzun süreli belleğe geçişinden çok anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlar” (Subaşı, 2016, s.398). “Anlamlandırma stratejilerinde zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi ifadeleriyle not alma gibi etkinlikler kullanılabilir” (Weinstein ve Mayer, 1986, s.320-321).

Müzik eğitimi sürecinde bilgilerin, çalınacak eser veya etütlerin kalıcılığının sağlanabilmesi ve çabuk hatırlanması için önceki öğrenmelerle ya da yeni oluşmuş bilgiyle ilişki kurularak anlamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Müzik ve çalgı eğitiminde kullanılan anlamlandırma stratejileri benzetim yaratma, özetleme, not alma, soyut bilgi ve kavramları somut duruma getirme, imajlar ve sözel semboller şeklinde sıralanabilir.

Benzetim yaratma, uzun süreli bellekte var olan eski bilginin yeni bilgiyle benzer ve karşıt özelliklerinin ilişkileri kurularak yeni bilginin anlamlı hale gelmesini ve kolay hatırlanmasını sağlar. Müziksel açıdan benzetim taktiği ise; teknik, armonik veya ritmik özelliklerin önceden öğrenilmiş eser ya da etüt ile öğrenilecek olan etüt ya da eser arasında benzerliklerin/farklılıkların kurulması çalışılan eseri anlamlandırmamıza katkı sağlar.

Bir eserin benzerlik ve farklılıkları eserin analiz edilmesiyle farkedilebilir. “Müziği analiz etmek suretiyle girişilen öğrenme işlevi kolaylaşır ve daha sağlam bir hal alır” (Selen ve Aşkın, 2009, s.56). Çalışılacak olan eserin önceden analiz edilmesi eserin deşifresine, ezberlenmesine ve müzikal bir şekilde çalınabilmesine yardımcı olur.

“Önceden öğrenilen bir etüt ya da eserdeki benzer/farklı (teknik, ritmik, armonik, müzikal) yapıların, öğrenilecek yeni bir etüt ya da eserdeki benzer/farklı yapılara uyarlanabilmesidir. Bunun için seçilen eserin, bilgi aktarımına elverişli bir yapıda olması gerekir. Öğrenciye daha önceden öğrenilen etütlerdeki/eserlerdeki yapılarla benzerlik/farklılık gösteren ödevler verilmesinin, bilgilerin anlamlandırılmasına ve anlamlı bir bütün oluşturmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir” (Kılınçer ve Uygun 2013, s.213-214).

Sacks (1977); öğrenciler genellikle ustalık gerektiren karmaşık ritimlere rastladıklarında, esas vuruşları algılamakta zorluk yaşarlar. Bu durumda farklı bir ritmik örneği çalışan öğrenciye bir sonraki derse hazırlanacağı ve aynı ritmik yapıyı içinde barındıran yeni, kısa ve önceki ödevlerinden daha zorlayıcı olmayan bir eser verilmelidir. Eğer öğrenci bilgisini yeni parçaya aktarabiliyorsa, ezbere öğrenmenin dışında bilinçli bir öğrenmenin gerçekleştiğini söylemiştir. (akt. Ercan, 2008 s.45).

Anonim: Romance

Tarrega: Adalita

Şekil 2.2. Benzetim yaratma stratejisine bir örnek (Yokuş ve Yokuş, 2010)

Yokuş ve Yokuş (2010) çalışmasında iki gitar eseri arasındaki benzerlik taktiğinden şu şekilde bahsetmiştir; “verilen her iki eserin ilk bölümlerinin mi minör, ikinci bölümlerinin ise mi minörün adaş tonalitesi olan mi majör olduğu; her iki eserde de armonik yapının benzerlik gösterdiği (özellikle bas yürüyüşünde) ve pozisyon geçişleri arasında benzerlikler bulunduğu” belirtilmiştir (s.42, Şekil 2.2).

Özetleme, bilginin uzun süreli belleğe anlamlandırılarak yerleştirilmesinde etkili taktiklerden biridir. Senemoğlu'na (2018) göre özetleme öğrenciyi; “anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirmektedir” (s.566). Bilgiyi kendi sözcükleriyle belirli bir düzen içerisinde yeniden organize eden öğrencinin bilgiyi kavraması ve anımsaması daha kolaylaşır. Müziksel açıdan özetleme, çalışılacak eserin armonik, melodik ve ritmik yapısının özlü bir biçime dönüştürülmesidir. Bu da eserin çalışma esnasında daha iyi anlaşılmasına ve hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Ercan (2008) müzik öğeleri, biçimleri, dönemleri gibi yapısal özelliklerinin özetlendikten sonra eseri çalışmaya başlamanın oldukça faydalı olduğunu vurgulamıştır (s. 104). Tarman da (2006) müzik öğretiminde bilgiyi işleme kuramının işe koşulmasına ilişkin önerilerinde, öğretmen her öğrenme birimini tamamladıktan sonra, öğrencilerden öğrendikleri yeni bilgileri kendi cümleleri ile özetlemelerini, çalmalarını, söylemelerini sağlaması gerektiğinden bahsetmiştir (s.40).

Not alma; bilginin önemli yerlerinin belirlenerek bireyin kendi cümleleriyle bir kâğıda yazmasıdır. “Öğrencinin not alma taktiğini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üstüne yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgi arasında ilişki kurmasını, hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden organize etmesini gerektirmekte ve sağlamaktadır” (Senemoğlu, 2018, s.564). “Müziksel açıdan not alma, yazılı metnin, dizeğin, notaların sayfanın kenarına alınan benzerlik ya da farklılıkları belirten notlar, işaretler koymak yoluyla bilginin yeniden düzenlendiği durumlardır” (Yokuş ve Yokuş, 2010, s.64). Çalışılan eser ya da etütte zor gelen, vurgulanması ya da dikkat edilmesi gereken yerlerin parça üzerinde not alınması, çalıcının önemli gördüğü pasajları çalışırken nasıl çalması gerektiğini hatırlamasını kolaylaştıracaktır.

Soyut bilgi ve kavramları somut duruma getirme; öğrenilecek olan materyal üzerinde görsel işaretlerin kullanılması veya zihinde görsel imgelerin oluşturulması bilginin kolaylıkla kavranıp algılanabilmesine yardımcı olmaktadır. Müzikal açıdan soyut bilgi ve kavramları somut duruma getirme; eser ya da etütteki bir tekniğin, ritmin veya müzikal bir ifadenin zihinde canlandırılması için birtakım simge ve şekillerin kullanıldığı bir taktiktir. Ömür (2003) eser veya etüt çalışırken parçanın bütünün gözden geçirilmesinin eserin görsel olarak tanınmasında etkili olduğunu ve renkler, çeşitli şekiller ya da belirli simgelerden faydalanmanın önemi üzerinde durmuştur. Bunlar; “cümle başlarına düşüşü hatırlatmak için paraşüt resmi çizilmesi, üçleme olarak gelen notaların daha iyi anlaşılabilmesinde üçgen resmi çizilmesi, minör pasajları hüznü bir yüz simgesi, majör pasajları ise gülen-neşeli bir yüz simgesi çizilmesi, eserde müzikal anlamda duygusallık ya da romantiklik taşıyan bir pasajı daha iyi vurgulamak için o pasaja bir kalp resminin çizilmesi gibi anlatının görsel şekillerle ifadelendirilmesi soyut bilgilerin somut bilgilere dönüştürülmesine yardımcıdır” (s.63).

Yine flüt çalan bir öğrenci ikinci oktav sesleri üflemeye başladığında karşısında yanan bir mumu kuvvetli bir şekilde üflediğini hayal edip mumu söndürmeye çalıştığını zihninde canlandırması seslerin nasıl duyulması gerektiğinin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca öğrenciden eseri bir kişiye ya da bir olaya benzetmesini ve eseri çalışırken o kişiyle veya olayla bağdaştırmasını, ileri düzey bir eser çalacak olan öğrencinin, eserin dönemini hayal etmesini isteme öğrencilerin görsel imgelerinin zenginleştirilmesine de katkı sağlar (Ömür, 2003 s.64). Özgür ve Aydoğan (2005) süre kalıplarının konuşma dilindeki belli sözcüklerin ritimlerinden yararlanarak öğretilebileceğini ve bu yöntemin soyut ritim kalıplarının somutlaştırılıp algılanmasında ve yazılmasında önemli kolaylık sağladığından bahsetmişlerdir (s.2, Şekil 2.3).



Şekil 2.3. Süre Kalıpları (Özgür ve Aydoğan, 2005)

Bellek destekleyiciler; bilginin anlamlı bir şekilde kodlanabilmesinde ve hatırlanabilmesinde önemli bir role sahiptir. Senemoğlu (2018) öğrenilecek kapsam içinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri çağrışımlar meydana getirerek kodlamaya yardım eden stratejiler olarak tanımlamıştır. Bu stratejilerin doğal olarak ilişkilerin bulunmadığı durumda benzer ve farklı özelliklere sahip bilgiler arasında yapay bir yaratı olduğundan bahsetmiştir Bellek destekleyiciler özellikle sözcüklerin ve olguların öğrenilip hatırlanmasına yardımcıdır. 1-İmajlar ve 2-Sözel semboller olmak üzere bellek destekleyicileri iki grup altında toplamaktadır (s.313-314).

1-İmajlar; bilginin zihinsel resimler kullanılarak anlamlı hale getirilmesine ve hatırlanmasına yardımcıdır. Senemoğlu (2018) bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma esnasında zihinsel olarak çizilen ya da düşünülen resmin çok basit olması gerektiğini, imajların hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde canlı ve basit olması gerektiğini vurgulamıştır(s,316). Müzikal açıdan zihinde görsel imajlar eser veya etüt üzerindeki piyano ve forte terimlerini ele aldığımızda “p” simgesi ile kedi miyavlamasını “f” simgesi ile aslan kükremesini bağdaştırmak bu terimlerle karşılaştığımızda eserdeki nüansları kolayca anlamlandırmamıza ve hatırlamamıza yardımcı olacaktır.

2-Sözel semboller; yeni bilginin var olan bilgiyle anlamlı ilişkiler kurularak kodlanmasına yardımcıdır. Yokuş ve Yokuş (2010) sözel sembollerini kendi içinde iki gruba ayırmıştır. Bunlar; baş harflerle düzenleme ve kafiye oluşturmaktır. Kafiye oluşturma oldukça eski ve sıkça kullanılan bir bellek destekleme taktiğidir. Müzikte belirli kavramların, müziksel fikirlerin ve ritmik bölümlerin hatırlanmasında etkili olarak kullanılabilir. Örneğin, birçok müzik eğitimcisi tarafından kullanılan ton imleri sıralanışı (bemol ve diyez sırası, Şekil 2.4 ve Şekil 2.5) için oluşturulan kafiye, bu sıralamanın hatırlanmasına yönelik kullanılabilir.

Kafiye: Si-Mit-Le-Re-Son-De-Fa

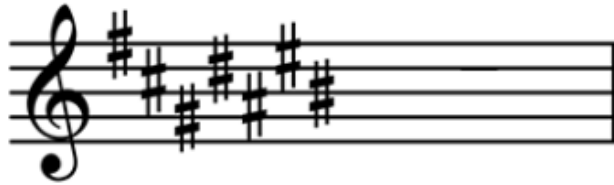
Si-Mi-La-Re-Sol-Do-Fa



Şekil 2.4. Bemol Sırası (Yokuş ve Yokuş, 2010)

Kafiye: Fa-Dıl-So-Rar-Laz-Mi-Sun

Fa-Do-Sol-Re-La-Mi-Si



Şekil 2.5. Diyez Sırası (Yokuş ve Yokuş, 2010)

Baş harflerle düzenleme; sözcüklerin baş harflerinin birleşmesiyle oluşturulan kısaltmalardır (s.91). Sözcüklerin baş harfleriyle oluşturulan kelimeler kullanılarak barok dönemde yaşayan önemli bestecilerin soyadları “BeHiCe ve HaMiT” şeklinde kodlanarak akılda tutulabilir.

Tablo 2.1. *BeHiCe ve HaMiT Sözcüklerindeki Sessiz Harfler ve Onlara Karşılık Gelen Bestecilerin İsimleri*

Baş Harf	Besteci Soyadı
<u>B</u>	<u>B</u> ACH
<u>H</u>	<u>H</u> AYDIN
<u>C</u>	<u>C</u> ORELLI
<u>V</u>	<u>V</u> IVALDİ
<u>H</u>	<u>H</u> ANDEL
<u>M</u>	<u>M</u> ONTOVERDİ
<u>T</u>	<u>T</u> ELEMAN

2.4.3 Örgütlenme Stratejileri

Bilginin düzenlenerek, gruplandırılarak anlamlı hale getirilmesi için kullanılan bir süreçtir. Özer (1998) örgütlenme stratejilerinde de anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi

bilgilerin anlamlı hale getirilmesine önem verildiğini belirtmiştir (s.157). Bu sebeple birçok araştırmada anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri birlikte ele alınmıştır. “Öğrenme stratejileri materyalde verilen değişik örnekler arasında ortak özellikleri gruplamak, verilen sözcükleri anlam bütünlüğünü göz önüne alarak sıralamak ve karmaşık bir şeyi düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır” (Güven, 2004, s.58). Benzer nitelikler taşıyan öğeleri gruplama (kümeleme), sözel bilgileri başka biçime dönüştürme (çizelge, şema vb.), bilginin ana hatlarını çıkarma, bir bütünü parçalara ayırma, kavram haritası oluşturma bu stratejinin taktiklerindedir. Çalınacak etüt ya da eserin melodik, armonik ve ritmik yapılarını benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılması, parçanın ana hatlarının belirlenmesi, sözel bilgilerin şematize edilmesi müzik ve çalgı eğitiminde kullanılan örgütlenme stratejilerindedir.

Ana hatların belirlenmesi; öğrencinin materyalin ana ve alt bilgilerini belirleyerek bunlar arasında bağlantı kurabilmesidir. Çalışılacak bir eser ya da etütte ana hatların belirlenmesi, yer alan temel ve yan düşünce arasındaki bağlantıyı kurmamızı sağlar. Yokuş ve Yokuş (2010) müziksel yaratının kurgusunu kavramaya yönelik olarak da eserin ana hatlarını çalışılan yazılı nota üzerinde belirlenebileceğinden bahsetmiştir. Müzik yazısı açısından ana hatlarını oluşturma diğer bir değişle eserin formunu çıkarmadır. Örneğin; fügler de füğün ana hatları bölmeleri sergi, gelişme, dönüş, sonuç ve coda ise; alt başlıklar tema, cevap, karşı ezgi ve ara müzikleridir (s.82).

Gruplama (Kümeleme); materyalin benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak bütünü anlamlı hale getirmeye yardımcı olur. Müziksel açıdan gruplama taktiği; eser ya da etütteki müziksel fikirlerin melodik, armonik ve ritmik yapılarına göre benzerlik ve farklılıklarının bulunarak materyalin anlamı hale getirilmesi ve yeniden yapılandırılarak organize edilmesidir. Parça üzerindeki notaların inici- çıkıcı olmalarına göre, benzer armonik veya ritmik yapıların gruplandırılarak öğrenilmesi gruplama stratejilerindedir. Bir piyano eserini çalışırken Yokuş ve Yokuş’un (2010); arpejli bir melodik yapının ya da esas ezgiye eşlik eden, devamlı tekrarlanan hareket zincirinden ve genellikle eşit süreli arpejli yapılardan oluşan “figürün/Alberti Basının” akorlaştırılması gruplama taktiğine örnek olarak

verilebilir (s.53, Şekil 2.6 ve Şekil 2.7). Aşağıda esas ezgiye eşlik eden aynı armonik yapıdan oluşan Alberti yürüyüşünün aynı akor yapısıyla örgütlendiği görülmektedir.

(Molto vivace) Haydn: Mi Minör Sonat/III

The image shows a musical score for Haydn's G minor Sonata, III. It consists of two systems of music. The first system shows the beginning of the piece with a piano (p) dynamic marking. The second system shows a section with a forte (f) dynamic marking and a trill (tr) in the right hand. The tempo is marked as 'Molto vivace'.

Şekil 2.6. Graplama Taktiğine Örnek (Yokuş ve Yokuş, 2010)

(Molto vivace) Haydn: Mi Minör Sonat/III

The image shows a musical score for Haydn's G minor Sonata, III, similar to the previous one. It consists of two systems of music. The first system shows the beginning of the piece with a piano (p) dynamic marking. The second system shows a section with a forte (f) dynamic marking and a trill (tr) in the right hand. The tempo is marked as 'Molto vivace'.

Şekil 2.7. Graplama Taktiğine Örnek (Yokuş ve Yokuş, 2010)

Sözel bilgilerin şematize edilmesi; karmaşık bilginin görselleştirilerek ortaya koyulmasıdır. Bilgiyi hatırlamaya ve anlamlandırmaya yardımcı örgütlenme taktiklerindedir. Öğrenilecek bilgilerin birbirleri arasındaki bağlantının görsel olarak ifade edilebilmesini sağlar. Subaşı (2016) öğrencilerin kavramsal şema oluştururken, mantıklı kalıplara düşünceleri sıralamayı ve her bir konuda belirlenen anahtar düşünceleri ilişkilendirmeyi öğrenebildiklerinden bahsetmiştir (s.404).

2.4.4 Anlamayı İzleme Stratejileri

Yürütücü biliş stratejisi olarak da adlandırılan bu strateji öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmalarını, öğrenme süreçlerini izleme ve denetim altına almalarını kapsar. Anlamayı izleme stratejisi için iki temel ögeden bahsedilmektedir. Birincisi; Öğrencinin kendi öğrenme yapısı ve öğreneceği materyal üzerinde kullanabileceği öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini ifade eden biliş hakkındaki bilgidir. İkincisi ise öğrencinin öğrenilecek olan materyalin niteliğine göre uygun strateji seçebilmesi, kullanabilmesi, öğrenme her aşamasını kontrol ederek değerlendirebilmesi ve düzenleyebilmesini kısacası bireysel öğrenme süreçlerini ifade eden bilişi izlemedir. Müzik eğitimi ve çalgı eğitimi açısından düşünüldüğünde anlamayı izleme stratejileri, öğrencinin kendisine sorduğu sorular sayesinde uygun stratejiyi seçebilmesine, çalışmasına ayırması gereken süreyi planlayabilmesine, çalıştığı konu ya da eserin her aşamasını kontrol ederek zorlandığı yerleri belirleyebilmesine ve gerekirse yeni stratejiler kullanarak düzenleyebilmesine yardım eder. Hallam (2001) çalışmasında; öğrencinin bu planlama, kontrol, düzenleme aşamalarında etkili olabilmesinin çalgı üzerindeki teknik bilgisine, müzikal bilgisine ve üst düzey bilişsel becerilerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. (s.4).

Ertem (2014) çalgı eğitiminde kullanılan anlamayı izleme stratejisi taktiklerini şu şekilde sıralamıştır;

“Karşılaşılan zorluklara çözüm bulma, zor pasajlara yönelik öğretmenine soru sorma, öğretmeninden öğrenilen eserle ilgili örnekler çalmasını isteme, eser çalarken fark edilen yanlışları düzeltmeye çalışma, kendi kendine ne kadar öğrendiğini kontrol etme, eseri doğru çalıp çalmadığını kontrol etme, eseri daha etkili nasıl öğreneceği üzerine düşünme” (Ertem, 2014, s.14).

Kılınçer ve Uygun (2013) ise “çalışılacak olan bir etüt ya da eserin kendisi için ne kadar kolay ya da zor olduğunu tahmin edebilme, teknik ve müzikal gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünebilme, etüde/esere ne kadar zaman ayırması gerektiğini planlayabilme” anlamayı izleme (yürütücü biliş) taktikleri olarak sıralamıştır. (s. 216)

Soru sorma ve yanıtlama; öğrenilecek bilginin anlaşılmasına yardımcı olur. Birey materyali çalışırken kendi kendine soru sorarak problem çözme yeteneğini kuvvetlendirir. Yazılı bir metin, etüt ya da eser çalışırken, konuyu öğrenebilmem için ne yapmam gerekiyor?

Zamanı en etkili şekilde nasıl kullanabilirim? Hata yaptığımda hatamı nasıl bulabilirim? Vb. sorulara yanıt aranırsa öğrenme daha kolaylaşır. Kısacası öğrencinin kendi kendine soru sorup cevaplama ve konuyu nasıl çalışması gerektiğinin farkında olması çalışmasının etkililiği hakkında bilgi verir.

Planlama yapma, çalışılacak materyale ayrılacak zamanın ve sürecin organize edilerek yürütülmesi öğrenme sürecini etkili kılmaktadır.

“Geiersbach (2000) çalışmasında, öğrenme stratejilerini düzenleyerek ve planlayarak çalışma yapan öğrencilerin, kişisel amaçlarına daha kısa sürede ulaştıklarını belirlemiştir. Ayrıca bu stratejilerin hedeflerine doğru ilerlemelerinde ve güdülenmelerinde olumlu katkılar sağladığını, çalıştıkları eserleri kesintisiz, bütünsel ve dışavurumcu olarak aktardıklarını, stratejilerin ne gibi etkileri olduğunu değerlendirme yeteneğini kazandıklarını da belirlemiştir” (akt. Kılınçer ve Uygun, 2013, s.217).

Diğer bir anlamayı izleme taktiği ise öğrencinin kendi çalışını/ söyleyişini kaydederek dinlemesidir. Ertem'e (2014) göre Öğrencinin çalıştığı eseri çeşitli kayıtlar yoluyla farklı yorumculardan dinlemesi/izlemesi, kendi çalışını kaydederek kendi kendini değerlendirmesi, çalarken fark etmediği hataları görmesine yardımcı olan ve çözümler araması açısından yararlı, geliştirici bir yaklaşımdır (s.14).

2.4.5 Duyuşsal Stratejiler

Öğrencilerin yeterlikleri doğrultusunda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi duyuşsal stratejilerle ilgilidir.

“Bazen öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel öğrenme stratejilerini kullandıkları halde yine de öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu güçlükler, bilişsel olmaktan çok güdüsel ve duyuşsal etkenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede güdüsel ve duyuşsal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir” (Senemoğlu, 2018, s.571).

Bu stratejide kullanılabilen taktikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

- Dikkati toplama,
- Konsantre olma,
- Kaygının üstesinden gelme,
- Güdülenme,
- Zamanı etkili kullanma.

Müzik ve çalgı eğitimi açısından düşünüldüğünde duyuşsal stratejiler; öğrencinin materyal üzerinde veya çalgı çalışırken dikkati toplamasını, etütteki/eserdeki sıkıcı bulduğu ya da zor gelen pasajları çaba sarf ederek bırakmadan üstesinden gelmesini, konser ya da sınav stresinin üstesinden gelmesini, geleceğiyle ilgili amaçları düşünerek güdülenmesini ve zamanın etkili kullanılmasını sağlar. Barry ve Hallam (2002) çalışmasında; çalışmanın organize edilmesinin, öğrencinin kendiliğinden güdülenmesinin, hedefe odaklanılmasının, eserin analiz edildikten sonra defalarca çalışılmasının, kısa süreli ve düzenli çalışmalar yapılmasının, öğretmenlerin konuya uygun gösterdiği ya da dinlettiği profesyonel kayıt örneklerinin çalgı çalışırken ki etkisinden önemle bahsetmişlerdir (s.151).

Müzik ve çalgı eğitiminde dikkati toplama, öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalabalık, gürültü ve dağınık ortam, akordun iyi yapılamaması, çalışmanın başka biri tarafından bölünmesi, zihnin başka bir yöne çekilmesi, konsantre olmayı, dikkati toplamayı ve sürdürmeyi olumsuz etkileyen faktörlerdir. Çalışılan ortamın ısı, ışık, ses, akustik gibi özelliklerinin öğrenmeyi en iyi destekleyecek şekilde düzenlemesi, çalışmaya başlanmadan önce çalgı akordunun iyi yapılması, çalışma esnasında odaya başka birinin girmesini engelleyecek önlemlerin alınması dışsal kaynaklı istenmeyen bölünmeleri azaltacak ve dikkatin dağılmamasını ve sürekliliğini sağlayacaktır.

Senemoğlu (2018) çalışmanın bölünmesini öğrencinin kendi içinden de kaynaklanabildiğinden ve kendisine ilişkin olumsuz iç-konuşmalar güdülenmenin düşmesine neden olabildiğinden bahsetmiştir (s.572). Örneğin; armoni, müzik teorisi solfej gibi dersler için yapamıyorum/anlamıyorum; zor bir eserle ya da eser içindeki ritmik anlamda zor gelen bir pasajla karşılaştığında “ben zaten bunu çalamam” gibi kendisiyle yaptığı olumsuz iç konuşmaları güdülenmenin düşmesine ve dikkatin azalmasına sebep olacaktır. Bu durumu ortadan kaldırabilmek için ruhsal durum yönetimi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencinin kendisiyle ilgili olumsuz ifade ve olumsuz iç- konuşmaları, stres, moral bozukluğu gibi etkenlerin olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Örneğin; “düzenli ve sıkı bir teknik çalışmayla zor gelen yerleri çözümlerim” şeklindeki düşünceye sahip

bir öğrenci ruhsal yapısını öğrenmeye en uygun hale getirdiği için çalışırken güdülenme ve dikkati toplamada problem yaşamayacaktır.

Güdülenme; Öğrencinin çalışmadan zevk almasını ve sorumluluğunu alarak çaba göstermesini sağlayan itici güç kaynağıdır. Subaşı (2016) öğrencilerin güdülenmeyi sürdürebilmeleri için pekiştirme stratejileri kullanabileceğinden bahsetmiştir. Bunun için üç saat çalışırsa kendine ödül olarak sinemaya gitmeyi ya da sevdiği müziği dinlemeyi vaad edebilir örneğini vermiştir. (s.409). Fenmen (1997), müziğe yeni başlayan öğrencilerin çalgıyla ilk karşılaşmasının uyandıracığı yadırgama ve güçlükler karşısında cesaretini yitirebileceğinden, can sıkıcı alıştırmaların onu usandırabileceğinden bahsetmiştir. Bunun için öğretmenin vereceği güzel örnekler ve karşılaştırmalarla öğrenci güdülenmesi desteklenmelidir. Kendisinden fazla şey ummasak bile ileride daha iyi çalışacağını ve belki de konsere çıkacağını söyleyerek güdülenmesine yardımcı olunmalıdır (s.26). Öğrencinin eser/ etüt ya da bir konu çalışırken kendisinden yapabileceğinden daha fazla performans beklemek ve bunun sonucunda beklentinin karşılanamaması çalışılan esere/ etüde ya da derse olan ilginin ve motivasyonun düşmesiyle sonuçlanacaktır. Yine öğrencinin seviyesinin üzerinde verilen eser ya da etüt öğrencinin gereğinden fazla çaba göstererek, ilerlemesini yavaşlatabilmektedir. Bu durum öğrencinin bıkmasına, başaramayacağı duygusuyla korkmasına sebep olabilmektedir. Güdülenmenin sürdürülebilmesi için öğrencilerin kendi seviyelerine uygun ve sevdiği eserler çalışmalarını, beklentilerini karşıladıklarını görmeleri sonucunda onların doyuma erişmelerini sağlayacaktır.

Kaygı; bir şeye duyulan isteğin ya da kuvvetli bir dürtünün kötü bir neticeyle sonuçlanacağını düşündüren endişe edici haldir. Öğrenciler sıklıkla kaygı sorunu yaşamaktadırlar. Özellikle sınav heyecanı, derslerde beğenilme ve iyi not alma kaygısıyla başa çıkmakta güçlük çekerler. Müzik eğitimi sürecinde de öğrencilerin sınavda eksik ya da yanlış yapma, konser anında hatalı çalma, armonik ve ritmik yapısı karmaşık bir eserle karşılaştıklarında başaramayacağını düşünme, öğretmen tarafından beğenilmeyeceği ve iyi not alamayacağı ile yaşadığı aşırı kaygı ile öğrenci başaramayacağı endişesine kapılabilir. Öğrencilerin aşırı kaygıları kendilerine olan güveni olumsuz etkilemektedir. Kendine güveni

yitiren öğrencinin başarısı düşer ve öğrenme başarısızlıkla sonuçlanabilir. Kaygı ne kadar az olursa öğrencinin öğrenme düzeyi o kadar yüksek olacaktır (Güven, 2004, s.63). Kaygının azaltılması için çalışırken zor olduğunu düşündüğü esere ya da etüde uygun sağlam bir teknik çalışmanın yapılması oldukça önemlidir. Örneğin; etütteki/eserdeki diyez ve bemol sayılarındaki artıştan, etütteki/eserdeki ritmik karmaşıklıktan ve armonik yoğunluktan başaramayacağı endişesi duyan bir öğrenci zorlukları yenmek için eserin tonuna/makamına göre dizi, arpej çalışmaları yapabilir, güçlü bir armoni bilgisi edinebilir. Ayrıca, eseri analiz ederek, özetleyerek, sadeleştirerek sorunların üstesinden gelebilir (Kılınçer ve Uygun, 2013, s.219).

Sınav kaygısı; sınav öncesi çalışılıp öğrenilen bilgilerin sınav anında kullanılamaması ve bununla birlikte başarının düşmesine neden olan aşırı kaygı durumudur. Bu kaygı durumu geçmişte yaşadığı kötü sınav deneyimleri ve özgüven eksikliği gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Köknel (1982) ve Kuyucu (2001) çalışmalarında sınav esnasında kaygı düzeyinin yüksek olmasının çalgı çalmayı olumsuz etkileyen nabız artışı, ellerde titreme, terleme/ üşüme, ağız kuruluğu, kas gerginliği gibi durumların yaşanabildiğinden bahsetmişlerdir. Bunların yaşanmasının unutkanlık, transfer edememe, odaklanma-dikkat güçlüğü, tedirginlik, kendini olumsuz algılama, ümitsizlik vb. zihinsel ve duygusal engellemeleri de beraberinde getirebileceğini belirtmişlerdir (s.50-52). Sınav kaygısının azaltılabilmesi eserin öğrenciyi teknik ve müzikal anlamda zorlamaması, öğrencinin seviyesine uygun olması, düzenli ve etkili bir çalışma ile mümkündür. Eseri severek ve zorlanmadan çalışan öğrencinin seslendireceği eserden emin olması kaygı durumunu azaltacak ve sonraki sınav süreçleri için de benzer bir çalışmayla kaygı durumu en aza indirilmiş olacaktır.

Müzik ve çalgı eğitiminde kaygıya neden olan bir diğer etken de konser kaygısıdır. Öğrenci repertuarı için etkili bir çalışma gerçekleştirmiş olsa dahi yine de konser kaygısı yaşayabilmektedir. Çünkü kaygı her zaman beğenilme veya toplumsal değerlendirmeye bağlı oluşmamaktadır. Öğrencinin kendiyile ilgili olumsuz konuşmaları suretiyle de kaygı oluşmaktadır. Bu durum konser anında olabilecek kötü senaryoları aklına getirmesinden

kaynaklanmaktadır. “Hata yaparsam, ezberimi unutursam” gibi başarısızlık üzerine kurulmuş olumsuz söylemler konser kaygısına sebep olmaktadır. Konser kaygısını azaltmak için konsere hazırlık süreci oldukça önemlidir. Konserde seslendirilecek olan eserlerin teknik ve müzikal açıdan çalışmalarının kusursuz olması gerekmektedir. İyi hazırlanılmış bir çalışmanın sonucunda öğrencinin özgüveni yükselecek ve kaygısı azalacaktır. Ayrıca konser zamanından birkaç gün önce konser salonunda konser anındaymış gibi seyircilerin karşısında oturduğunu hayal ederek prova alması kaygıyı önemli ölçüde azaltacaktır. Müzik öğrencilerinde, yetersiz sahne deneyimi kaygı nedeni oluşturmaktadır. 1987’de Stroptoe ve Fidler tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları, öğrencilerde topluluk karşısında performans deneyimi arttıkça, kaygının azaldığını göstermiştir (akt. Çimen, 2001, s.128).

2.5 Çalgı Öğrenme Sürecinde Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Önemi

Çalgı çalma devimsel alan becerilerini kapsar. Devimsel beceri bir işin yapılması sırasında kullanılan bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir (Klausmeier, 1985, akt. Senemoğlu, 2018, s.548). Beceriler bilinçli ve bilinçsiz olarak üretilen beceriler olarak sınıflandırılabilir. Becerilerin kapsadığı motor ve algısal özelliklerin miktarı beceriden beceriye değişiklik göstermektedir. Örneğin; yürüme, dans etme, koşma, yüzme gibi etkinlikler yüksek devimsel beceri, düşük düzeyde algılama gerektiren etkinliklerdir. Buna karşın notayla enstrüman çalma hem yüksek düzeyde psikomotor beceri hem de yüksek düzeyde algılama gerektiren bir etkinliktir (Senemoğlu, 2018, s.548).

Öğrencilerin kişisel öğrenme deneyimlerini ve sahip olduğu öğrenme yaklaşımlarını keşfetmesine yönelik müzik eğitimi programlarının yapılandırılması gerektiğini belirten Thompson (2007), müzik eğitimi gören öğrencilerin kendi öğrenme durumlarına göre seçecekleri öğrenme stratejilerinin, kendilerini başarılı hissetmelerini sağlayacağını ve bilgilerini biçimlendirmeye yardımcı olacağını vurgulamıştır (akt. Yokuş, 2009, s.11). Öğrencinin kişiden kişiye farklılık gösteren öğrenme özelliklerini tanıması ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilerek öğrenmesini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Çalgı eğitiminin özellikle

başlangıcından itibaren öğrencilerin psikomotor alan becerilerinin yanında bilişsel becerilerinin de geliştirilmesi, istenilen hedeflere ulaşılması ve etkin bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme stratejilerini etkili kullanan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı oldukları görülmektedir. “Öğrenci etkili öğrenmeye sahip olduğunu hissettiğinde daha çok güdülenir, çalışmaya, öğrenmeye ve kendini gerçekleştirmeye daha istekli olur” (Çimen, 1994, s.138). Müzik eğitimi ve çalgı eğitimi gören öğrencilere nasıl çalışmalarını gerektiği ve bunu nasıl öğrenilebileceğine ilişkin öğretmenlerinin yol göstermesi gerekmektedir. Bu sebeple müzik öğretmeni adaylarına çalgı dersleri ya da diğer müzik derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili farkındalık ve beceri kazandırılması öğrencilerin ders başarılarını arttıracaktır, dolayısıyla dersin kalitesini yükselteceği düşünülmektedir. Bireysel çalgı derslerinde başarının artırılabilmesi için kullanılabilir öğrenme stratejileri geliştirilirken Tablo 2.2’deki ifadeler kullanılabilir.

Tablo 2.2. *Bireysel Çalgı Derslerinde Kullanılabilir Öğrenme Stratejileri için Örnek İfadeler*

Yineleme Stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> -Eserin önemli görülen yerlerini sessiz okuyarak tekrar etme -Eseri yavaş bir tempoda tekrar ederek çalışma -Eserde önemli görülen yerlerin altını çizerek ya da işaretleyerek tekrar etme -Önemli görülen pasajları zihinde terkaralayarak ezberlemeye çalışma
Anlamlandırma Stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> -Eserde verilen müzik öğeleri, dönemin yapısal ve stil özelliklerinin özetlenmesi -Zor gelen pasajları işaretleme -Yeni öğrenilen bilgi ile eski bilgi arasında benzerlik/farklılık arama -Eser içerisinde bilinmeyen terim ifadelerin anlamlarını araştırma -Yeni öğrenilmiş bilgi/ davranışları zihinde canlandırma
Örgütlenme Stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> -Eserin ana hatlarını(eserin formunu) parça üzerinde belirleme -Eserin melodik, armonik ve ritmik yapılarına göre benzerlik/farklılık kurarak gruplama
Anlamayı İzleme Stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> -Yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğini belirlemek için soru sorma -Eksik ya da yanlış öğrenmeleri daha etkili nasıl öğreneceğini düşünme -Çalışması için gereken süreyi planlayabilme -Eserde yer alan farklı biçimde (koyu, italik) yazılmış ifade ve öğelere önem verme
Duyuşsal Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> -Eseri çalışırken konsantre olma -Yeni şeyler öğrenmekten zevk alma -Çalgı çalışırken ortamı uygun hale getirme -Zor ve sıkıcı olsa bile çalışmayı bırakmama -Güdülenme

2.6. İlgili Araştırmalar

Öztürk (1995) “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” adlı doktora tezinde öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada denek olarak Gazi Üniversitesi’ne bağlı Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki eğitim fakültesinden 326 birinci sınıf öğrencisine “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” ve Öğrenme Stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili durumları saptamak için anket uygulanmıştır. Ayrıca lise diploma ve ÖSS puanlarının öğrenilmesi için öğrenci dosyaları incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin %55’inin öğrenme stratejilerini çalışmalarında sıkça kullanmakta ve en fazla bilişi yönetme stratejisi en az tekrarlama stratejisi kullanmakta oldukları belirtilmiştir. Aile bireylerinin eğitim düzeyi ile öğrencilere öğrenme stratejileri konusunda rehberlik etme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mcpherson (1997) “Cognitive Strategies and Skill Acquisition in Musical Performance” (Müzik Performansında Bilişsel Stratejiler ve Beceri Edinimi) adlı çalışmasında üç yıl boyunca bir grup lise çalgı öğretmenleriyle dört farklı müzikal gelişimi incelenmiştir. AMEB sınavlarının yaş ve performans düzeyine göre düzenlenmesi, araştırmanın katılımcılarını iki ayrı grupta tanımlanmasını sağlamıştır. Grup 1, AMEB müfredatının III. Ve IV. sınıflarını alan 7-9. sınıflardaki 53 kişiden oluşuyordu. Grup 2, AMEB müfredatının sınıf V ve VI’sını alan 10 ila 12 yaşları arasındaki (15 ila 18 yaş arası) okullarda 48 kişiden oluşuyordu. Deneklere görerek çalma, kulaktan çalma, bellekten çalma ve doğaçlama çalma kapasitelerini ölçen testler uygulanmıştır. Bu becerilerin gelişimini etkilediği düşünülen bir dizi faktöre ilişkin ek veriler, yapılandırılmış bir anket kullanılarak yüz yüze görüşmelerde öğrencilerin yaptıkları yansıtıcı yorumların içerik analizinden alınmıştır. Çalışma, bir dizi farklı müzikal performans stili üzerindeki yetkinliği değerlendirmek için tekniklerin belirlenmesine yardımcı olan, özenle organize edilmiş bir dizi çalışmadan ortaya çıkmıştır. İlk çalışmada, klarnet ve trompet çalanlara, Kulaktan Çalma Beceri Testi (TAPE), Hafızadan Çalma Beceri Testi (TAPFM) ve Doğaçlama Beceri

Testi (TAI) olmak üzere üç yeni test uygulanmıştır. Bu ölçümlerin sonuçları, görüş kabiliyetini ölçmek için Watkins-Farnum Performans Ölçeği (WFPS, 1954), prova müziğinin repertuarını sergileme kabiliyetini ölçmek için ise Avustralya Müzik Sınav Kurulu (AMEB) performans incelemesi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. AMEB sınavlarının yaş ve performans düzeyine göre düzenlenmesi, araştırmanın katılımcılarını iki ayrı grupta tanımlanmasını sağlamıştır. Grup 1, AMEB müfredatının III. Ve IV. sınıflarını alan 7-9. sınıflardaki 53 kişiden oluşuyordu. Grup 2, AMEB müfredatının sınıf V ve VI' sını alan 10 ila 12 yaşları arasındaki (15 ila 18 yaş arası) okullarda 48 kişiden oluşuyordu. Toplam örneklemin sonuçları, beş becerinin hepsinin anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ($p < .01$), beceriler ve yapılandırılmış bir anket kullanarak yüz yüze görüşmelerden elde edilen bir dizi bilgi arasında önemli farklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar; üç yıl boyunca becerilerin her birinde kayda değer bir gelişme olduğunu, ayrıca çalgıcıların pratiklerinde ve ilgili müzikal etkinliklerde yer aldığını bildirdikleri işitsel ve yaratıcı aktivitelerdeki değişiklikler olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı yorumlar çalgıcılar tarafından kullanılan strateji türlerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak, çalışma, performans repertuarının ve tekniğinin iyileştirilmesiyle sınırlı olan öğretim uygulamalarının yeniden değerlendirilmesinden, bu çalışmanın işitsel ve yaratıcı performans stilleri ve bilişsel stratejilerinde rehberliğe kadar uzanan araçsal öğretimin etkilerini içermektedir.

Nielsen (1999) "Learning Strategies in Instrumental Music Practice" (Enstrümantal Müzik Pratiğinde Öğrenme Stratejileri) adlı çalışmasında iki org öğrencisinin eser hazırlarken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve uygulama esnasında öğrenme stratejilerini hem biliş hem de eylem olarak bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Oslo Norveç Devlet Müzik Akademisi'ndeki öğrenim gören iki org öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmenleri tarafından yetenekli ve yüksek bir teknik beceri seviyesine sahip olarak tanımlanan bu öğrencilere Fransız Romantik döneminin organ repertuarından Dupre'nin B Majör (Opus 7) "Prelude et Fugue" ünün Prelude kısmı ve Widor'un 2. Senfoni (Opus 13)'sinden Salve Regina eserleri verilmiştir. Bu araştırma da

bilgiler 3 aşamada toplanmış ve öğrencilerin çalışmaları olduğu gibi incelenmiştir. Birinci aşamada gözlem tekniğinden yararlanılmış ve öğrencinin uygulama esnasındaki performansı gözlemlenmiştir. İkinci aşamada öğrenciye uygulama sırasında problem çözmede yer alan bilişsel süreçlere odaklanması ve aşağıdaki soruları yanıtlıyormuşçasına sürekli olarak rapor vermesi istenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğrencinin pratik sonrası problem çözme etkinlikleri hakkındaki geriye dönük bilgilendirme raporlarından oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ilgili problem alanlarını seçmeleri, organize edilerek parçanın bir bütün olarak birleştirmeleri bilginin var olan bilgiyle entegre etmeleri öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrenciler öğrenme materyalini sıralamak için eser üzerinde hatırlatıcı işaretlemeler yapma, pasajları akorlaştırma, gibi birçok taktik uygulanmışlardır. Problem karşısında işe yaramadığı yerlerde alternatif çalışmalar yapmışlardır. Bu da çalgı eğitiminde ileri düzey öğrencilerinin çalışmaları sırasında alternatif çalışmaları kullandıklarını ve farklı öğrenme stratejileri sık kullandıklarını göstermektedir.

Hallam (2001) “The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education” (Müziyenlerin Üstbilişsel Gelişimi: Eğitim için Öneriler) adlı çalışmasında müziyenlerin uzmanlığı arttıkça üstbiliş ve performans planlama stratejilerinin nasıl değişebileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını yirmi iki profesyonel ve elli beş müziğe yeni başlamış müziyen oluşturmaktadır. Profesyonel müziyenler, modern senfoni orkestrasından org sanatçısı ve orkestra şefi ile birlikte birçok enstrümanı temsil eden müziyenlerden seçilmiştir. Müziğe yeni başlamış müziyenler ise müzik kolejine giden 6 ila 18 yaşları arasında değişen standartlarda elli beş telli çalıcıdan oluşmaktadır. Müziyenlerin çalışma tekniklerinin analizinin yapılabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında müziyenlere bir eser gösterilmiş ve bu eseri öğrenirken uygulayabileceği aktiviteler hakkında bilgi alınmıştır. Farklı enstrüman çalan, müzik mesleğine farklı zamanlarda başlamış ve geniş bir müzikal tecrübesini temsil eden yirmi iki ila altmış yaş arasından değişen, on bir kadın on bir erkek olmak üzere yirmi iki profesyonel müziyenle

görülmüştür. Ayrıca müziğe yeni başlamış müzisyenlerden kısa birer parça çalmaları istenerek kayıt altına alınmıştır. Kayıt alınmış performanslar iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler; ifade sembollerini yansıtmaya, entonasyon, tonalite duygusu, ritmik doğruluk ve notayı doğru çalma gibi konulardan yapılmıştır. Veriler, profesyonel müzisyenlerin ve müziğe yeni başlayan müzisyenlerin etkinlikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Müziğe yeni başlayan müzisyenlerin görüşme ve kasetlerinden elde edilen verilerin ilk analizi, geliştirilen uzmanlık niteliğindeki niteliksel değişiklikleri de göstermiştir. Bu nedenle, bu öğrencilerden elde edilen veriler, profesyonel müzisyenlere benzer şekilde ayrı ayrı incelenmiştir. Profesyonel müzisyenlerin geniş metabilşsel becerilerinin olduğu verilerden net bir şekilde ortaya çıkmıştır. İhtiyaçlarına cevap olarak kabul edilebilecek bir dizi strateji kullanabildikleri görülmüştür. Bu sadece teknik, yorumlama ve performans gibi konularla değil aynı zamanda konsantrasyon, planlama, izleme ve değerlendirme gibi öğrenmeye ilişkin soruları da içermektedir. Müzisyenlerin performans için hazırlanma şekillerinde büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Bazıları müziği öğrenirken yorumu geliştirmek için sezgisel benimsemiş, bazıları da fikirleri geliştirmek için kayıtları kapsamlı bir şekilde dinlemişlerdir ve performans öncesinde planlama yapmışlardır. Diğerleri de teknik zorluklar yaratıyor olsa bile performanslarında anlık değişiklikler yapma yoluna gitmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre ileri seviyedeki öğrenciler, profesyonel müzisyenlerle benzer davranışlar sergilemişlerdir. Bazıları performans beklentisini heyecan verici bulmuş, bazıları ise gerginliğin performanslarını değiştirdiğini fark etmiştir. Profesyonellerin aksine, ileri düzey öğrenciler genellikle başarılı başa çıkma stratejileri geliştirmemişlerdir. Profesyonel müzisyenlerde konsantrasyon, planlama, izleme, değerlendirme gibi yorum ve teknik konularda büyük ölçüde üstbilişsel davranışlar göstermişlerdir. Müziğe yeni başlayan içinse planlama stratejilerinin kullanımı ve uzmanlık seviyesinin ilerlemesiyle ilgili karmaşık bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ertem'in (2003) "Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Pişano Eğitimiinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve "Örgütleme" Stratejisinin Etkililik Düzeyi" adlı çalışmasında öğrencilerinin ve öğretmenlerinin temel pişano eğitiminde kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek ve bunların etkililik derecesini saptamayı amaçlamıştır. Betimsel ve deneysel çalışma niteliği taşıyan bu araştırmanın betimsel kısmında, öğrenme stratejileri incelenip bunların pişano eğitiminde kullanılabilir olanları belirlenmiştir. Ayrıca anket tekniğiyle öğrencilerin ve öğretmenlerin pişano tekniğinde kullandıkları hangi stratejileri kullandıkları belirlenmiş, öğrenci-öğretmen görüşleri alınmıştır. Görüşlere göre öğrencilerin daha çok "duyuşsal" ve "örgütleme" stratejilerini öğretmenlerin ise "anlamlandırma" ve "örgütleme" stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında ise deneme grubuna öğretilen örgütleme stratejisinin ve öğretilmeyen kontrol grubunun arasındaki farkın öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlemler ve veriler sonucunda farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu sonuçlanmıştır. Örgütleme stratejisinin öğrencinin pişano öğrenmesinde olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğu, önemli ölçüde gelişmeye katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Güven (2004) "Öğrenme Stratejileri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinde hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Tekil ve ilişkisel modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın Eskişehir ilindeki 4'ü gene lise 2'si Anadolu + fen lisesi ve 3'ü meslek lisesi olmak üzere dokuz öğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler "Kişisel bilgiler", "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin

değiştirdiği ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrenme stratejilerini kullanmalarında farklılık olmadığı saptanmıştır. Orta öğretim öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Müzik eğitimi alanında yapılan başka bir araştırma da Kurtuldu'nun (2007) "Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Pişano Eğitimiinde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi" isimli araştırmasıdır. Bu çalışmayla bilgiyi işleme modeline dayalı pişano eğitiminde kullanılan bazı öğrenme ve çalışma yöntemlerinin kullanılma düzeylerinin tespit edilmesi ve bu yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yönteminin pişano eğitiminde ve öğrenme sürecinde oluşturduğu etkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hem deneysel hem de betimsel çalışma niteliği taşıyan bu araştırmanın betimsel bölümünde konu ve konuya bağlı ilgili öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla ilgili kaynaklar taranarak pişano eğitimi ve öğrenilmesi aşamasında değerlendirilecek unsurlar belirlenmiş, bu süreçte kullanılacak stratejiler tespit edilmiştir. Deneysel kısmında ise dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve yürütücü biliş stratejilerini içeren anket hazırlanmış ve belli üniversitelerin pişano eğitimcileri ve 3. sınıf temel pişano öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde bu anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre en az tercih edilen yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yöntemi ele alınmıştır. Yöntem temel pişano eğitimi alan 3. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grupları üzerinde denenmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan "görsel imajlar oluşturma yönteminin" pişano eğitiminde kullanılan geleneksel çalışma yöntemlerine göre daha etkin ve faydalı olduğunu belirlemiştir. Yöntemin hem çalışma süresince hem de belirli bir zaman aralığında öğrenme ve hafızaya almaya yönelik katkısı, araştırmadaki ölçümler neticesinde belirlenmiştir. Buna göre "bilgiyi işleme modeline dayalı pişano eğitiminde görsel imajlar oluşturma" yönteminin pişano çalışma ve öğrenmede yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2007) "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde Anlamlandırma Stratejisi'nin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" isimli doktora tezinde Anadolu

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Bölümü keman öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve anlamlandırma stratejisinin keman öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlenmesini amaçlamıştır. Hem betimsel hem de deneysel araştırma niteliği taşıyan bu araştırmanın betimsel kısmında 144 keman öğrencisi ve 19 keman öğretmenin anlamlandırma stratejisine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek üzere anket uygulanmıştır. Deneysel kısımda ise 13 deney ve 12 kontrol olmak üzere 25 öğrenciye öntest ve sontest modelinden yararlanılarak davranış gözlem formu uygulanmıştır. Veri olarak Biri öntest ve sontestte, diğeri denel işlemde kullanılmak üzere iki adet parça belirlenmiştir. Denel işlemde yapılan bu uygulama 3 uzman keman eğitimcisi tarafından izlenmiş ve toplan veriler SPSS 13.0 programına işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Öğrencilerin ve öğretmenlerin “özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma”, “uygulama”, “karşılaştırmalar yapma farklılıklar bulma” basamaklarını diğerlerine göre daha büyük ölçüde kullandıkları belirlenmiştir. Anlamlandırma stratejisi basamaklarının (“özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma” ve “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma”) AGSL MB öğrencilerinin keman öğrenmelerine olumlu yönde etki yaptığı görülmüştür.

Yokuş (2009) “Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Başarılarına ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi” isimli doktora tezinde piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerine, piyano başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Marmara Üniversitesi müzik bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanarak kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla 14 haftayı kapsayan ve 14 üniteden oluşan bir piyano dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Deneysel araştırma niteliği taşıyan bu araştırma deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Araştırma yöntemine dayalı olarak programlandırılmış öğretime göre hazırlanan piyano dersi eğitim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda ise var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Ölçümler sonrasında deney grubundaki öğrencilerin

piyano dersindeki bilgi seviyelerine, piyano performans başarılarında ve üstbilişsel farkındalıklarında yükselme olduğu belirlenmiş; bu yükselmenin diğer gruba oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Programlandırılmış eğitim modeline göre hazırlanmış öğrenme stratejilerinin kullanılması yönelik etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyleri, performans başarıları ve üstbilişsel farkındalık seviyelerini artırmada geleneksel eğitimden daha fazla efektif olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin ve Çakar (2011) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi” isimli makalesinde eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Betimsel nitelikte bir araştırma olan bu çalışmanın örneklem grubunu MAKÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin duyuşsal stratejileri anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme ve örgütleme stratejilerinden daha yoğun olarak kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları birbirinden farklılık göstermiştir. 3.50-4.00, 3.00-3.49 ve 2.50-2.99 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalamasını duyuşsal stratejileri alt ölçeğinden, 2.00-2.49 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin ise en yüksek puan ortalamasını yineleme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri saptanmıştır. 3.50-4.00 ve 3.00-3.49 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin, 2.50-2.99 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha çok anlamayı izleme stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır.

Kılınçer (2013) “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezinde Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel ve

ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup elde edilen verilerin bir kısmı alan yazın yolu ile bir kısmı ise “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin piyano dersinde çalışılan etütlerin ve eserlerin öğrenilmesinde en yüksek düzeyde “yineleme” stratejilerini, en düşük düzeyde de “dikkat” stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, mezun olduğu lise türüne, sınıf düzeyine, piyano dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine, çalışma zamanını planlama şekillerine, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağına, okul dışında destek alma durumlarına, piyano dersindeki başarı düzeylerine, piyano dersi ile ilgili düşüncelerine, genel akademik başarı düzeylerine, öğrenim gördükleri üniversitelere, bölümü isteyerek seçme ve öğretmen olmayı isteme gibi durumlarıyla arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak; ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumuna ve piyano çalışmayı sürdürdükleri yere göre kullandıkları öğrenme stratejileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deniz (2015) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli doktora tezinde müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetleri, devam ettikleri sınıf seviyeleri, mezun oldukları lise türü ve piyano çalışmaya ayrılan günlük çalışma süreleri arasındaki farklılaşma durumları da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 139 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Namlu (2004) tarafından geliştirilen Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini, planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında her zaman olmasa da sıklıkla kullandıkları belirlenmiş ve planlama boyutundaki stratejileri, kadın müzik öğretmeni adaylarının erkeklere göre daha sıklıkla kullandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca günde bir saatten fazla piyano çalışmaya zaman ayıran müzik öğretmeni

adayları genel olarak bilişötesi öğrenme stratejilerini ve planlama, örgütleme stratejilerini daha yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Kocaarslan (2016) “Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri” adlı doktora tezinde lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve sanat ve tasarım fakültelerinde eğitim alan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile 2014-2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Kardash ve Amlund (1991) tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Learning Strategies Survey) Türkçe’ye çevrilmiş ve aynı zamanda Türk kültürüne uyarlanmıştır. Demografik değişkenlerin bilgisine ise araştırmacı tarafından hazırlan bir kişisel bilgi anketi aracılığıyla ulaşılmıştır. Betimsel araştırma niteliği taşıyan bu araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine dair bilgileri şöyledir;

Müzik öğrencileri somut stratejiler (not alma, altını çizme, şemalaştırma vb. gibi) yerine daha soyut ve zihinsel bilişsel stratejiler (zihinde özetleme, tezatlama, hayalde canlandırma vb.) ile öğrenmeyi tercih etmektedir. Müzik öğrencilerinden görsel ve kinestetik öğrenenler soyut ve somut öğrenme stratejilerinin ikisini birden kullanmaktadır. Okuyucu stildeki öğrenciler ise yalnızca kapalı stratejiler ile öğrenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri düzeyleri ile bazı demografik kültürel ve kişisel özellikleri arasında ilişki şu şekilde bulunmuştur;

Öğrenme stratejilerinden soyut ve somut süreçlerin ikisini birden kullanma becerisi cinsiyet (kız öğrenciler lehinde), sosyo-ekonomik düzeyin yüksekliği, akademik başarı, solo konser verme, çalışma süresini planlama, hedefli çalışma, odaklanma düzeyi ve konsantrasyon süresi ile doğru orantılıdır. Bu araştırma ile öğrenme stratejileri kullanan müzik öğrencilerinin kapalı (soyut ve zihinsel) bilişsel süreçleri açık (somut) bilişsel süreçlerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin somut öğrenme etkinliklerini daha az kullandıkları görülür ve müzik eğitiminde daha çok işitsel

tabanlı tasarlanan ders programlarının okuduğunu anlama stratejileri bakımından zayıf kaldığı çıkarımı yapılmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri, öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyetin bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçler ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stili bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin konsere gitme sıklıklarının bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin haftada müzik dinleme sıklıklarının bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, müziksel çalışma stratejisinin olmasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modeline dayanmaktadır. Tarama (survey) modeli, mevcut durumu aynen resmetmeyi; var olanı olduğu gibi tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018, s.109). Betimsel tarama modeli bir konudaki mevcut durumu araştırıp olduğu gibi çalışmaktır. Genelde mevcut durumu açığa çıkarmak ve belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmeler yapmak amaçlı kullanılan araştırma modelidir.

Araştırmada ilgili alanyazın incelenerek müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının kullanabilecekleri öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki veriler Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Çalışmada eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler; “yaş, cinsiyet, sınıf seviyeleri ve bireysel çalgıları” olarak belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreni devlet üniversitelerinden 5 üniversiteyle sınırlandırılmıştır. Gazi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Abant İzzet

Baysal Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ölçeğın uygulanması amacıyla seçilmiştir.

Araştırmada ulaşılabılınen evren, çalışma evreni olarak adlandırılmaktadır. Smith (1975) çalışma evrenini, “Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinden yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren” olarak tanımlamaktadır (akt. Karasar, 2016 s.147).

Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken Basit Seçkisiz Örnekleme (Simple Random Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme; oluşturulan evren listesinden örnekleme rastlantısal olarak alınmasıdır. Bu yöntem ile çalışmanın evrenini oluşturan 5 üniversitede öğrenim görmekte olan 563 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır (Tablo 3.1). Analizlerin varsayımlarının incelenmesi aşamasında 563 bireyden uç değer olduğu belirlenen 74 birey analiz dışına çıkarılmış; analizlerin tümü 489 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1. *Örnekleme Oluşturan Grubun Sayısal Dağılımı*

Örneklem Grubu	Tasarlanan		Gerçekleşen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pamukkale Üniversitesi (PAÜ)	120	100	107	89
Balıkesir Üniversitesi (BAÜ)	120	100	108	90
Gazi Üniversitesi (GAZİ)	200	100	97	49
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ)	120	100	92	77
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSK)	120	100	91	76
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ)	120	100	68	57

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikler

Araştırmada veriler “Kişisel Bilgiler Formu” (Ek A) ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” (Ek B) olmak üzere iki bölümden oluşan bir bilgi toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde örnekleme giren ortaöğretim

öğrencilerini tanımayı sağlayacak ve öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyeti, sınıf seviyesini, öğrencilerin yaşlarını ve bireysel çalgılarını belirlemek için birer soru hazırlanmıştır. Bu bölümde toplam 4 soruya yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Güven (2004) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipinde olan Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. (Ek C)

Yapılan incelemelerle öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında en çok Weinstein ve Mayer (1988) tarafından yapılan sınıflandırmanın temel alındığı belirlenmiş olup öğrenme stratejileri yineleme, örgütleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler başlıkları altında toplanmıştır. Stratejilerin altında yer alabilecek taktikler önerme biçiminde ifadelendirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda ölçekte Yineleme stratejileri ile ilgili 6 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 10 madde, örgütleme stratejileri ile ilgili 7 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 10 madde ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 6 madde olmak üzere toplam 39 maddeye yer verilmiştir (Tablo 3.2). Ölçekte yer alan maddeler karışık şekilde düzenlenmiştir. Bu maddelerden sadece duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan bir madde olumsuz, ötekileri ise olumludur (Güven, 2004). Ölçekte yer alan maddelerin hangi stratejilerle ilgili olduğu aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek Maddeleri

Stratejiler	Madde Sayısı	Maddeler
Yineleme	6	1, 10, 13, 20, 27, 36
Anlamlandırma	10	2, 9, 11, 15, 19, 24, 26, 28, 31, 35
Örgütleme	7	3, 6, 12, 18, 23, 32, 39
Anlamayı İzleme	10	4, 7, 14, 17, 21, 22, 25, 29, 33, 37
Duyuşsal	6	5, 8, 16, 30, 34, 38

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları Güven (2004) tarafından yapılmış; alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,61

ile 0,74 arasında olduğu ve ölçeğin tümü için hesaplanan güvenilirlik katsayısının ise 0,90 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bahsedilen çalışmada, Güven (2004) ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açımlayıcı veya doğrulayıcı faktör analizi gibi herhangi bir analiz yapılmamış, fakat geliştirilen ölçeğin beş boyutlu olduğunu söylemiştir. Bu sebeple bu çalışmada çalışma grubundan elde edilen veriye önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçeğin boyutluluk durumu ve yapı geçerliği hakkında bilgi edinilmeye çalışılmış; boyutlar için ve ölçeğin tümü için Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışmada, bahsedilen ölçek 563 öğretmen adayına uygulanmıştır. AFA öncesinde veri setinin faktör analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı aşağıdaki gibi incelenmiştir:

•Örneklem Büyüklüğü: Ölçeğin ana uygulamasında 563 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bryman ve Cramer'e (2001) göre faktör analizi için örneklem büyüklüğü, madde sayısının beş ya da onla çarpılmasıyla elde edilen sayı doğrultusunda hesaplanabilmektedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu açıklamaya dayanarak 39 maddelik bu ölçeğin deneme uygulamasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir.

•Kayıp Veri: Veri setinin kayıp veri içerip içermediği istatistik paket program yardımıyla incelenmiş ve veri setinin kayıp veri içermediği görülmüştür.

•Tek Değişkenli Normallik: Veri setinde yer alan maddelere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları istatistik paket program yardımıyla incelenmiştir. Aşağıda Tablo 3.3'de bazı maddelerin çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırının dışında olduğu görülmüştür. Ancak Tabachnick ve Fidel'e (2007) göre, madde çarpıklık katsayısı ± 1 değerinin dışında olsa bile analize devam edilebilmektedir. Bu nedenle bu maddelere herhangi bir dönüşüm uygulanmadan analiz varsayımlarının incelenmesine devam edilmiştir.

Tablo 3.3. Maddeler Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık		Basıklık	
				Çarpıklık Katsayısı	Standart Hatası	Basıklık Katsayısı	Standart Hatası
m1	563	3,9076	,90981	-,585	,103	-,005	,206
m2	563	3,5861	1,11171	-,409	,103	-,647	,206
m3	563	4,1758	,83473	-,929	,103	,794	,206
m4	563	3,8206	1,02015	-,553	,103	-,423	,206
m5	563	3,7567	,91026	-,267	,103	-,486	,206
m6	563	3,2185	1,13040	-,111	,103	-,698	,206
m7	563	4,0302	,89332	-,675	,103	-,002	,206
m8	563	3,1812	1,06005	-,007	,103	-,589	,206
m9	563	3,7425	,99969	-,432	,103	-,502	,206
m10	563	3,6128	1,07013	-,422	,103	-,449	,206
m11	563	3,6679	,95344	-,369	,103	-,296	,206
m12	563	3,3162	1,08017	-,144	,103	-,594	,206
m13	563	4,0178	,91237	-,740	,103	,248	,206
m14	563	3,9112	1,06176	-,816	,103	-,002	,206
m15	563	3,9929	,91835	-,733	,103	,223	,206
m16	563	4,0853	,94878	-,886	,103	,225	,206
m17	563	3,9893	,87057	-,613	,103	-,023	,206
m18	563	3,8011	,93348	-,464	,103	-,262	,206
m19	563	3,9876	,92505	-,530	,103	-,538	,206
m20	563	3,6892	1,05591	-,455	,103	-,447	,206
m21	563	4,1048	,86943	-,775	,103	,253	,206
m22	563	3,8828	,92635	-,560	,103	-,063	,206
m23	563	3,3961	1,08752	-,302	,103	-,513	,206
m24	563	3,8544	1,12719	-,736	,103	-,379	,206
m25	563	3,7922	1,07601	-,594	,103	-,385	,206
m26	563	4,2345	,90771	-1,196	,103	1,226	,206
m27	563	4,2575	,90634	-1,222	,103	1,263	,206
m28	563	3,9538	1,02877	-,734	,103	-,200	,206
m29	563	3,9627	,99484	-,807	,103	,234	,206
m30	563	4,1261	,90279	-,921	,103	,532	,206
m31	563	3,7726	1,02539	-,637	,103	-,007	,206
m32	563	3,3304	1,10688	-,222	,103	-,616	,206
m33	563	3,6163	1,03251	-,397	,103	-,368	,206
m34	563	3,8774	1,30871	-,934	,103	-,391	,206
m35	563	4,0409	1,01944	-1,043	,103	,694	,206
m36	563	3,9201	1,05152	-,863	,103	,234	,206
m37	563	3,9698	,91885	-,727	,103	,229	,206
m38	563	4,0231	,99169	-,870	,103	,255	,206
m39	563	3,8988	,99753	-,692	,103	,040	,206

•Çok Değişkenli Normallik: Bu varsayımın kontrolünde Bartlett küresellik testinden yararlanılmıştır. Barlett'e ait Ki-kare değerinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı anlamına gelmektedir. Analiz sonucu hesaplanan Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu

görülmüştür ($X^2(741) = 8046,78; p < .01$). Buna göre veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.

•Doğrusallık: Bu varsayımın kontrolü için maddeler arası korelasyonlar incelenmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin varlığı doğrusal korelasyon katsayısı ile bulunur ve doğrusallığa ilişkin karar noktası örneklem büyüklüğüne bağlıdır. Örneklem sayısı 100 iken karar noktası 0,196'dır. Buna göre maddeler arası korelasyonların büyük bir çoğunluğunun anlamlı ve 0,196'dan büyük olması doğrusallık varsayımının sağlandığına işaret etmektedir.

•Çoklu Bağlanım ve Tekillik: Bu varsayımların kontrolü amacıyla yine maddeler arası korelasyonları incelenmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre 0,90 üstü bir korelasyon katsayısı çoklu bağlanım sorununa işaret ederken ve 1,00 korelasyon katsayısı da tekillik anlamına gelmektedir. Maddeler arası korelasyonlar incelendiğinde hiçbir katsayının 1,00 olmamasının yanında 0,90'a da yakın olmadığı görülmektedir. Buna göre veri setinde herhangi bir çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorununun olmadığı söylenebilir.

•Faktörleşebilirlik: Bu varsayımın kontrolü için anti-image korelasyon matrisi incelenmiştir. Faktörleşebilirlik varsayımının sağlanabilmesi anti-image korelasyon matrisindeki köşegen dışı elemanların düşük ve anlamsız; köşegendeki elemanların ise 0,50 ve üstü değere sahip (ancak 1,00 değil) olmasına bağlıdır. Matris incelendiğinde köşegendeki tüm değerlerin 0,50 üstünde olduğu ve hiçbirinin 1,00'e eşit olmadığı; ayrıca köşegen dışındaki değerlerin tümünün de düşük ve anlamsız olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör analizi çıktılarından KMO testinin sonuçlarına dayanarak da ($KMO=0,803 > 0,60$) veri setinin faktörleşebilirlik varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.

•Tek ve Çok Yönlü Uç Değerler: Tek yönlü uç değerlerin incelenmesinde Z puanlarından yararlanılmış ve tüm değerlerin ± 4 aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 3.4). Buna göre veri setinde tek yönlü uç değer yer almamaktadır.

Tablo 3.4. Maddeler ait Z Puanları

Maddelerin Z Puanları	N	Minimum	Maximum
Zscore(m1)	563	-3,19588	1,20065
Zscore(m2)	563	-2,32628	1,27179
Zscore(m3)	563	-3,80461	,98733
Zscore(m4)	563	-2,76488	1,15610
Zscore(m5)	563	-3,02842	1,36591
Zscore(m6)	563	-1,96255	1,57601
Zscore(m7)	563	-3,39206	1,08562
Zscore(m8)	563	-2,05762	1,71580
Zscore(m9)	563	-2,74329	1,25793
Zscore(m10)	563	-2,44157	1,29630
Zscore(m11)	563	-2,79812	1,39720
Zscore(m12)	563	-2,14426	1,55886
Zscore(m13)	563	-3,30760	1,07658
Zscore(m14)	563	-2,74186	1,02548
Zscore(m15)	563	-3,25899	1,09665
Zscore(m16)	563	-3,25180	,96412
Zscore(m17)	563	-3,43377	1,16091
Zscore(m18)	563	-3,00067	1,28437
Zscore(m19)	563	-3,22963	1,09446
Zscore(m20)	563	-2,54677	1,24142
Zscore(m21)	563	-3,57109	1,02965
Zscore(m22)	563	-3,11198	1,20606
Zscore(m23)	563	-2,20327	1,47484
Zscore(m24)	563	-2,53227	1,01637
Zscore(m25)	563	-2,59494	1,12249
Zscore(m26)	563	-3,56332	,84338
Zscore(m27)	563	-3,59418	,81918
Zscore(m28)	563	-2,87122	1,01693
Zscore(m29)	563	-2,97806	1,04268
Zscore(m30)	563	-3,46272	,96799
Zscore(m31)	563	-2,70400	1,19696
Zscore(m32)	563	-2,10536	1,50841
Zscore(m33)	563	-2,53397	1,34010
Zscore(m34)	563	-2,19869	,85776
Zscore(m35)	563	-2,98287	,94086
Zscore(m36)	563	-2,77699	1,02701
Zscore(m37)	563	-3,23209	1,12118
Zscore(m38)	563	-3,04842	,98509
Zscore(m39)	563	-2,90593	1,10397

Çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı yardımıyla incelenmiştir. Madde sayısının bir eksiği olan serbestlik derecesi (38) ve 0,001 hata düzeyindeki kritik ki-kare değeri yaklaşık 63,69 civarındadır. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değerlerinden bu kritik değeri aşan 74 birey analiz dışına çıkarılmıştır.

AFA öncesinde analizin tüm varsayımları incelendikten ve veri setinin tüm varsayımları karşıladığı belirlendikten sonra 489 öğretmen adayının 39 maddelik ölçeğe

vermiş olduğu cevaplara temel bileşenler analizi uygulanmıştır. AFA sonunda hesaplanan KMO değeri 0,953'tür. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre veri setinin analize uygun olduğu görülmüştür ($X^2(741) = 8021,62$; $p < .01$).

Ölçekteki maddelerin ortak varyansa katkıları (communalities) Tablo 3.5 incelendiğinde tüm maddelerin ortak varyansa katkı sağladığı görülmüştür. Maddelerin faktörce açıklanan ortak varyansının 0,10'dan küçük olması bu maddelerle ilgili bir probleme işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Tablo 3.5'deki çıkartma değerlerine göre ölçekte faktör analizi bakımından problemlili bir madde bulunmamaktadır. Bu nedenle analiz çıktıları yorumlanmaya devam edilmiştir.

Tablo 3.5. Ortak Varyans Tablosu (Communalities)

Madde	Başlangıç Değerleri	Çıkartma Değerleri
m1	1,000	,507
m2	1,000	,507
m3	1,000	,501
m4	1,000	,478
m5	1,000	,454
m6	1,000	,517
m7	1,000	,503
m8	1,000	,451
m9	1,000	,508
m10	1,000	,517
m11	1,000	,511
m12	1,000	,616
m13	1,000	,444
m14	1,000	,529
m15	1,000	,586
m16	1,000	,430
m17	1,000	,464
m18	1,000	,576
m19	1,000	,427
m20	1,000	,593
m21	1,000	,512
m22	1,000	,518
m23	1,000	,606
m24	1,000	,518
m25	1,000	,461
m26	1,000	,652
m27	1,000	,674
m28	1,000	,601
m29	1,000	,519
m30	1,000	,425
m31	1,000	,507

Tablo 3.5(devamı). *Ortak Varyans Tablosu (Communalities)*

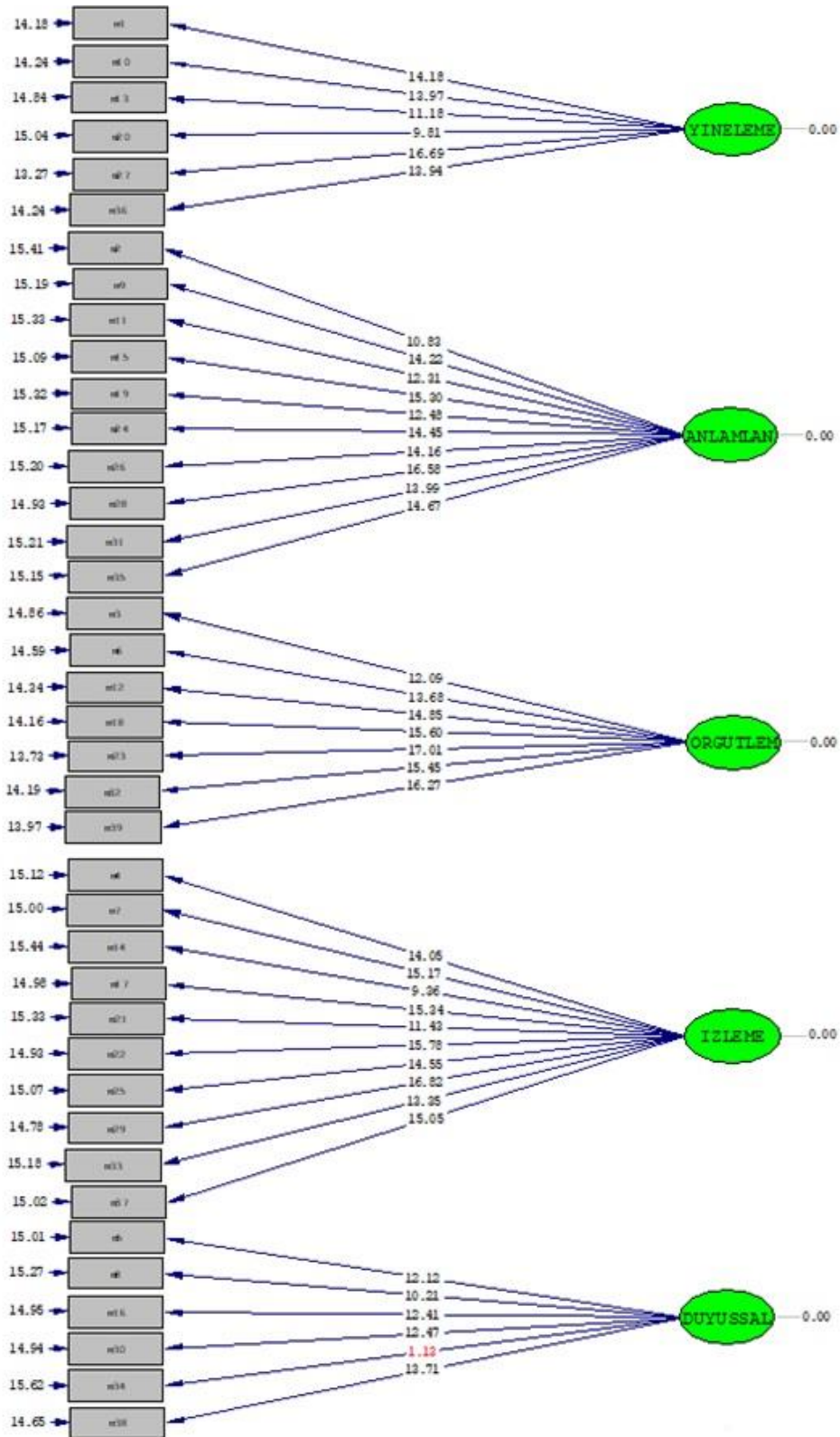
m32	1,000	,586
m33	1,000	,497
m34	1,000	,550
m35	1,000	,571
m36	1,000	,594
m37	1,000	,484
m38	1,000	,458
m39	1,000	,546

AFA çıktılarından açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda Tablo 3.6’da yer almaktadır. Tablo 3.6’ya göre özdeğeri 1’den büyük olan 6 faktör olduğu görülmektedir. Bu 6 faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %52,31’dir. AFA sonuçlarına göre ölçeğin çok boyutlu olduğu düşünülmüştür. Bu noktada ölçek maddelerinin Güven (2004) tarafından ortaya koyulan boyutlarla ilişkisinin incelenmesi amacıyla ise veri setine DFA uygulanmış ve hesaplanan uyum indeksleri yorumlanmıştır.

Tablo 3.6. *Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

Bileşen	Özdeğer	Varyans Oranı	Kümülatif varyans Oranı
1	13,249	33,973	33,973
2	2,203	5,649	39,622
3	1,468	3,765	43,387
4	1,322	3,390	46,777
5	1,129	2,895	49,672
6	1,029	2,637	52,310

DFA sonucu hesaplanan ki-kare değeri 2100,10 ve serbestlik derecesi (sd) 618 olmak üzere ki-kare/sd oranının 3,39 olduğu bulunmuştur. Bu oranın 5’in altında olması orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Analiz sonucu uyum indekslerinden RMSEA değeri 0,07; RMR değeri 0,05; SRMR değeri 0,06 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler orta/zayıf bir model-veri uyumuna işaret etse de; hesaplanan NFI değeri 0,95; NNFI değeri 0,96 ve CFI değeri 0,97 ele alındığında veri setinin model-veri uyumunun “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguların tümünün ışığında 39 maddelik bu beş boyutlu ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür.



Şekil 3.1. DFA sonucu hesaplanan t değerleri

Şekil 3.1'de yer alan DFA sonucunda elde edilen t değerleri gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarını göstermektedir. Bu değerler 1,96'yı aşarsa 0,05

düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlı oldukları anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Hesaplanan t değerleri incelendiğinde tüm değerlerin 2,56'dan büyük olduğu; buna göre maddelerin ölçülen yapıyı 0,01 hata düzeyinde anlamlı şekilde açıkladıkları yorumu yapılabilir.

AFA ve DFA sonrasında 39 maddelik bu beş boyutlu ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,94'tür. Alt boyutlar bazında Cronbach Alfa değerleri ise, Yineleme alt boyutu için 0,76; anlamlandırma alt boyutu için 0,84; örgütlenme alt boyutu için 0,83; anlamayı izleme alt boyutu için 0,84 ve duyuşsal alt boyutu için ise 0,55 şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

3.5. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik, faktör analizi çalışmaları sonucunda "Kişisel Bilgiler" ve "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" uygulama için çoğaltılıp hazır hale getirilmiştir. Bununla birlikte örnekleme seçilen güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarında veri toplama aracının uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü'ne başvurularak gerekli izinler alınmış (Ek D) ve uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesine geçmeden önce, öğrencilerin doldurdukları formlar incelenerek 1'den 563'e kadar bir numara verilmiş ve bilgisayar ortamına işlenmeye hazır hale getirilmiştir. Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'ne ilişkin verilerin bilgisayara girilmesinde ölçekte olumlu olarak düzenlenmiş 38 maddenin her biri için bana tamamen uygun seçeneğine 5, bana oldukça uygun seçeneğine 4, bana biraz uygun seçeneğine, bana hiç uygun değil seçeneğine 1 puan verilmesi; bunların dışında kalan 1 olumsuz madde (34) için tam tersi bir puanlama yapılması yolu benimsenmiştir (Güven, 2004).

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi ,05 olarak belirlenmiştir. Birinci alt problemlerde yer alan cinsiyet değişkenine göre ortalama puan karşılaştırmalarında ilişkisiz örneklem T testi; ikinci, üçüncü ve dördüncü alt

problemlerdeki yaş, sınıf ve çalgı değişkenlerine göre karşılaştırmalarda ise F testi (one-way ANOVA) uygulanmıştır.

T testi iki grup arasındaki ortalama karşılaştırmalarında, F testi ise ikiden fazla sayıda grup olması durumunda kullanılan parametrik istatistiksel testlerdir (Büyüköztürk, 2009). Bu testler normallik varsayımını gerektirdiğinden analiz öncesi veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlanmadığı incelenmiş; varsayımın sağlanması sebebi ile alt problemlerde bu iki testin uygulanması uygun görülmüştür,



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ölçme aracının uygulanması ile toplanan veriler yöntem bölümünde belirtilen tekniklerle analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlerdeki sıra izlenerek açıklanmıştır. Daha sonra bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada yanıtı aranan ilk soru müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumunun nasıl olduğudur. Tablo 4.1’de ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (N=489)*

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Yineleme	23,61	3,72
Anlamlandırma	39,32	5,89
Örgütlenme	25,59	4,65
Anlamayı İzleme	39,38	5,77
Duyuşsal	23,28	3,23

Tabloya göre alt boyutlardan alınan puanların ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru anlamayı izleme, anlamlandırma, örgütlenme, yineleme ve duyuşsal şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre müzik öğretmeni adaylarının, anlamayı izleme, anlamlandırma, örgütlenme stratejilerini daha yüksek sıklıkta kullanırken; yineleme ve duyuşsal stratejileri daha az kullandıkları yorumu yapılabilir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

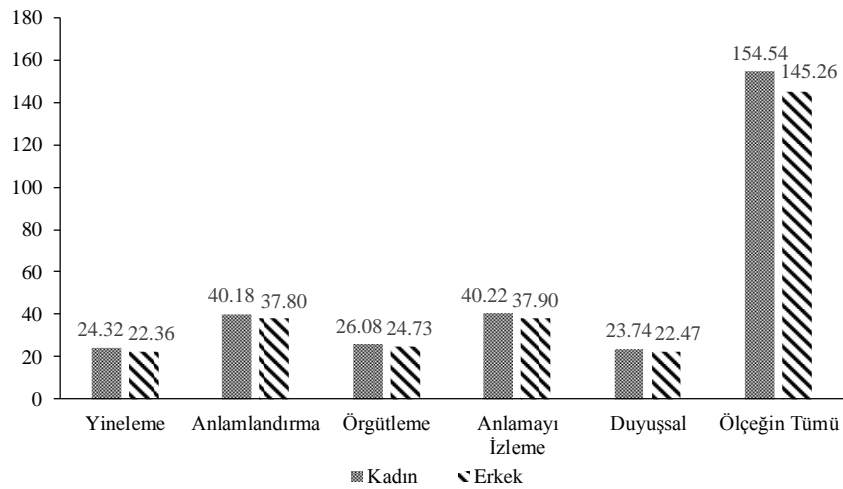
Araştırmanın birinci alt problemi çözümünde bağımlı değişken olan öğrenme stratejilerinin, müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetine göre nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Analizde, cinsiyet değişkeninin kadın ve erkek alt kategorilerinde bağımlı

değişkenlere ait puanların normal dağılım gösteriyor olması sebebiyle parametrik bir yöntem olan bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2. Müzik Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi (N=489)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Yineleme	Kadın	312	24,3237	3,35389	5,802	487	<0,01
	Erkek	177	22,3559	4,00892			
Anlamlandırma	Kadın	312	40,1827	5,47622	4,373	487	<0,01
	Erkek	177	37,8023	6,29397			
Örgütlenme	Kadın	312	26,0769	4,46644	3,112	487	<0,01
	Erkek	177	24,7288	4,83770			
Anlamayı İzleme	Kadın	312	40,2212	5,37762	4,345	487	<0,01
	Erkek	177	37,9040	6,14474			
Duyuşsal	Kadın	312	23,7404	3,06309	4,250	487	<0,01
	Erkek	177	22,4689	3,37444			
Ölçeğin Tümü	Kadın	312	154,5449	18,79671	4,922	487	<0,01
	Erkek	177	145,2599	22,08069			

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin tümünden alınan puanlar cinsiyete göre 0,01 hata düzeyinde kadınlar lehine farklılık göstermektedir. Ölçeğin tüm alt boyutları birlikte incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme, örgütlenme ve duyuşsal stratejilerini erkek müzik öğretmeni adaylarına göre daha çok kullandıkları görülmektedir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Cinsiyete göre ortalama toplam değerleri

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu alt problemin çözümünde bağımlı değişken olan öğrenme stratejilerinin, öğretmen adaylarının yaşlarına göre nasıl bir değişim gösterdiği yaş değişkeni dört kategori altında toplanarak incelenmiştir. Analizde, bağımlı değişkenlerin dört kategoride de normal dağılım gösteriyor olması sebebiyle parametrik bir yöntem olan F testi kullanılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Müzik Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair F-Testi (N=489)

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Yineleme	18-19 yaş	108	24,1944	3,62354	3,549	<0,05 1-4
	20-21 yaş	212	23,6415	3,60408		
	22-23 yaş	119	23,6471	3,80808		
	24 ve üstü	50	22,1400	3,94353		
Anlamlandırma	18-19 yaş	108	39,6296	5,61971	0,148	>0,05
	20-21 yaş	212	39,2500	6,01489		
	22-23 yaş	119	39,2857	5,77420		
	24 ve üstü	50	39,0400	6,35019		
Örgütlenme	18-19 yaş	108	25,3056	4,25684	,574	>0,05
	20-21 yaş	212	25,5802	4,73248		
	22-23 yaş	119	26,0168	4,65593		
	24 ve üstü	50	25,2200	5,08816		
Anlamayı İzleme	18-19 yaş	108	39,8148	5,86475	,946	>0,05
	20-21 yaş	212	39,2925	5,72922		
	22-23 yaş	119	39,6303	5,53091		
	24 ve üstü	50	38,2400	6,28429		
Duyuşsal	18-19 yaş	108	23,6111	3,23484	,967	>0,05
	20-21 yaş	212	23,1745	3,29767		
	22-23 yaş	119	23,3950	3,17890		
	24 ve üstü	50	22,7400	3,08922		
Ölçeğin Tümü	18-19 yaş	108	152,5556	19,49087	,802	>0,05
	20-21 yaş	212	150,9387	20,99878		
	22-23 yaş	119	151,9748	20,11217		
	24 ve üstü	50	147,3800	21,66243		

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutlarından yineleme dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümünden alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin yineleme alt boyutunda ise yaş değişkenine göre 0,05 hata düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu göze çarpmaktadır. Bu istatistiksel açıdan anlamlı

farklılık 1. ve 4. gruplar arasındadır. Bir başka deyişle yineleme alt boyutunda 18-19 yaş grubu ile 24 ve üstü yaş grubu arasında, 24 ve üstü yaş grubunun aleyhine bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

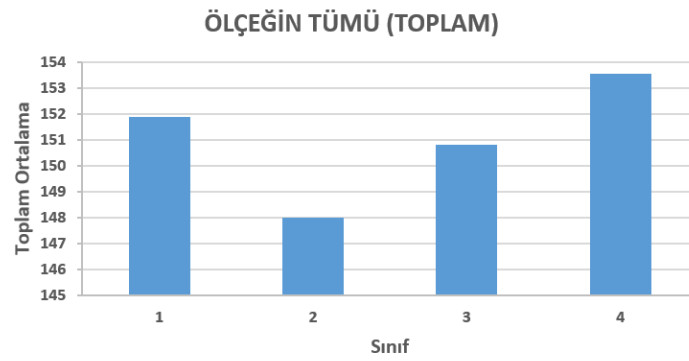
Araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümünde bağımlı değişken olan öğrenme stratejilerinin, müzik öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Sınıf seviyesi değişkeninin dört alt kategorisinde bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösteriyor olması sebebiyle analizde parametrik bir yöntem olan F testi kullanılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Müzik Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair F- Testi (N=489)

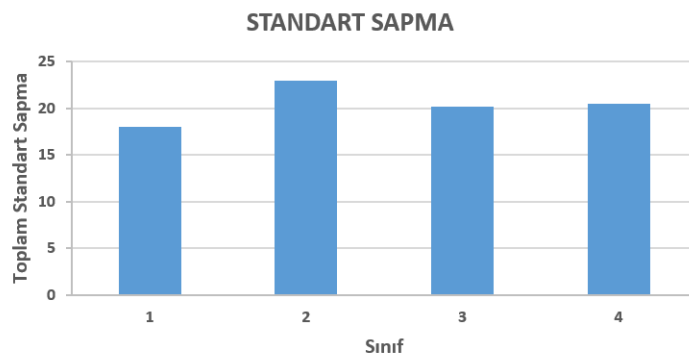
Alt Boyutlar	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Yineleme	1.Sınıf	121	23.8182	3.59398	.950	>0.05
	2.Sınıf	116	23.1552	4.07880		
	3.Sınıf	115	23.5391	3.51510		
	4.Sınıf	137	23.8759	3.69110		
Anlamlandırma	1.Sınıf	121	39.7769	5.21454	1.810	>0.05
	2.Sınıf	116	38.2241	6.35895		
	3.Sınıf	115	39.5043	6.15783		
	4.Sınıf	137	39.6934	5.76190		
Örgütlenme	1.Sınıf	121	25.1157	4.04184	1.417	>0.05
	2.Sınıf	116	25.4224	5.23060		
	3.Sınıf	115	25.4696	4.12804		
	4.Sınıf	137	26.2482	4.99085		
Anlamayı İzleme	1.Sınıf	121	39.5455	5.61694	1.762	>0.05
	2.Sınıf	116	38.6207	6.02698		
	3.Sınıf	115	39.0174	5.73078		
	4.Sınıf	137	40.1898	5.66404		
Duyuşsal	1.Sınıf	121	23.6529	2.93743	2.829	<0.05 1-2.sınıflar
	2.Sınıf	116	22.5603	3.60745		
	3.Sınıf	115	23.2783	3.25401		
	4.Sınıf	137	23.5620	3.06513		
Ölçeğin Tümü (TOPLAM)	1.Sınıf	121	151.9091	17.97730	1.628	>0.05
	2.Sınıf	116	147.9828	22.99754		
	3.Sınıf	115	150.8087	20.21893		
	4.Sınıf	137	153.5693	20.50315		

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutlarından Duyuşsal dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümünden alınan puanlar sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin Duyuşsal alt boyutunda ise sınıf değişkenine göre 0,05 (%95 olasılıkla) hata düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık 1.sınıflar ile 2. sınıflar arasında ve 2. sınıflar aleyhinedir.

Tüm alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde en düşük toplam ortalama değerinin ikinci sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir (Şekil 4.2). 2. Sınıf seviyesinin tüm alt boyutlarına ilişkin standart sapma değerleri diğer alt boyutların standart sapma değerlerinden daha yüksektir (Şekil 4.3). Dolayısıyla bu sınıf seviyesinde ortalama değerlerdeki değişkenliklerin diğer sınıflara göre yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. Sınıf seviyesine göre toplam ortalama değerleri



Şekil 4.3. Sınıf seviyesine göre standart sapma değerleri

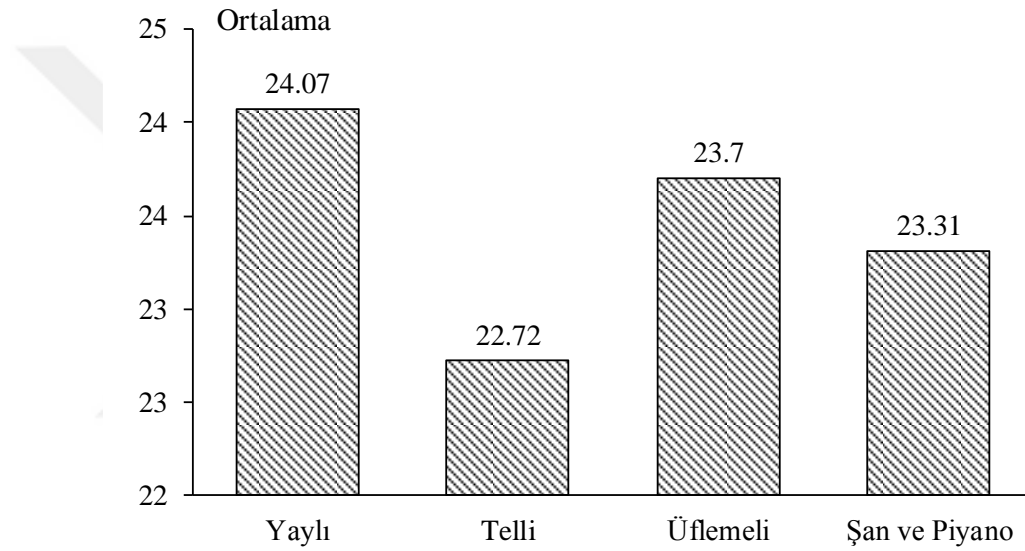
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümünde bağımlı değişken olan öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarının bireysel çalgılarına göre nasıl bir değişim gösterdiği çalgı değişkeni 4 kategori altında toplanarak F testi ile incelenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.5’de verilmiştir.

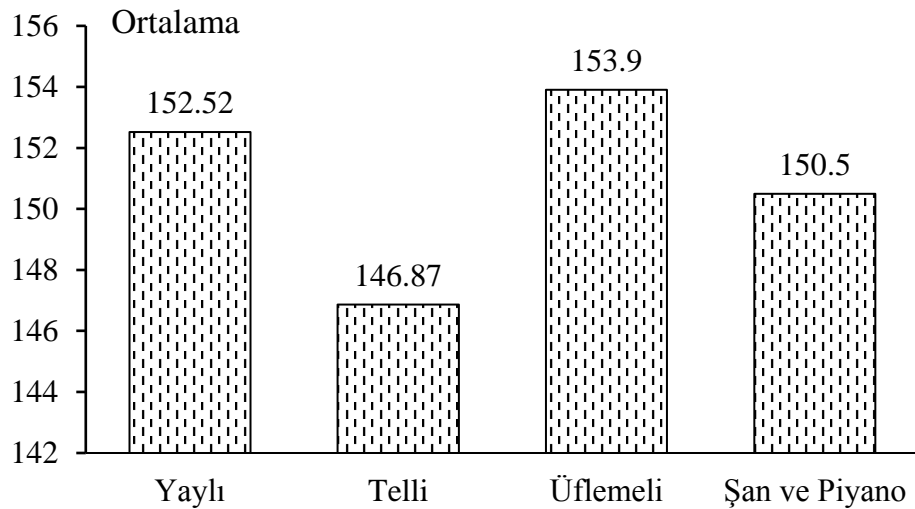
Tablo 4.5. Müzik Öğretmen Adaylarının Çalgı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair F-Testi (N=489)

Alt Boyutlar	Çalgı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Yineleme	Yaylı	240	24,07	3,69	3,705	<0.05
	Telli	119	22,72	3,75		
	Üflemeli	82	23,70	3,51		
	Şan ve Piyano	48	23,31	3,82		
Anlamlandırma	Yaylı	240	39,61	5,75	2,143	>0.05
	Telli	119	38,28	6,08		
	Üflemeli	82	40,20	5,71		
	Şan ve Piyano	48	38,89	6,18		
Örgütlenme	Yaylı	240	25,65	4,42	1,536	>0.05
	Telli	119	25,00	4,93		
	Üflemeli	82	26,40	4,72		
	Şan ve Piyano	48	25,31	4,73		
Anlamayı İzleme	Yaylı	240	39,72	5,65	2,057	>0.05
	Telli	119	38,27	6,09		
	Üflemeli	82	40,00	5,49		
	Şan ve Piyano	48	39,37	5,77		
Duyuşsal	Yaylı	240	23,45	3,27	2,53	>0.05
	Telli	119	22,57	3,38		
	Üflemeli	82	23,58	2,89		
	Şan ve Piyano	48	23,60	3,05		
Ölçeğin Tümü	Yaylı	240	152,52	19,87	2,618	>0.05
	Telli	119	146,87	21,77		
	Üflemeli	82	153,90	19,64		
	Şan ve Piyano	48	150,50	20,90		

Analiz sonuçlarına göre, Yineleme dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümünden alınan puanlar bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin Yineleme alt boyutunda ise çalgı değişkenine göre 0,05 hata düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaylı ile telli çalgı grupları arasında ve yaylı çalgılar lehinedir (Şekil 4.4). Bu durumda çalgı gruplarında yineleme stratejilerini en çok kullanan çalgı grubundan en az kullanan çalgı grubuna göre sıralayacak olursak; yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, şan- piyano ve telli çalgılar şeklinde bir sonuç çıkmaktadır (Şekil 4.5).



Şekil 4.4. Bireysel çalgılarına göre yineleme stratejileri ortalama puanları



Şekil 4.5. Bireysel çalgılarına göre ölçeğin tümünün ortalama puanları

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunun ölçme aracı verilerinden elde edilen puanlara ilişkin bulgular araştırmada belirlenen sorulara bağlı olarak sırasıyla açıklanmıştır. Mevcut çalışmadaki bulgular ile literatürdeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Müzik eğitiminde öğrenme stratejileri öğrenme süreçlerinin niteliğini arttırması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bireyler bilgiyi alma, anlama ve işleme sürecinde birbirlerinden oldukça farklı yöntemler kullanabilmektedirler. Bu doğrultuda, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenerek, cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgılarına göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması gerekmektedir.

- Müzik öğretmeni adayları en yüksek düzeyde “anlamayı izleme” en düşük düzeyde ise “duyuşsal” stratejileri kullanmaktadır.
- Ölçeğin alt boyutlardan alınan puanların ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru Anlamayı İzleme, Anlamlandırma, Örgütleme, Yineleme ve Duyuşsal şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının, Anlamayı İzleme, Anlamlandırma, Örgütleme stratejilerini daha yüksek sıklıkta kullanırken; Yineleme ve Duyuşsal stratejileri daha az kullanmaktadırlar.

Güven (2004) Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki isimli doktora tezinde öğrencilerin öğrenmelerinde anlamayı izleme ve anlamlandırma stratejilerini yoğun olarak kullandıklarını, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Mevcut çalışmadaki “anlamayı izleme” stratejilerini diğer stratejilerden daha yoğun olarak kullanması müzik öğretmeni adaylarının kendilerine sorular sorarak kendi değerlendirmelerini yapabilmeleri, çalışırken izledikleri yolu ve kullandıkları stratejilerin işlerine yarayıp yaramayacağını bilerek seçmeleri etkili öğrenmeyi bildiklerinin başka bir deyişle öğrenmeyi öğrenmede farkındalık kazandıkları yorumu yapılabilir.

- Müzik öğretmeni adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- Kadın öğretmen adaylarının yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme, örgütleme ve duyuşsal stratejilerini erkek müzik öğretmeni adaylarına göre daha çok kullandıkları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; kadın müzik öğretmeni adayları bilginin olduğu gibi tekrarlanması, yeni bilginin uzun süreli bellekte daha önce var olan bilgilerle ilişkilendirerek anlamlı hale getirilmesi, bilginin düzenlenerek ve gruplandırılarak anlamlı hale getirilmesi, kendi öğrenme süreçlerini izleyerek öğrenmelerinin denetim altına alınması, yeterlikleri doğrultusunda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olan stratejileri erkek müzik öğretmeni adaylarından daha yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Kağıtçıbaşı (1980) çalışmasında Sosyal Rol Teorisine göre toplumun cinsiyetlerden farklı roller beklediğini ve buna göre farklı sosyalleşme süreçlerinin bir işlevi olarak, toplumun erkekler ve kadınlardan farklı davranış eğilimleri içerisinde olmaları beklendiğini belirtmiştir. Toplum kadınlardan bağımlı, daha duygusal roller beklemektedir. Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre toplumunun beklentilerinin aksine kadın öğretmen adaylarının daha özerk ve yüksek oranda başarı eğilimli oldukları söylenebilmektedir.

Kocaarslan (2016) “Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri” isimli doktora tezinde öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını, öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde kadın öğrencilerin öğrenme

stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları sonucunda ulaşmıştır. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Deniz (2015) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli makalesinde müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Bilişötesi öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin ölçeğinin bütününden alınan puanlar doğrultusunda kadın müzik öğretmeni adaylarının erkeklere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular çalışmanın bu bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kılınçer (2013) “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezinde öğrencilerin “dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu üç strateji için ortalama değerler incelendiğinde; kadın öğrencilerin “dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. “Anlamlandırma- örgütleme” stratejilerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak; “duyuşsal” stratejilerin kullanılma düzeylerinin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bu araştırmanın bulgusuyla ters düşmektedir.

Güven (2004) “Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde kadın ve erkek öğrencilerin yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinde puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre daha çok kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak örgütleme stratejilerini kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin benzer yoğunlukta kullanıldığı sonucu bu araştırmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir.

- Müzik öğretmeni adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri yineleme dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümünden alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ölçeğin yineleme alt boyutunda ise yaş değişkenine anlamlı bir farklılaşma olduğu göze çarpmaktadır. Bu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık 1. Ve 4. gruplar arasındadır. Bir başka deyişle yineleme alt boyutunda 18-19 yaş grubu ile 24 ve üstü yaş grubu arasında 24 ve üstü yaş grubunun aleyhine bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre; 18-19 yaş grubu öğrencilerinin içsel motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu ve amaç odaklı motive oldukları düşünülmektedir. Bu sebeple öğrenme stratejilerinin yineleme alt boyutunu 24 ve üstü yaş grubuna göre daha yüksek düzeyde kullandığı söylenebilir. 24 ve üstü yaş grubunun yineleme stratejilerini daha az kullanması sınav kaygısı, okulu uzatma ya da okul başarısızlığı vb. motivasyon düşüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kocaarslan (2016) “Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri” isimli doktora tezinde öğrencilerin yaşının öğrenme stratejilerini kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulmuştur. 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel süreçleri diğer (daha büyük) yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha çok kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

- Müzik öğretmeni adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri alt boyutlarından Duyuşsal dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümünden alınan puanlar sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ölçeğin Duyuşsal alt boyutunda ise sınıf değişkenine göre 0,05 (%95 olasılıkla) hata düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık 1.sınıflar ile 2. sınıflar arasında ve 2. sınıflar aleyhinedir.
- Tüm alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde en düşük toplam ortalama değerinin ikinci sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir.

- 2. Sınıf seviyesinin tüm alt boyutlarına ilişkin standart sapma değerleri diğer alt boyutların standart sapma değerlerinden daha yüksektir. Dolayısıyla bu sınıf seviyesinde ortalama değerlerdeki değişkenliklerin diğer sınıflara göre yüksek olduğu görülmektedir.
- 4. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarından elde edilen verilerinin 2. sınıf seviyesinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarından elde edilen verilerinin 2. sınıf seviyesinden daha yüksek olması öğrencilerin güdülenme seviyesinin arttığını ve bununla birlikte ulaşılması amaçlanan hedeflerin 4. sınıf öğrencilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Mezuniyet aşamasına gelen 4. sınıf öğrencileri kendilerini güdüleyecek hedeflerden etkilendiği şeklinde değerlendirme yapılabilir. Öğrencilerin okuldan mezun olma, iş bulma (akademisyenlik, öğretmen olma vb.) gibi güdülenme düzeylerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Ölçeğin duyuşsal alt boyutunda 2. sınıfların 1. sınıflara göre düşüş göstermesi 2. sınıfların motivasyon düzeyinin düşük olmasıyla açıklanabilir.

Entwistle (1991) “Motivation And Learning Strategies” (Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri) isimli çalışmasında motivasyonun artmasıyla öğrenme becerilerinin arttığı ve öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarının pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Rizkallah ve Seitz (2017) “Understanding Student Motivation: A Key To Retention In Higher Education” (Öğrenci Motivasyonunu Anlama: Yüksek Öğretimde Akılda Kalıcılığın Anahtarı) adlı çalışmasında öğrenim yılı ile motivasyon düzeyi arasında ters bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani öğrenim yılının artmasıyla motivasyon düzeyinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Bu bulgular çalışmadaki duyuşsal alt boyutunun 2. sınıfların aleyhine çıkan sonucunu destekler niteliktedir.

- Müzik öğretmeni adaylarının yineleme dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümünden alınan puanlar bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Yineleme alt boyutunda çalgı değişkenine göre anlamlı farklılık yaylı ile telli çalgı grupları arasında ve yaylı çalgılar lehinedir.
- Yineleme stratejilerini en çok kullanan çalgı grupları; yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, şan- piyano ve telli çalgılardır.
- Öğrenme stratejilerini en çok kullanan çalgı grubundan en az kullanan çalgı grubuna göre sıralayacak olursak; yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, şan- piyano ve telli çalgılar şeklinde bir sonuç çıkmaktadır.

Topoğlu (2011) “Farklı Düzeydeki Yalı Çalgı Öğrencilerinin Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında 6 yaylı çalgı öğrencisinin eserleri çalışı kaydedilmiş ve elde edilen kayıtların izlenmesi ile oluşan veriler sonucunda öğrencilerin hatalarını düzeltirken en çok kullandıkları stratejinin tekrar etme (yineleme) stratejisi olduğu görülmüştür. Mevcut çalışma, yaylı çalgı çalan öğrencilerin tekrarlama stratejisini diğer stratejilerden daha çok kullandığı sonucunu desteklemektedir.

Sikes (2010), “The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players’ Performance” (Özel Uygulama Stratejisi Kullanımının Yaylı Çalgı Çalan Üniversitelilerin Performansları Üzerindeki Etkileri) isimli doktora tezinde, yaylı çalgı çalan müzisyenlerin yineleme stratejilerini kullanmalarının performans üzerinde olumlu etki sağladığı sonucu mevcut çalışmadaki yaylı çalgı çalan öğrencilerin yineleme stratejilerini diğer stratejilerden daha çok tercih ettiğine ilişkin sonucu destekler niteliktedir.

Uygun (2017) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Ud Dersindeki Repertuarı Çalışırken ve Öğrenirken Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi” adlı çalışmasında bireysel çalgısı ud olan öğrencilerin anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejilerine ilişkin ortalamaların diğer stratejilere göre daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Uygun (2017) yaptığı çalışma ile telli çalgı grubu öğrencilerinin anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejilerini kullanma durumunun diğer stratejilerden düşük olduğu sonucu bu çalışmanın

sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak; çalışmadaki yineleme ve anlamayı izleme stratejilerine ilişkin düzeyin diğer stratejilere ilişkin düzeylerinden yüksek olması, bu araştırmanın bulgularıyla ters düşmektedir.

Leon-Guerrero (2008) “Self-regulation Strategies Used by Student Musicians During Music Practice” (Müzik Pratiği Sırasında Müzik Öğrencileri Tarafından Kullanılan Öz-düzenleme Stratejileri) isimli çalışmasında üflemeli çalgı çalan müzisyenlerin yeni bir eser çalışırken yineleme stratejilerinin diğer stratejilerden daha sıklıkla kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Leon-Guerreo'nun çalışmasındaki bu sonuç mevcut araştırmadaki yineleme stratejilerini sıklıkla kullanan 2. çalgı grubunun “üflemeli çalgı grubu” olmasıyla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde aşağıda maddeler halinde sıralanan önerilere yer verilmiştir.

- 1) Müzik eğitimindeki alan dersleri ve özellikle çalgı eğitiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanımı konusunda bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- 2) Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı çeşitlilik gösteren öğrenme özelliklerini tanıması ve rehberlik edilerek bilgiye nasıl ulaşabileceklerini anlamaları sağlanabilir.
- 3) Öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri hakkında beceri ve farkındalık kazandırabilmeleri için öğretmenler hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilebilir.
- 4) Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri farklı değişkenler (akademik başarı, mezun oldukları okul türüne, öğrenme stratejilerini öğrendikleri kaynaklar, müzik derslerindeki akademik başarıları vb.) açısından incelenerek hem betimsel hem de öğrenme stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koyan deneysel araştırmalar yapılabilir.
- 5) Müzik öğretmeni adaylarına müzik ve çalgı derslerinde kullanabilecekleri tüm öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili özellikle de mevcut çalışmada öğrenme

sürecinde öğrencilerin daha az kullandıkları örgütleme, yineleme ve duyuşsal stratejilerin kullanımıyla ilgili farkındalık ve beceriler kazandırılması sağlanabilir.

- 6) Araştırmada bireysel çalgı değişkenine göre kullanılan öğrenme stratejileri verileri doğrultusunda telli çalgı grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini düşük düzeyde kullanması, tüm çalgı gruplarına özellikle de telli çalgı grubuna yönelik öğrenme stratejilerinin öğretime ve kullanımına ilişkin uygulamalar yapılabilir.
- 7) Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenme stratejilerinin öğretim programlarına dahil edilerek önemi ve etkisi üzerinde bilgilendirmeler yapıp öğretmen adaylarının farkındalığı artırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abeles, H. F. (1980). Responses to music. In: D. A. Hodges, (Ed.), *Handbook of Music Psychology*, National Association for Music Therapy, Lawrence, Kansas.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde 'anlamlandırma stratejisi'nin kullanımı ve etkililik düzeyi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataseven, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Barry, H. N., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt and G.E. Mcpherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford: Oxford University Press, 151-165.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Charles, C. M. (2000). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (Gülten. Ülgen, Cev). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çimen, G. (1994). Piyano eğitiminde bireysel çalışma süreci. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 137-138
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 125-133.
- Çimen, G. (2008). Konserde çalmaya hazırlık süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 297-302.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 1-14.
- Entwistle, N. (1991). Motivation and learning strategies. *British Psychological Society Education Section Conference*, April, Blackpool, United Kingdom.
- Ercan, N. (2008). *Piyano eğitiminde ilke ve yöntemler*. Ankara: Sözkese Matbaası.

- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2, 1-26.
- Fenmen, M. (1997). *Müzikçinin el kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Geiersbach, F. J. (2000). *Musical thinking in instrumental practice: an investigation of practice strategies used by experienced instrumentalists*. Unpublished Phd Thesis. University of Columbia Division of Social Science, Columbia.
- Görgeç, İ. (2012). *Program Geliştirmede Temel Kavramlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: implication for education. *British Journal of Music Education*, doi: 10.1017/S0265051701000122
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1980). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Karasar, N. (2018). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Kılınçer, Ö. ve Uygun, M. A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.D0129>
- Klausmeier, H. J. (1985). *Educational psychology*. New York: Harper and Row.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuyucu, S. (2001). Kaygınız ne durumda? *Bilim ve Teknik Dergisi*, 34 (402), 50-52.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation Strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10 (1), 91-106. doi: 10.1080/14613800701871439
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13 (2), 177-189. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00019-1)
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music*, 133, 64-71.
- Newman, W. (1984). *The pianist problems*, New York Da Capo Press.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16:3, 275-91.
- Ömür, Ö. (2003). *Piyano eğitiminde nöro linguistik programlama tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi öğretme*. A. Hakan (Ed.) *Eğitim Biliminde Yenilikler* içinde, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ss.146-164.
- Özer, B. (2001). *Bilgi işleme kuramı*. G. Can (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme* içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ss. 157-176.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2005). *Müziksel yazma eğitimi ve ezgi bankası*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reily, R. R., & Levis, E. L. (1983). *Educational Psychology*. New York: McMillan.
- Rizkallah, E. G., & Seitz, V. (2017). Understanding student motivation: a key to retention in higher education. *Scientific Annals of Economics and Business*, 64 (1), 45-57. doi: 10.1515/saeb-2017-0004
- Saban, A. (2013). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selen, B. ve Aşkın, C. (2009). Piyano eğitiminde çözümleme destekli çalışma metodu ve uygulanışı. *İTÜ Dergisi, Sosyal Bilimler*, 1, 53-63.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sikes, L. P. (2010). *The effects of specific practice strategy use on university string players' performance*. Unpublished Phd Thesis. University of Houston Division of Social Science, Houston.
- Subaşı, G. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon, New York.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Thompson, L. K. (2007). *Considering beliefs in learning to teach music*. *Music Educators Journal*, 93 (3), 30-35.
- Toffler, A. (1992). *Yeni güçler, yeni şoklar*. (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Topoğlu, O. (2011). *Farklı düzeydeki yalıtılmış öğrencilerinin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya, Turkey.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye'de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar*. Gazi Üniversitesi 1. Sanat Eğitimi Sempozyumu, 8-10 Mayıs, Ankara.
- Uygun, Y. S. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının ud dersindeki repertuarı çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 60, 600-616.
- Weinstein, E. C., & Mayer, E. R. (1986). The teaching of learning strategies. In: M. C. Wittock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillian Company, New York, 315-327.

Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi 1*. Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (2011). *Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.



EKLER

Ek A: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen sorularda size uygun yanıtları "X" işareti ile işaretleyiniz.

1- Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

2- Yaşınız:.....

3- Öğrenim gördüğünüz okul:.....

4- Devam ettiğiniz sınıf:

1. Sınıf

2. Sınıf

3. Sınıf

4. Sınıf

5- Bireysel ana çalgınız:

Keman

Bağlama

Flüt

Obua

Viyola

Ud

Klarnet

Saksafon

Çello

Kanun

Fagot

Trombon

Kontrbas

Gitar

Korno

Trompet

Diğer (.....)

6- Akademik/Dönem Sonu başarı ortalamanız:.....

7- Anne ve babanızın öğrenim durumları:

Annem

Babam

Okula Gitmemiş

Okula Gitmemiş

İlkokul Mezunu

İlkokul Mezunu

Ortaokul Mezunu

Ortaokul Mezunu

Lise Mezunu

Lise Mezunu

Üniversite Mezunu

Üniversite Mezunu

Lisansüstü Eğitim Programı Bitirmiş

Lisansüstü Eğitim Programı Bitirmiş

Ek B: Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

Açıklama: Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz "bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil" biçiminde en olumludan en olumsuzu doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Her bir önerme için çalgı derslerinizi referans alarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Anketi yanıtlamak yaklaşık 25 dakikanızı alacaktır.

Önermeler	Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Biraz Uygun	Pek Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1- Ders çalışırken, önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.					
2- Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.					
3- Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.					
4- Ders çalışırken konuyla ilgili kendime sorular sorarak onları yanıtlarım.					
5- Ders çalışırken dikkatimi sadece çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırırım.					
6- Öğreneceğim konudaki ana düşünceleri şema kullanarak çalışırım.					
7- Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.					
8- İlgimi çekmeyen derslerde bile yapmam gereken çalışmaları tam olarak yaparım.					
9- Ders çalışırken kavramları çeşitli simgelerle zihnimde canlandırırım.					

Ek B (devam): Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

Önermeler	Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Biraz Uygun	Pek Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
10- Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ayrıntısına varıncaya kadar birkaç sesli okuyarak tekrar ederim.					
11- Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.					
12- Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.					
13- Ders çalışırken metni sessiz biçimde -içimden- okuyarak tekrar ederim.					
14- Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.					
15- Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.					
16- Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıyorum.					
17- Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.					
18- Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.					
19- Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.					
20- Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.					
21- Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.					

Ek C: Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Kullanım İzni

damla nacaroğlu <damlanacaroglu@gmail.com>

5 Ara 2017 Sal 11:13



Alıcı: mguven ▾

Meral hocam merhaba,

Ben Damla Nacaroğlu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi ABD. Müzik Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktayım.

Tez konum "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". 2004 yılında geliştirdiğiniz Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğini izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Meral GÜVEN <mguven@anadolu.edu.tr>

5 Ara 2017 Sal 11:39



Alıcı: ben ▾

Merhaba Damla,

Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Yapacağınız akademik çalışmalarda başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Meral GÜVEN



Ek D: Üniversitelerden Alınan Anket Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/01/2018-E.1833



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :93282220-302.08.01/
Konu :Tez Çalışması İzni - Damla
NACAROĞLU

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi :Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04/01/2018 tarih ve 888 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla NACAROĞLU'nun, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketi, Üniversitemiz bünyesinde öğrenim gören müzik öğretmenliği öğrencilerine uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erdiç DURU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
İlgi Yazı ve Ekleri (6 sayfa)

Kıvrıklı Yerleşkesi Rektörlük Binası 20160/DENİZLİ Ayrıntılı bilgi için irtibat : Hidayet VURAL
Tel: 0 (258) 296 21 51 Faks: 0 (258) 296 23 32
E-Posta: oid@pau.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.pau.edu.tr/oidb

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek D (devam): Üniversitelerden Alınan Anket Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/05/2018-17629



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Anket Uygulama İzni (Damla
NACAROĞLU)

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 18/04/2018 tarih ve 8214 sayılı Anket Uygulama İzni - Damla NACAROĞLU konulu yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla NACAROĞLU'nun tez danışmanı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ufuk YAĞCI'nın sorumluluğunda "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde anket uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.
Saygılarımla.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vahdettin ÇİFTÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Evrak Doğrulamak İçin : http://ebelge.ibu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENF485HN

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gököy / Bolu

Telefon No: (0 374) 253 46 84

E-Posta: oidb@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 46 43

İnternet Adresi: <http://www.oidb.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Nuray BALKAN

Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Sorgula/NNBYKA1> adresinden yapılabilir.

Ek D (devam): Üniversitelerden Alınan Anket Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/02/2018-6808



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00.00-243/84

31/01/2018

Konu: İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgil: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 29.01.2018 tarihli ve 14988706-302.08.00.00-25 sayılı yazısı

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Damla NACAROĞLU'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması kapsamındaki anketi incelenmiş olup uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



e-imzalıdır

Prof.Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
 Dekan V.

Ek D (devam): Üniversitelerden Alınan Anket Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/01/2018-E.5208



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-100-E.5208
Konu : Damla NACAROĞLU Hakkında.

30/01/2018

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18/01/2018 tarihli, 3119 sayılı ve "Damla NACAROĞLU Hakkında." konulu yazı

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Damla NACAROĞLU'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Nihat KARAER
Dekan V.

Evrak Doğrulama İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/6E3U76T>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR
Telefon: +90 248 213 40 00 Faks: +90 248 213 41 60

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İlknur Patır
Evrak Pin Kodu: 29502

Bu belge 6079 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <http://dys.pau.edu.tr/en/Vision/Sorgula/CNBMTc9> adresinden yapılabilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Damla
Soyadı	Nacaroğlu
Doğum Yeri ve Tarihi	Altındağ / 30.03.1990
Uyruğu	TC
İletişim Adresi ve Mail Adresi	Şemikler Mahalleesi 3006 Sok. Gökkuşığı Konutarı Merkezefendi/ Denizli damlanacaroglu@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Müjgan Karaçalı Ortaokulu Ankara
Ortaöğretim	Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Ankara
Yükseköğretim (Lisans)	Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Ankara
Mesleki deneyim	
Yıl	Mesleki deneyim
2014-2015	Korualan Çok Programlı Anadolu Lisesi Konya
2015- Halen görevine devam ediyor.	Hacı Ali Bilal Cumhuriyet Ortaokulu Denizli