

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ
MÜZİK BÖLÜMLERİ KEMAN DERSİNDE
‘ANLAMLANDIRMA STRATEJİSİ’NİN KULLANIMI
VE ETKİLİLİK DÜZEYİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Özlem AKIN**

Ankara-2007

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ
MÜZİK BÖLÜMLERİ KEMAN DERSİNDE
‘ANLAMLANDIRMA STRATEJİSİ’NİN KULLANIMI
VE ETKİLİLİK DÜZEYİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Özlem AKIN**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ali UÇAN**

Ankara-2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Özlem AKIN'ın “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde ‘Anlamlandırma Strateji’sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi” başlıklı tezi 11. 06. 2007 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ali UÇAN

.....

Üye : Prof. Şeyda ÇILDEN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN

.....

Üye : Prof. Nuray ÖZEN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Belir TECİMER KASAP

.....

ÖNSÖZ

Araştırmamın tüm aşamalarında her zaman yanımda olan ve beni her adımda destekleyip, yönlendiren tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Ali UÇAN'a, tez izleme kurulunda yer alan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Şeyda ÇİLDEN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN'e;

Araştırmamda denel işlem ve anket uygulamalarımı sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmemde bana yardımcı olan Malatya, Denizli, Ankara, İzmir, Kayseri, Erzurum ve Eskişehir AGSL idarecileri, Müzik Bölümü öğretmenleri ve öğrencilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Denel işlem aşaması kayıtlarının izlenip değerlendirilmesinde sabırla bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Esra DALKIRAN ve Arş. Gör. Ali DELİKARA'ya;

Ayrıca araştırmama görüş ve önerileri ile katkıda bulunan tüm hocalarım ile çalışma arkadaşlarıma; özellikle sevgili oda arkadaşlarım, S. Cem ŞAKTANLI, Ebru TEMİZ, Ersan ÇİFTÇİ ve Alaattin CANBAY'a; sevgili Başak GÜLER'e ve Ferit BULUT'a; bununla birlikte tezin istatistiksel işlemlerinde bana değerli zamanını ayırarak yardımcı olan Ankara Üniversitesi Arş. Gör. Murat AKYILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her noktasında yanımda olan ve beni sevgi, saygı ve erdem değerleri ile yetiştiren sevgili annem, babam ve ağabeyime sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Özlem AKIN

ÖZET

“Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde ‘Anlamlandırma Strateji’sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi”

Özlem AKIN

Doktora, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ali UÇAN

Mayıs - 2007

Bu çalışma, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerindeki (AGSL MB) keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu stratejinin keman öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında AGSL MB keman öğrencileri ve öğretmenlerinin anlamlandırma stratejisine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek üzere anket uygulanmıştır. Deneysel kısımda ise kontrol gruplu öntest sontest modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında sayıları 53’ü bulan AGSL 11. sınıf keman öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken Türkiye Batı, Orta ve Doğu olmak üzere üç ana bölgeye ayrılmıştır. Betimsel model örnekleminde her bölgeden ikişer AGSL, deneysel model örnekleminde ise her bölgeden birer AGSL belirlenmiştir. Araştırmanın betimsel kısım örnekleminde 144 öğrenci ve 19 öğretmen, deneysel kısım örnekleminde ise 13 deney ve 12 kontrol olmak üzere 25 öğrenci yer almıştır. Veri toplamak için hazırlanan anket betimsel örneklem grubuna, davranış gözlem formu ise deneysel örneklem grubuna uygulanmıştır. Biri öntest ve sontestte, diğeri denel işlemden kullanılmak üzere iki adet parça belirlenmiştir. Denel işlemden yapılan uygulama üç uzman keman eğitimcisi tarafından izlenmiş ve toplanan veriler SPSS 13.0 programında işlenmiştir. Verilerin analizinde “Karışık Desen Anova” testinden yararlanılmıştır. Anketlerin analizinde ise yüzde (%) kullanılmıştır.

AGSL MB Hazırlık Sınıfı Temel Sanat Eğitimi Dersi ve Çalgı Keman 1, 2, 3 Öğretim Programı ile Keman Ders Kitapları taranmış, “çıkarımlar yapma”, “benzerlikler oluşturma”, “farklılıklar bulma”, “ilişkilendirme” ve “uygulama”ya ilişkin ögelerin yer aldığı; “özetleme” ve “not alma” basamaklarına ilişkin herhangi bir ögenin yer almadığı saptanmıştır. Türkiye’deki keman eğitimi literatürü incelendiğinde ise “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “özetleme” ve “not alma” basamaklarına ilişkin ögeler bulunmuş, “benzerlikler oluşturma”, “farklılıklar bulma” ve “uygulama” basamaklarına ilişkin ögelere rastlanmamıştır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin “özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma”, “uygulama”, “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma” basamaklarını diğerlerine göre daha büyük ölçüde kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda anlamlandırma stratejisi basamaklarının (“özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma” ve “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma”) AGSL MB öğrencilerinin keman öğrenmelerine olumlu yönde etki yaptığı görülmüştür. Anlamlandırma stratejisi AGSL MB keman öğrencilerinde ve bu yaştaki öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek işevuruk ve faydalı bir stratejidir.

Bu çalışma, AGSL MB’nin diğer sınıflarında ve farklı çalgılar için de yapılmalı; buna ek olarak farklı stratejiler denenmeli, böylece keman öğrenmeye en uygun öğrenme stratejileri belirlenmelidir.

SUMMARY

The Use of Elaboration Strategy and Its Efficiency Level in Violin Lessons Given in Music Departments of Anatolian Fine Arts High Schools

Özlem AKIN

PhD, Fine Arts Education Department, Music Teacher Training Section

Advisor: Prof. Dr. Ali UÇAN

May - 2007

This research was carried out to determine to which extend elaboration strategy was used in violin education at Music Departments of Anatolian Fine Arts High Schools (MD AFAHS), and the efficiency level of this strategy in learning violin.

For this purpose, descriptive and empirical methods were used in this study. In the descriptive part of the study, violin students and teachers from MD AFAHS were given a questionnaire in order to gather information about their opinions and thoughts on elaboration strategy. In the empirical part of the study, pre-test and post-test with control groups were made use of.

The subjects for this study were composed of 11. grade violin students, from 53 MD AFAHS, in 2005-2006 Academic Year. In determining sampling, Turkey was divided into three regions as western, central and the eastern Turkey. Two AFAHS from each region for descriptive model sampling and one AFAHS for empirical model sampling were chosen. 144 students and 19 teachers took part in the descriptive part sampling, and in the empirical part sampling of the study 25 students took part, 13 of whom were in experiment and 12 of whom were in control group. The questionnaire prepared to collect data was applied to the descriptive sampling group and behavioral observation form was applied to the empirical sampling group. Two violin pieces, one of which was to be used in pre and post tests and the other to be used in experimental test, were chosen. The application in experimental process

was observed by three expert violin educationists and the data obtained were assessed through SPSS 13.0 software. Split - plot Anova test was used in analyzing the data. Percentages were used in analyzing the questionnaire.

After scanning of the Preparatory Class Basic Art Education Lesson and Musical Instrument Violin 1, 2, 3 teaching program and Violin Course Books, it was found out that such elements as “drawing inferences”, “creating similarities”, “detecting differences”, “associating” and “application” were included but that no elements related to stages such as “summarizing” and “taking notes” were included.

When the violin training literature was studied, components related to stages of “drawing inferences”, “associating”, “summarizing” and taking notes were determined, but components related to the stages of “creating similarities”, “detecting differences”, and “application” were not detected.

It was found out that students and teachers used stages of “summarizing”, “drawing inferences”, “associating”, “creating similarities”, “application”, “making comparisons and finding differences” more compared with other components.

It was found out as a result of the study that elaboration strategy stages (“summarizing”, “drawing inferences”, “associating”, “forming similarities”, “making comparisons and finding differences”) had a positive effect on MD AFAHS students’ learning violin. Elaboration strategy is an efficient and useful strategy that can be used in the education of MD AFAHS students and students of the same age.

This study should be carried out in other classes of MD AFAHS for different instruments. In addition, different strategies should be used and the most appropriate strategies for learning the violin should be determined.

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nde Yer Alan Anlamlandırma Stratejisi’ne İlişkin Öğeler	25
Tablo 2.2. Piyano Eğitiminde Kullanılabilir Anlamlandırma Stratejileri	26
Tablo 4.1. Ankete Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin İllere Göre Sayısal Dağılımı.....	37
Tablo 4.2. Deney Grubunu Oluşturan Öğrencilerin İllere Göre Dağılımı	38
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması	38
Tablo 4.4. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin Sayısal Dağılımı	45
Tablo 4.5. Denel İşlem Zamanlaması.....	46
Tablo 4.6. Gözlemciler Arası Uyum	46
Tablo 5.1. AGSL MB Çalgı (Keman) Hazırlık Sınıfı Temel Sanat Eğitimi ve 1, 2, 3 Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Anlamlandırma Stratejisine İlişkin İfadeler	49
Tablo 5.2. AGSL MB Keman Ders Kitaplarında Yer Alan Anlamlandırma Stratejisine İlişkin İfadeler	50
Tablo 5.3. Keman Eğitimi Literatüründe Yer Alan Anlamlandırma Stratejisine İlişkin İfadeler	52
Tablo 5.4. Öğrencilerin “Özetleme” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	54
Tablo 5.5. Öğrencilerin “Çıkarımlar Yapma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	55
Tablo 5.6. Öğrencilerin “İlişkilendirme” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	56
Tablo 5.7. Öğrencilerin “Benzerlikler Oluşturma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	57
Tablo 5.8. Öğrencilerin “Karşılaştırmalar Yapma-Farklılıklar Bulma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı.....	58

Tablo 5.9. Öğrencilerin “Uygulama” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	58
Tablo 5.10. Öğrencilerin “Not Alma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	59
Tablo 5.11. Öğretmenlerin “Özetleme” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	60
Tablo 5.12. Öğretmenlerin “Çıkarımlar Yapma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	61
Tablo 5.13. Öğretmenlerin “İlişkilendirme” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	62
Tablo 5.14. Öğretmenlerin “Benzerlikler Oluşturma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	63
Tablo 5.15. Öğretmenlerin “Karşılaştırmalar Yapma-Farklılıklar Bulma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı.....	64
Tablo 5.16. Öğretmenlerin “Uygulama” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	65
Tablo 5.17. Öğretmenlerin “Not Alma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı	65
Tablo 5.18. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Açısından Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	66
Tablo 5.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Açısından Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu.....	66
Tablo 5.20. Özetleme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	68
Tablo 5.21. Özetleme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu.....	68
Tablo 5.22. Çıkarımlar Yapma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	69

Tablo 5.23. Çıkarımlar Yapma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Davranış Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu.....	70
Tablo 5.24. İlişkilendirme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	71
Tablo 5.25. İlişkilendirme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu.....	72
Tablo 5.26. Benzerlikler Oluşturma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	73
Tablo 5.27. Benzerlikler Oluşturma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu.....	74
Tablo 5.28. Farklılıklar Bulma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	75
Tablo 5.29. Farklılıklar Bulma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu.....	76

GRAFİKLER ve ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 5.1. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri	67
Grafik 5.2. Özetleme Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri	69
Grafik 5.3. Çıkarımlar Yapma Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri	71
Grafik 5.4. İlişkilendirme Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri	73
Grafik 5.5. Benzerlikler Oluşturma Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri	75
Grafik 5.6. Farklılıklar Bulma Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri	77
Şekil 2.1. Bilgi İşlem Modeli'nin Basamakları	12
Şekil 4.1. Araştırmanın Genel Deseni	41

KISALTMALAR

AGSL MB	: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü
AİBÜ EF	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
GSEB	: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
GÜ GEF	: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SÜ SEF	: Selçuk Üniversitesi Selçuk Eğitim Fakültesi

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
SUMMARY	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii

I. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Eğitim ve Müzik Eğitimi.....	1
1.2. Çalgı Eğitimi ve Keman Eğitimi.....	2
1.3. AGSL’de Keman Eğitimi.....	3
1.4. Problem Durumu	5
1.4.1. Problem	6
1.4.2. Alt Problemler	6
1.5. Amaç	7
1.6. Önem.....	7
1.7. Varsayımlar	8
1.8. Sınırlılıklar	8
1.9. Tanımlar	9

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Öğrenme.....	10
2.2. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	11
2.2.1. Bilgi Depoları.....	13
2.2.1.1. Duyusal Bellek.....	13
2.2.1.2. Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek	13

2.2.1.3. Uzun Süreli Bellek	14
2.2.1.4. Anısal Bellek	14
2.2.1.5. Anlamsal Bellek	15
2.2.1.6. İşlemsel Bellek	16
2.2.2. Yürütücü Kontrol Süreçleri	16
2.2.2.1. Algı	16
2.2.2.2. Dikkat	16
2.2.2.3. Tekrar	17
2.2.2.4. Kodlama/Anlamlandırma	17
2.2.2.5. Örgütlenme	17
2.3. Öğrenme Stratejileri	17
2.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	20
2.5. Anlamlandırma Stratejisi	21
2.5.1. Özetleme	26
2.5.2. Çıkarımlar Yapma	27
2.5.3. Önceki Bilgilerle Yeni Bilgiyi İlişkilendirme	28
2.5.4. Benzerlikler Oluşturma	28
2.5.5. Karşılaştırmalar Yapma ve Farklılıklar Bulma	29
2.5.6. Uygulama	29
2.5.7. Not Alma	29

III. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 31

3.1. Yurtiçi Araştırmalar	31
3.2. Yurtdışı Araştırmalar	34

IV. BÖLÜM

YÖNTEM..... 36

4.1. Araştırmanın Niteliği	36
4.2. Evren	36
4.3. Örneklem	37
4.4. Araştırmanın Deseni	39
4.5. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi	42

4.5.1.Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Anket Formları.....	42
4.5.2.Davranış Gözlem Formu	43
4.5.3.Uygulamada Kullanılan Parçalar	43
4.6. Verilerin Toplanması.....	44
4.7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	47

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR 48

5.1. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Çalmayı Öğrenmede Kullanılan Çeşitli Öğrenme Stratejileri İçerisinde “Anlamlandırma Stratejisi”nin Yeri ve Önemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48
5.2. AGSL Müzik Bölümlerinde Keman Dersi Alan Öğrencilerin ve Bu Dersi Yürüten Öğretmenlerin “Anlamlandırma Stratejisi” İle İlgili Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
5. 2. 1. AGSL MB Keman Öğrencilerinin “Anlamlandırma Stratejisi” Kullanmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
5. 2. 2. AGSL MB Keman Öğretmenlerinin “Anlamlandırma Stratejisi” Kullanmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
5. 3. “Anlamlandırma Stratejisi”nin Keman Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	66
5. 4. “Anlamlandırma Stratejisi” Basamaklarının Keman Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	67

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER 78

6.1. Sonuçlar	78
6.2. Öneriler	80

KAYNAKÇA 81

EKLER..... 87

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, eğitim, müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve keman eğitimi kavramları üzerinde durulmakta, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerindeki (AGSL MB) keman eğitimiyle ilgili bilgiler ile araştırmanın problem, alt problemler, amaç, önem ve varsayımlarına yer verilmektedir.

1. 1. Eğitim ve Müzik Eğitimi

Toplumların gelişmesini etkileyen etmenlerin başında kuşkusuz o ülkenin eğitimi gelmektedir. Bir ülkenin çağdaş bir eğitime sahip olması, o ülkenin geleceğini olumlu yönde etkileyecektir. Eğitim, “bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972: 12).

“Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçtir. Böyle bir eğitim, bireyi biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışlarıyla dengeli bir bütün olarak, en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden birisidir. Müzik eğitimi ise, çeşitli kollara ayrılan sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur” (Uçan, 1997: 28).

Müzik eğitimi, genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak üç ana türe ayrılmıştır. Genel müzik eğitimi, anaokulundan başlayarak okul yaşantımızın hemen hemen tüm evrelerinde alınan müzik eğitimidir. Özengen

müzik eğitimi, müziğin herhangi bir dalına amatörce ilgi duyan kişilere yönelik olarak verilen eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi ise müzik biliminin herhangi bir dalını meslek olarak seçen kişilere verilen eğitimidir (Uçan, 1997).

Müzik eğitimi, sanat eğitiminin bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Müzik eğitimi, “fonetik sanatlar eğitimi”nin başlıca dallarındandır. Eğitimin tanımından yola çıkarsak müzik eğitimi şu biçimde tanımlayabiliriz: Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, kazanılmış müziksel davranışlarda amaçlı olarak değişiklikler oluşturma ve bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla değiştirme veya geliştirme sürecidir” (Uçan, 1997). “...sanat eğitimi” eğitimin, “müzik eğitimi” sanat eğitiminin, “çalgı eğitimi” müzik eğitiminin, “keman eğitimi” de çalgı eğitiminin temel boyutlarından biri” (Uçan, 1980: 19)’dir.

1. 2. Çalgı Eğitimi ve Keman Eğitimi

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin önemli boyutlarından biridir. Çalgı eğitiminin amacı; temelde öğrencinin bir çalgıyı belli bir düzeyde çalmasını sağlayarak, çalgı çalma becerisi yanında müzik sevgisini geliştirmek ve aynı zamanda müzik bilgisini artırmaktır. Çalgı eğitiminde öğrenilen çalgının öğrenci düzeyine uygun olarak tekniği, dağarı ve seslendirme becerisinin, çalan öğrenci ile dinleyenler için zevk verici olması amaçlanır (Günay, 1989. Akt: Özen,1999: 106).

Çalgı eğitiminin önemli bir parçasını da keman eğitimi oluşturmaktadır. “Keman eğitimi, “keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinışsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci” diye tanımlanabilir. Keman eğitimi hem okul içi hem de okul dışı çalgı eğitiminde önemli bir yer tutar” (Uçan, 1980: 19).

Çağdaş Türk Keman Eğitiminin Temel İlkeleri Uçan tarafından şöyle belirlenmiştir:

“Çağdaş Türk Keman Eğitiminin Temel İlkeleri çağdaş eğitimin, Çağdaş Türk Eğitiminin, onun bir boyutu olan sanat eğitiminin ve giderek müzik eğitimi ve çalgı eğitiminin temel nitelikleri göz önünde tutularak şöylece belirlenebilir: a) insanın doğasına (yapısına) uygunluk, b) kemanın yapısına uygunluk, c) insanın doğası ile kemanın yapısı arasında uyumluluk, ç) Türk müziğine dayalılık, d) evrensel müziğe açık oluşluluk, e) çağdaş eğitim ilkelerine uygunluk, f) Türkiye’nin somut koşullarıyla tutarlılık” (Uçan, 1980: 20).

Ülkemizde çağdaş Türk keman eğitiminin ilkeleri ışığında mesleki müzik eğitimi boyutu içerisinde keman eğitimi vermekte olan kurumlar şöyle sıralanabilir. 1) Devlet Konservatuvarları, 2) Türk Sanat Musıkisi Konservatuvarları, 3) Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları ve 4) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL). Keman eğitimi, Devlet Konservatuvarlarında ilköğretim 6. sınıftan, Türk Sanat Musıkisi Konservatuvarları ile Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında ortaöğretimden sonra ve AGSL’lerde ise ilköğretimden sonra 9. sınıftan başlayarak verilmektedir.

1. 3. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde Keman Eğitimi

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL) Modeli kurumsal yapı olarak Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Genel Lise modellerinin bir bileşkesi olmuştur. AGSL Modeli, temelde bilim liseleri modelinden yola çıkılarak ve geçmişteki ilköğretmen okulları “sanat seminerleri” modelinden esinlenerek oluşturulan ayrıca Devlet Konservatuvarı Lise Kısmı modelinden de yararlanılarak geliştirilmiş bir lise modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte AGSL Modeli’nin Meslek Lisesi Modeli değil de daha çok “Anadolu-Fen Lisesi Modeli ”ne göre oluşturulmuş olması da bu liselerin gelecekleri için önemli ve çok olumlu bir etken oluşturmaktadır (Uçan, 1995).

AGSL’ler dönemin Milli Eğitim Bakanının etkin girişimi ile 1989-1990 öğretim yılında İstanbul’da eğitim öğretime başlamıştır. Takip eden 1990-1991 öğretim yılında Ankara, Bursa, Eskişehir, İzmir, Kütahya, Adana, Bolu, Diyarbakır ve Kayseri’de açılmış ve böylece sayıları ona yükselmiştir. 1996 yılında sayıları 17 olmuş, 2001-2002 öğretim yılında ise 37’ye ulaşmış, araştırmanın yapıldığı 2005-2006 öğretim yılında AGSL’lerin sayısı 53 olarak belirlenmiş, 2006-2007 öğretim yılında ise sayıları 54’e yükselmiştir. (Bkz. Ek 7).

AGSL’ler Türkiye’deki çağdaş müzik eğitimi geliştirmede önemli bir rol üstlenmekte ve özellikle eğitim fakülteleri müzik bölümleri ile konservatuvarlara kaynak oluşturmaktadırlar.

AGSL’lerin kuruluş amaçları ve görevleri Milli Eğitimin Genel Amaç ve Temel İlkelerine uygun olarak şu şekilde belirlenmiştir:

“Kuruluş

Madde 5- (1) Anadolu güzel sanatlar liseleri, ilköğretim üzerine 4 yıl öğrenim veren yatılı, gündüzlü ve karma okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.

Okulun Amacı

Madde 6- (1) Okulun amacı öğrencilerin:

- a) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmeleri,
- b) Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- d) Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır” (AGSL Yönetmeliği, 2006).

Bu amaç ve işlevlerin gerçekleşmesinde AGSL öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

1. 4. Problem Durumu

Her eğitim kurumunda olduğu gibi AGSL’lerdeki eğitimde de öğretmenin rolü çok büyüktür, bununla birlikte son zamanlarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrenmede ve öğrenci başarısında sadece öğretmenin öğretme şekli değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme yöntemi de başarıyı etkileyen başlıca faktörlerden biridir. “Her gün artarak gelişen bilgilerin öğrenciler tarafından özümlemesi öğrencilerin daha çabuk ve verimli öğrenme gerekliliğini ortaya koymuştur” (Şahinel, 2005: 145). Bu düşünceyle bağlantılı olarak, AGSL’lerde okuyan öğrencilere, çalgılarına ilişkin olarak öğrenmeleri gereken bilgileri en verimli ve etkin bir şekilde algılamalarını sağlayacak yeni yöntem ve teknikler öğretilmeli, bu öğrenme yöntemlerini tek başına etkili bir şekilde nasıl kullanabilecekleri anlatılmalıdır.

Öğrencilere, okulda başlayan eğitim sürecinin ilk yıllarından itibaren, hatta ailede başlayan eğitim süresi zarfında, neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği, bu bilgileri depolamak için kendilerine en uygun öğrenme şekillerini saptamaları öğretilmeli, bu konuda onlara yardımcı olunmalıdır.

Öğrenci hangi yaşta olursa olsun, okul öğrenmelerinde ya da günlük yaşantılarında öğrenirken çeşitli yol ve yöntemlere başvurmaktadır. Öğrencinin öğrenirken izlediği yollar bilişsel öğrenme psikologları tarafından öğrenme stratejileri olarak adlandırılmıştır. Bu tür öğrenenlere stratejik öğrenenler denmektedir. Stratejik ya da diğer bir deyişle öz-düzenleyici öğrenenler kendilerine ve öğrendikleri konuya en uygun olan stratejiyi seçerek çalışmalarını yapan ve öğrenme işlemini gerçekleştiren bireylerdir.

Çalgı eğitiminde, bazı öğrencilerin “çalışamama, verimli çalışamama, verimli sonuç alamama , öğrenememe” (Ertem, 2003: 44) gibi sorunları vardır. Bu noktada öğrenme stratejilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenci kemanı nasıl çalışması gerektiğini bilirse, kendisi için en uygun olan çalışma stratejisini -biçimini- belirleyebilirse daha kolay öğrenecek ve başarıya çabuk ulaşacaktır. Stratejik (öz-

düzenleyici) öğrenenler kazandıkları bilgileri daha düzenli bir şekilde belleklerine yerleştirdikleri için, geri getirme daha kolay olmakta ve yeni bilgi daha çabuk öğrenilmektedir.

Bu çerçevede bu çalışma, mesleki müzik eğitimi ve bununla bağlantılı olarak çalgı eğitimi verilmekte olan AGSL MB keman öğrencilerinin keman öğrenirken kullandıkları stratejiler içerisinde anlamlandırma stratejisinin etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1. 4. 1. Problem

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde (AGSL MB) keman eğitimi alan öğrencilerin “anlamlandırma stratejisi”ni kullanma durumları ve bu stratejinin keman öğrenmelerindeki etkililik düzeyi nedir?

1. 4. 2. Alt Problemler

1. AGSL MB’lerde keman çalmayı öğrenmede kullanılan çeşitli öğrenme stratejileri içerisinde “anlamlandırma stratejisi”nin yeri ve önemi nedir?
2. AGSL MB’lerde keman dersi alan öğrencilerin ve bu dersi veren öğretmenlerin “anlamlandırma stratejisi” ile ilgili görüş ve düşünceleri nelerdir?
3. AGSL MB’lerde “anlamlandırma stratejisi”nin keman çalmayı öğrenmedeki etkililik düzeyi nedir?
 - (1) Öğrencinin parçada belirlenen hedeflere ulaşmak için, parçanın önemli noktalarını ve verilmek istenen bilgiyi belirleyerek parçayı özümsemesi için özetler çıkarması keman öğrenmeyi ne ölçüde etkilemektedir?
 - (2) Öğrencinin parçada belirlenen hedeflere ulaşmak için, çıkarımlar yaparak parçada işlenen teknikleri belirlemesi keman öğrenmeyi ne ölçüde etkilemektedir?

- (3) Öğrencinin parçada kazanılması istenilen kritik davranışlar için var olan bilgisi ile yeni bilgi arasında bağlar kurarak tutarlı bir şekilde bütünleştirmesi; başka bir deyişle ilişkilendirmesi keman öğrenmeyi ne ölçüde etkilemektedir?
- (4) Belirlenen eserde öğrencinin öğreneceği bilgiler ile önceden çalışmış olduğu parçalar arasında benzerlikler oluşturması keman öğrenmeyi ne ölçüde etkilemektedir?
- (5) Öğrencinin eser içerisinde saptadığı kazanılması gereken hedefler arasındaki ve önceden çalıştığı eserler ile yeni aldığı eserlerde geçen kesitler arasında karşılaştırmalar yapması ve bunlar arasındaki farklılıkları belirlemesi keman öğrenmeyi ne ölçüde etkilemektedir?

1. 5. Amaç

Bu araştırmanın amacı; AGSL MB’lerdeki keman eğitiminde “anlamlandırma stratejisi”nin yeri ve önemini belirlemek, kullanılma durumunu ve etkililik düzeyini ortaya koymak, öğrenci ve öğretmenlerin bu stratejiye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek ve bu yolla bu kurumlardaki keman eğitime ve derse ilişkin öğretim programlarına katkıda bulunmaktır.

1. 6. Önem

Bu araştırma; öğrenme stratejilerinden “anlamlandırma stratejisi”nin AGSL MB’leri keman öğrencileri tarafından keman öğrenmedeki kullanılma durumunun ve etkililik düzeyinin gözlenerek belirlenmesi, bu yolla keman eğitimi alanında bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yeni ipuçları vermesi ve bunların yanı sıra bu alanda bu konuyu kapsayan ilk araştırma olması açısından önemlidir.

1. 7. Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlar üzerine oturtulmuştur:

1. Örnekleme oluşturan 11. sınıf (lise 2. sınıf) keman öğrencilerinde keman çalmaya ilişkin temel ve genel bir yapı vardır ve bununla bağlantılı olarak öğrenciler testler ve denel işlem için belirlenen eserleri öğrenmek için gerekli alt yapıya sahiptirler.
2. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ve öğretmenlerin, anket sorularına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
3. Araştırma için belirlenen yöntem ve teknikler problemin çözümüne uygundur.
4. Veri toplama araçları bu araştırma için yeterince geçerli ve güvenilirlerdir.
5. Araştırma için elde edilen veriler problemlerin çözümü için yeterlidir.
6. Araştırma için belirlenen örneklem evreni temsil etmektedir.

1. 8. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Anket yönüyle, Ankara, Kayseri, İzmir, Denizli, Malatya ve Erzurum AGSL MB’lerde 2005-2006 öğretim yılında 9, 10, 11, 12. sınıfında okuyan keman öğrencileri ve bu okullarda görevli keman öğretmenleri ile gözlem yönü ile Denizli, Ankara ve Malatya AGSL MB’lerdeki 11.sınıf keman öğrencileri ile sınırlıdır. Bu okullarda öğretim programını geriden izleyen öğrenciler kapsam dışında bırakılmıştır.
2. Araştırma için ayrılabilen süre ve sağlanabilen maddi olanaklar ile sınırlıdır.

1. 9. Tanımlar

Öğrenme Stratejisi: “Öğrenme biçimi gibi öğrencinin değişik öğrenme ödevleri karşısındaki genel yaklaşımı olarak kullanılır ya da öğrencinin seçmiş olduğu belli bir ödevi çözmede başvurduğu yol olarak yorumlanabilir” (Öncül, 2000: 860).

Anlamlandırma Stratejisi: “Yeni bilgi ile önceki bilgi ya da deneyimleri ilişkilendirmek” (Wole, 1996: 27), “öğrenmek istediğimiz bilgiye bildiklerimiz aracılığıyla bağlantı kurarak anlam yüklemek” (Weinstein, 1989: 17) olarak tanımlanabilir.

Detache (detaşe): “Kemanda detaşe (bağısız) çalma, birbirini izleyen sesleri veya notaları belirgin yay değiştirimleriyle birbirinden ayırarak çalmadır. (...) Detaşe (bağısız) çalarken her ses veya her nota için ayrı bir yay kullanılır, yay kılı tele yapışık olur ve yay değiştirim belirgin olarak yapılır” (Uçan, 2004: 58).

Gavotte (gavot): “Fransız kökenli, iki zamanlı, eksik ölçü başlangıçlı ve orta hızlı bir dans müziği” (Uçan, 2005a: 213).

Legato: “Kemanda legato (bağlı) çalma, birbirini izleyen sesleri veya notaları bir yayda art arda kesintisiz çalmadır” (Uçan, 2004: 57).

Marcato (markato): “Buna genel olarak ‘vurgulama-aksanlama’ ya da ‘vurgulu-aksanlı çalma’ denir. Bu, yayın basıncını veya hızını ya da her ikisini de biraz artırarak bir sesi diğerlerinden daha güçlü duyurma tekniğidir” (Uçan, 2005a: 78).

Staccato (sıtakato): Kemanda kısa kısa ve kesik kesik çalma tekniğine uluslar arası keman müziği dilinde staccato (sıtakato) çalma tekniği denir. (Uçan, 2005a: 110).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde keman çalmayı öğrenmeyle ilişkisi bakımından öğrenme ve öğrenme stratejileri ile anlamlandırma stratejisine ilişkin kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme, günümüzde konu ile ilgili araştırma yapanlar tarafından “yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği” (Erden, Akman, 2001: 128) olarak tanımlanmaktadır. Bir davranış değişikliğinin öğrenme olduğu, “...değişmenin içgüdüsel ya da refleksif olmaması, bir yaşantı sonucu meydana gelmesi ve nispeten kalıcı izli olması gerekmektedir” (Senemoğlu, 2005: 90). Kimble (1961)’a göre öğrenme, “pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir” (Aktaran: Senemoğlu, 2005: 88). Bacanlı’ya göre öğrenme “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir” (Bacanlı, 2002: 145).

Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını iki grupta toplamışlardır. Bunlar, öğrenmeyi uyarıcı ve tepki bağlantısıyla açıklayan davranışçı-çağrışımsal ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır (Senemoğlu, 2005: 93).

İnsan bilgiyi nasıl kazanır, bilginin ne kadarı alınır, bazı bilgiler niçin hatırlanır ve bazıları hemen unutulur, bilginin uzun süre saklanmasını geliştirmek

için neler yapılabilir?. Bilişsel yaklaşımclar bu sorulara yanıtlar aramak için; insanların bilgileri nasıl edindiklerini, dönüştürdüklerini, sakladıklarını ve bunları kullandıklarını açıklamak için bilgi-işlem modelini geliştirmişlerdir (Dembo, 1991:268). Araştırmacılar tüm bu sorulara yanıt aramışlar, beynin nasıl öğrendiğini, bilgilerin burada nasıl depolandığını, nasıl geri getirilip kullanıldığını araştırmışlar ve bilgi-işlem modelini geliştirmişlerdir. Bilgi işlem modelinde insan beyni bilgisayara benzetilmektedir. Bu işleme göre “hem insanlar hem de bilgisayarlar bilgiyi alırlar, depolarlar, geri getirirler ve bu bilgilere dayanarak karar verirler” (Öztürk ve Kısaç, 2002: 253).

2. 2. Bilgiyi İşleme Kuramı

Uyarıcı, tepki ve pekiştireç öğrenme sürecini yeterli şekilde ifade edebilir mi? Kişinin davranışının her zaman bilişe dayalı olduğunu söyleyen bilişsel yaklaşımclar bu soruya hayır yanıtını vermektedirler (Dembo, 1991: 267). Buna bağlı olarak, günümüz bilişsel öğrenme kuramcları öğrenme sürecinin nasıl olduğunu saptamak amacıyla yeni bir model ortaya koymuşlardır. Öğrenme süreci, davranışçı yaklaşımclar tarafından yeterli bir şekilde açıklanamadığından, bilişsel alan psikologları bilgiyi işleme kuramına ilişkin olarak çok sayıda araştırmalar yapmış ve bu kuramı destekleyici sonuçlara ulaşmışlardır. Bilgiyi İşleme Kuramının ana odağını, bireyin öğrenme esnasındaki zihinsel faaliyetleri oluşturur. “Bilişsel öğrenme araştırmaları öncelikle, anlamlı sözel öğrenmede içsel bilişsel süreçleri anlamaya ve tanımlamaya çalışır” (Eggen ve Kauchak, 1992. Aktaran: Subaşı, 2002: 228).

Gagne’nin ileri sürdüğü (Kazan, 1989) ve diğer bilişsel alan kuramclarının araştırmaları ile desteklediği bu kuramla, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrenme esnasında dışardan gelen bilgilerin belleğe hangi süreçler kullanılarak yerleştirildiği, açıklanmaya çalışılmıştır. “Bilişsel kuramclar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasında olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre modern bilişsel öğrenme

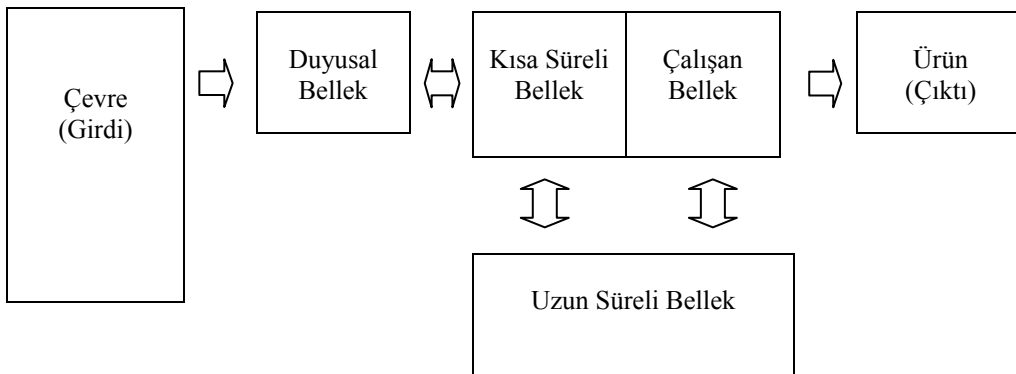
kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır (Senemoğlu, 2005: 265).

“Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır: 1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? 2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? 4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?” (Senemoğlu, 2005: 266).

Gagne’ye göre bilgi işlem modelindeki bellek sisteminin iki boyutu vardır. Bunlardan biri beyindeki iç yapılar, diğeri ise bu yapılara bağlı olan süreçlerdir (Kazancı, 1989: 137). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmeye etki eden iki temel unsur vardır. Bunlardan biri bilginin depolandığı bellekler, diğeri ise bu belleklere bilginin işlenmesini, saklanması ve hatırlanmasını sağlayan yürütücü kontrol süreçleridir (Subaşı, 2002: 228). Buradan hareketle Gagne’nin modelinde bulunan beyindeki iç yapıların “bilginin depolandığı bellekleri”, bu yapılara bağlı olan süreçlerin ise “bilginin işlenmesini, saklanması ve hatırlanmasını sağlayan yürütücü kontrol süreçleri”ni karşılamaktadır denilebilir.

Bilgi İşlem Modeli’ni oluşturan basamaklar Şekil 2. 1’de gösterilmiştir.

Şekil 2. 1. Bilgi İşlem Modeli’nin Basamakları



Kaynak: Mayer (1981), Aktaran: Dembo, 1991, 269).

2. 2. 1. Bilgi Depoları

“Bilgi depoları, bilginin tutulduğu ve işlemenin gerçekleştiği depolardır. Dış çevreden gelen uyarıcıları bu depolarda bilgi formuna dönüştürülür, anlamlı yapılar halinde işlenir ve daha sonra kullanılmak üzere örgütlü bir yapıda depolanır. Bütün bilişsel psikologların üzerinde anlaştıkları üç ana bellek deposu vardır: 1) Duyusal bellek (duyusal kayıt), 2) Kısa süreli bellek (çalışan bellek) ve 3) Uzun süreli bellek.” (Öztürk ve Kısaç, 2002: 254).

2. 2. 1. 1. Duyusal Bellek

Duyu organlarımız sürekli olarak dışardan gelen uyarıcılara maruz kalmaktadır. “Duyu organları yoluyla alınan bu uyarıcılar bilişsel işleme sisteminin ilk ögesi olan duyusal belleğe iletilir” (Öztürk ve Kısaç, 2002: 255). Dembo “duyusal bellek” kavramını “kısa süreli duyusal bellek” olarak adlandırmıştır. Bilginin akışı tıpkı bir metindeki kelimelerin görsel olarak algılanması gibi çevreden gelen bir girdi ile başlar. Bu bilgi, kısa süreli duyusal belleğe girer. Kısa süreli duyusal bellek içerisindeki bilgi, kısa süreli belleğe gönderilene kadar kısa bir süre saklanır. Kısa süreli belleğe girmemiş olan bilgi kısa zamanda kaybolur. Eğer öğrenci dışardan gelen bilgi ile meşgul olmazsa bilginin kaybolması kaçınılmaz olacaktır ki bu noktada da dikkatin önemi ortaya çıkmaktadır (Dembo, 1991: 268).

2. 2. 1. 2. Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek

Kısa süreli bellek, duyusal kayıttan gelen bilginin depolandığı yerdir. “Dikkat edilen ve algılanan bilgi duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir” (Senemoğlu, 2005: 271). Dikkat süreci ile kısa süreli belleğe aktarılan bilginin miktarı ve ne kadar süre ile saklandığı konusunda araştırmacılar çalışmalar yapmışlardır. Kısa süreli belleğin ne kadar bilgi birimini ne kadar süre ile muhafaza ettiği, araştırmacılar tarafından kesin olarak yanıtı bulunamayan bir sorudur ve halen araştırılmaktadır.

2. 2. 1. 3. Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekteki bilginin aktarıldığı yerdir. Senemoğlu uzun süreli belleği, “iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür” (Senemoğlu, 2005: 277) şeklinde tanımlamıştır. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmamış olan bilgi, kaybolmakta ve beyinde herhangi bir değişim meydana gelmemektedir. “Kısa süreli bellekten gelen bilgiler çeşitli kodlama sistemleri ile uzun süreli bellekte depolanır” (Öztürk, 1995: 25). Birey, kısa süreli bellekten gelen bilgiyi, kodlama sistemleri ile uzun süreli belleğe göndermekte, bu bilgiler düzenli bir biçimde saklanarak, gerektiğinde kullanılmak üzere çağrılmaktadır. “Uzun süreli bellek, gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak saklanan, düzenlenmiş, organize edilmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir” (Senemoğlu, 2005: 278).

Uzun süreli belleğin sınırsız olarak kabul edilen kapasitesinin, başarılı bir biçimde kullanılması, bilgilerin buraya doğru şekilde ve doğru yolla yerleştirilmesine bağlıdır. “Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi, bilginin belleğe depolanma biçimine göre değişir. İyi örgütlenmiş bilgiler çabuk hatırlanırken, diğerleri daha uzun zamanda hatırlanır” (Erden, Akman, 2001: 162).

Bazı kuramcılar kütüphaneye benzettikleri uzun süreli belleğin iki temel bölmesi olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar: 1. Anısal bellek (Episodic memory), 2. Anlamsal Bellek (Semantik memory)’tir (Tulving, 1972, Tulving, 1985, Yantis ve Meyer, 1988). Ancak bazı psikologlar bunlara ek olarak bir üçüncü bölme olan işlemsel belleği (procedural memory) eklemektedirler (Woolfolk, 1993, Aktaran: Senemoğlu, 2005: 278).

2. 2. 1. 4. Anısal Bellek

Anısal bellek, diğer bir deyişle epizodik bellek yaşadığımız olayların depolandığı hafızadır. “Epizodik hafızada olaylar epizodlar (olay birimleri) şeklinde kaydedilmektedir” (Bacanlı, 2002: 186). “Örneğin kişi yaşadığı bir olayı orada

bulunan insanlar, giydikleri giysiler, yapılan konuşmalar ile birlikte hatırlar. Anısal bellek anlamsal belleğe göre daha geniş ve daha güçlüdür. Bilgilerin kodlanması için de fazla bir çabaya gerek yoktur” (Erden, Akman, 2001: 164).

2. 2. 1. 5. Anlamsal (Anlamlı) Bellek

“Anlamlı bellek bilginin anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu bellekte birbiriyle ilintili bilgiler bir araya gelerek önermeler ağını oluşturur” (Erden, Akman, 2001: 163). Anlamsal bellek, diğer bir deyişle “semantik bellekte depolananlar şemalardır” (Öztürk, 1995: 9). Anlamsal bellekte, bilgiler şemalar halinde depolanır ve gerektiğinde kullanılmak üzere çalışan belleğe getirilir. Örneğin çocukluktan itibaren öğrendiğimiz hayvanları belli bir şema içerisine yerleştirerek öğreniriz. Yeni bir hayvan türüyle karşılaştığımızda bu şema yardımıyla gördüğümüzün bir hayvan olduğunu anlarız (Erden, Akman, 2001).

Okul öğrenmelerinde yeni bilgiye anlam verilmesinde bu bellek çok önemli rol oynar (Erden, Akman, 2001). “Anlamsal bellek bilgiyi hem görsel hem de sözel olarak kodlanmış ve birbirlerine bağlanmış olan ağlarda depolar (Paivio, 1971; 1986; Clark ve Paivio, 1991). Psikologlar, bilgi hem görsel hem de sözel olarak kodlandığında hatırlamanın çok daha kolay olduğu görüşünde birleşmektedirler. Bu nedenle okullarda bilgi öğrenciye hem sözel hem de görsel sembollerle sunulduğu takdirde bilginin hatırlanması kolay olmaktadır” (Senemoğlu, 2005: 279).

Anlamsal bellek, önerme ağları ve şemalardan oluşmuştur.

- a) **Önerme Ağı:** Birbirine bağlı olan fikirler, kavramlar ilişkiler setidir. Önerme (proposition), doğru ya da yanlış olduğuna karar verdiğimiz bilginin en küçük parçasıdır. Örneğin; “Ocak yılın ilk ayıdır” cümlesinde iki önerme bulunmaktadır. Bunlardan birinci önerme; “ocak” bir aydır. İkinci önerme ise, ayların ilki “Ocak”tır.
- b) **Şema:** “Bilgiyi işleme kuramcılar şemayı, bireylerin belleklerindeki kavramlar, ilişkiler, işlemler ağı olarak betimlerler. Bu ağ kavramları, ilişkileri, önermeleri, işlemleri ve gelen yeni bilgiyi eskilerle ilişkilendirmeyi sağlar (Slavin, 1989). Bu durumda

önerme ağları, şemaların alt setleri olarak düşünülebilir” (Senemoğlu, 2005; 282).

2. 2. 1. 6. İşlemsel Bellek

İşlemsel bellek herhangi bir şeyin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgilerin depolandığı bellek türüdür. Örneğin araba kullanmak, bisiklete binmek gibi bilgileri burada depolarız ve ne kadar çok tekrar edersek o derece otomatik ve pürüzsüz hale gelir. Böylece bilginin bellekten geri getirilmesi de o kadar kolay ve kısa sürede olur (Gagne, 1985. Woolfolk, 1993. Aktaran: Senemoğlu, 2005: 286).

2. 2. 2. Yürütücü Kontrol Süreçleri

Yürütücü kontrol süreçleri, uyarıcıların alıcılar duyu organları tarafından alınıp kısa süreli belleğe, oradan uzun süreli belleğe aktarma ve gerektiğinde geri çağırma süreçleridir.

2. 2. 2. 1. Algı: Algı kısaca, duyu organları yoluyla alınan uyarıların, organizmanın beklenti, gereksinim ve dikkat süreçlerinin kılavuzluğunda yorumlanma ve anlamlandırılma süreçleri olarak tanımlanabilir (Aydın, 2003: 155). İnsanlar çevrelerinden gelen farklı uyarımları anlamlı bir biçimde örgütleyerek, duyularına anlam verirler. Bu süreç algı olarak adlandırılır (Erden, Akman, 2001: 164).

2. 2. 2. 2. Dikkat: Birey, yaşadığı ortamda her an bir ya da birçok uyarıcı ile karşı karşıya kalır. Bununla birlikte kişi bu uyarıcıların hepsini algılayamaz ve eşit ölçüde tepkide bulunamaz. “Duyusal mekanizmalarla alınan uyarılar, çevresel koşullar ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik bağlama göre, organizma tarafından seçici bir biçimde algılanır” (Aydın, 2003: 139). Eğer öğrenci dışardan gelen bilgi ile meşgul olmazsa bilginin kaybolması kaçınılmaz olacaktır ki bu noktada da dikkatin önemi ortaya çıkmaktadır” (Dembo, 1991: 268).

2. 2. 2. 3. Tekrar: Tekrar bir bilgi biriminin şeklini değiştirmeksizin sesli veya sessiz olarak defalarca tekrarlanması sürecidir. Bilginin kısa süreli belleğe atılma sürecidir. Tekrar, basit tekrar ve anlamlandırıcı tekrar olarak ikiye ayrılır. Basit tekrarın fonksiyonu bilginin kısa süreli bellekte uzun süre tutulmasını sağlamaktır. Anlamlandırıcı tekrarda ise bilgi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Burada kullanılan gruplama, imgeler biçimlendirme, veya değişik şekillerde yeniden kodlama gibi işlemler kullanılarak yeni bilginin içsel bağlantılar kurmasını kolaylaştırır (Öztürk ve Kısaç, 2002: 267).

2. 2. 2. 4. Kodlama/Anlamlandırma: Kodlama, işleyen bellekteki bilginin varolan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilme sürecidir (Senemoğlu, 2005: 297). “Anlamlandırma, yeni gelen bilgi ile ilişkili önceki bilgi arasında bağ kurma ve ilişkili şemadaki anlam ve bağlantılara dayanarak yeni gelen bilgiyi anlama veya bir anlam yükleme süreci olarak görülebilir (Öztürk ve Kısaç, 2002: 269). Anlamlandırma ile kodlama bilgiyi uzun süreli belleğe atma ve bu bilgiyi daha kolay hatırlamayı sağlayan bir süreçtir.

2. 2. 2. 5. Örgütlenme: Bu kontrol sürecinde, bilgi diğer bir deyişle öğrenme malzemesi kavramsal basamaklar dizisi haline getirilir. Bir kavram birtakım alt kavramlara, onlar da daha alt kavramlara ayrılarak birbirlerini hatırlatma ihtimalleri artırılır (Bacanlı, 2002: 188).

Örgütlemenin çeşitli yolları vardır. Çizelge, tablo ve matrisler oluşturma, hiyerarşik yapılar oluşturma, konunun ana hatlarını belirleme, grafikler ve modeller oluşturma (Senemoğlu, 2005) gibi.

2. 3. Öğrenme Stratejileri

Strateji kavramı Türkçe sözlükte “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için belirlenen yol” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1811). Öğrenme stratejisi ise “öğrenme biçimi gibi öğrencinin değişik öğrenme ödevleri karşısındaki genel yaklaşımı olarak kullanılır ya da öğrencinin seçmiş olduğu belli bir ödevi çözmeye başvurduğu yol olarak yorumlanabilir” (Öncül, 2000: 860). Öğrenme biçimi ise “bir

kimsenin alışkın olduğu sorun çözme, düşünme ya da öğrenmede kullanmayı yeğlediği yol” (Öncül, 2000: 857) olarak tanımlanabilir. Her öğrenci kendine en uygun öğrenme stratejisini (biçimini), belki de farkında olmadan oluşturmakta ve ders çalışırken, herhangi bir problemi çözerken bu stratejiyi kullanmaktadır.

“Öğrenme stratejisi kavramı, kalıcı ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli yöntem ve teknikleri tanımlamaktır” (Aydın, 2004: 248). Yani öğrencinin öğrenirken gerçekleştirdiği etkinlikler, uyguladığı yöntemler, zihinsel aktivitelerin hepsi öğrenme stratejilerini oluşturmaktadır. Öğrenme stratejileri, “öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir” (Gagne ve Driscoll, 1988, 133. Aktaran: Senemoğlu, 2005: 558).

Eğitimin öncelikli amacı öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek, bağımsız öğrenenler ve bağımsız düşünebilen bireyler olmalarını sağlamaktır (Gagne ve Driscoll, 1988: 133). Bağımsız öğrenen ve düşünen bireyler olmak, öğrenme stratejilerinin hayata geçirilmesi ile gerçekleşebilir. Öğrenme stratejilerini öğrenme, kendine uygun öğrenme stratejilerini belirleme, öğrencinin öğrenme yaşantısını büyük ölçüde olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Bir öğrenme yaklaşımı planlamak, bazı psikologların (Pressley ve diğ.1989, Levin; 1986) “öğrenme stratejileri” olarak adlandırdıkları altını çizme, açıklama gibi çalışmaları içerir. Weinstein ve Mayer’e göre (1985) öğrencinin bilgiyi kodlaması esnasında meydana getirdiği davranışlar öğrenme stratejilerini oluşturmaktadır. Seçer, kazanır, örgütler veya yeni bilgi ile ilişkilendirir (Dembo, 1991: 273).

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini “genel olarak tanımlandığında öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar ya da düşüncelerdir” şeklinde tanımlamışlardır. Bu stratejiler, öğrenilecek bilginin temel düşüncesinin altını çizmek gibi basit çalışmalardan başlayarak, yeni bilginin öğrenilmesi için önceki bilgilerle benzerlikler kurmak gibi karmaşık düşünme yöntemlerine kadar uzanır (Weinstein ve diğ. 1989: 17). “Bilişsel yaklaşımıcılara göre öğrenci, öğretmenin sunduğu bilgileri edilgen biçimde kaydeden kişi değil, öğrenme sürecine etkin olarak katılan ve kendi

öğrenme sorumluluğunu üstlenen kişidir” (Subaşı, 2002: 247). Öğrenciler, herhangi bir bilgiyi öğrenirken, ilk kez karşılaştıkları bir metnin içerdiği yeni bilgiyi algımlarken, yeni aldığı bir ödevi hazırlarken kendilerine özgü stratejilerden faydalanarak çalışırlar ve bilgiyi bu şekilde depolarlar. Bu şekilde çalışan öğrencilere, bilişsel yaklaşımclar “öz-düzenleyici öğrenciler” demektir. “Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendiren öğrencilere “stratejik öğrenciler (strategic learners)”, “bağımsız öğrenciler (independent learners)”, “özdüzenleyici öğrenciler (self-regulated learners)” ve “öz-öğretimli öğrenciler (self-instructing learners)” gibi çeşitli adlar verilmektedir” (Senemoğlu, 2005: 558). Öz-düzenleyici öğrenenler öğrenmelerini etkileyen etkenleri kontrol edebilen ve neyi nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilen öğrencilerdir. “Çoğu öğrenci, öz-düzenleyici (self-regulator) öğrenciler değildirler ve bu şekilde çalışmazlar. Çünkü şimdiye kadar onlara nasıl çalışmaları gerektiği öğretilmemiştir. Corno (1986) öğretmenlerin daha başarılı öğrenciler yetiştirmeleri için şunları önermiştir: öğrencinin konuşmacının söylediklerini aynen yazmak yerine, konuşmacının söylediklerine paralel notlar alması öğretilmelidir. Öğrencilere parçadaki önemli noktaların altını çizmek öğretilmeli, okurken kavramayı nasıl kontrol edecekleri, bilgileri unutmamak için bellek destekleyici araçları nasıl kullanacakları, şemalaştırma, listeleme gibi öğrenmeyi destekleyici eylemler öğretilmelidir” (Dembo, 1991: 267). Eğitim psikologları, bilişsel açıdan benzer özelliklere sahip olan, bununla birlikte başarı durumları farklı olan öğrencileri karşılaştırmışlardır. Bir öğrenme aracı (materyal) verildiğinde başarısı yüksek olan öğrenciler amaçlarını belirleyerek davranışlarını ona göre kontrol edip yönlendirerek, önceki bilgilerini kullanmışlar, alternatif stratejiler düşünmüşler, plan geliştirmişler ve umutsuzluğa kapıldıklarında alternatif planlar düşünmüşlerdir. Bununla birlikte, daha az başarılı olan öğrencilerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerin (etkenlerin) daha az farkında olduklarını, kendi öğrenmelerini daha az üstlendiklerini göstermektedir (Zimmerman,1989, Akt: Dembo, 2001: 27).

“Arends’e (1997) göre öz-düzenleyici öğrenenler aşağıda bulunan işlevleri yerine getirebilirler:

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama

2. Öğrenebilmesi için en uygun öğrenme stratejisini seçme
3. Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme
4. Öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme”
(Aktaran: Subaşı, 2002: 247).

2. 4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından değişik şekillerde sınıflandırılmıştır. Weinstein (1988), öğrenme stratejilerini yedi grupta toplamıştır. Bunlar; 1.temel öğrenmeler için tekrar stratejileri, 2. karmaşık öğrenmeler için tekrar stratejileri, 3. temel öğrenmeler için anlamlandırma (elaboration) stratejileri, 4. karmaşık öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri, 5. Temel öğrenmeler için örgütleme stratejileri, 6. kavramayı izleme stratejileri ve 7. duyuşsal stratejilerdir.

Senemoğlu (2005) öğrenme stratejilerini dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler, ve yürütücü biliş (izleme) stratejileri olarak beş grupta toplamıştır.

Aydın (2004: 248), öğrenme stratejilerini “öğretmen merkezli (teacher centered)” ve “öğrenci merkezli (student centered)” iki grupta toplamıştır. “Öğretmen merkezli yaklaşım, öğrenme sürecinde öğretmenin etkin olmasına, öğretim yaşantılarının katı bir anlayışla sınırlandırılmasına, ayrıca uygulanacak yöntem ve tekniklerin önceden standardize edilmesine dayalı bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli stratejide ise, öğretmen öğretim yaşantılarının yönetiminde, öğrenci ile işbirliği içinde çalışır. Başka bir anlatımla, bu yaklaşımda öğrenci etkindir, öğrenme sonuca değil, sürece yöneliktir, ayrıca tek ve tartışmasız doğrular yerine çoklu disiplinler arası bir anlayış egemendir” (Aydın, 2004: 248). Buna göre öğrenme stratejisi geliştirmede öğretmenin de çok önemli rolü bulunmaktadır.

Bazı yaklaşımclar öğrenme stratejilerini altı grupta toplamışlardır. Bunlar: sorular sorma, planlama, izleme, kontrol etme, tekrar etme, kendini sına (Nisbet ve Shucksmith (1986). Aktaran: Turmo, 2005: 158).

Weinstein ve Mayer, öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflamıştır:

- ❖ Tekrar Stratejileri
- ❖ Anlamlandırma Stratejileri
- ❖ Örgütleme Stratejileri
- ❖ Anlamayı İzleme Stratejileri
- ❖ Duyuşsal Öğrenme Stratejileri (Aktaran: Dembo, 1991: 274).

Bu çalışma, Weinstein ve Mayer'in sınıflaması dikkate alınarak yapılmıştır. Bunun sebeplerinden biri bu sınıflamada bulunan öğrenme stratejilerinin çalgı eğitimi alanında daha fazla kullanılabilir görünmeleri, bir diğeri ise daha önce müzik eğitimi alanında yapılan buna benzer bir araştırmada bu sınıflamanın kullanılmış olmasıdır.

2. 5. Anlamlandırma Stratejisi

“Anlamlandırma” kelimesi, Türkçe Sözlükte “anlamlandırmak işi” olarak tanımlanırken; “anlamlandırmak” kelimesi ise “anlamını açıklamak, anlam vermek, anlam kazandırmak” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 101). Bilinmeyen, yeni öğrenilmiş bir bilgiyi açıklamak, okunulan bir metne anlam vermek, aslında öğretilmek istenen bilgiyi algılamaya çalışmak “anlamlandırmak işi”ni tanımlamaktadır.

Anlamlandırma stratejisi, açıklama, özetleme, benzerlikler oluşturma, not alma, ya metin içinde yer alan ya da öğrencinin kendi oluşturduğu soruları yanıtlama ve yeni bilgi ile eski bilgi arasında ilişkiler kurma şeklinde gerçekleşir (Good ve Brophy, 1986: 271). Öğrencinin ilk kez karşılaştığı, yeni öğreneceği bir bilgiye anlam kazandırması olarak tanımladığımız anlamlandırma, ancak önceki bilgilerinden faydalanarak yapabileceği bir etkinliktir. Bu durumda öğrenci

bildiklerinden yola çıkarak yeni bilgiyi öğrenecek ve uzun süreli belleğe yerleştirecektir. “Bilgiler anlamlandırıldığı yani kodlandığı takdirde, uzun süreli bellekten istenildiği zaman geri getirilmesi (hatırlanması) kolay olur” (Tarman, 2006: 38).

“Anlamlandırma stratejileri önceden bildiğimiz ve uzun süreli belleğimize kaydetmiş olduğumuz bilgiler ile yeni bilgiler arasında köprüler kurmamıza yardımcı olur. Başarılı öğrenme her zaman yeni bilginin önceden depolanmış bilgiyle ilişkilendirilmesi ile ortaya çıkar. Yeni bilgi önceki bilgi üzerine yapılandırılmaya ve önceki bilgi ile ilişkilendirilmeye ihtiyaç duyar. Anlamlandırma stratejilerinin genellikle kullanılan örnekleri, diğer bilgiyi düşünme, bir prensibin ya da kuralın günlük örnekleri, okuduğumuz parçayı kendi sözcüklerimizle açıklama ve özetleme. Daha ileri anlamlandırma yaklaşımları benzetmeler, karşılaştırmalar ya da metafor yaratmayı içerirler” (Cornford, 2002: 357).

Anlamlandırma stratejileri “yeni bilgi ile önceki bilgi ya da deneyimi ilişkilendirmek gibi tanımlanabilir (Gagne, 1985). Bunlar; özetleme, açıklama, zihinsel benzerlikler oluşturma ve çıkarımlarda bulunmayı içerir. Açıklama; kısa okuma parçalarının ya da bir durumun başka sözcüklerle tekrar söylenmesi olarak tanımlanabilir. Çıkarımlarda bulunma, bir parçadaki açıkça söylenmemiş düşünceleri tanımlama ile ya da parçada sadece ima edilen sonuçları çıkarmakla ilişkilidir (Rumelhart, 1977; Frederiksen, 1979)” (Wole, 1986: 27).

Bu kategorideki aktiviteler yeni bilginin daha anlamlı yapılmasına yardım etmek için; benzerlikler oluşturmaya, açıklamaya ve önceki bilgi, tutum ve inanışları kapsamaktadır. Gene, bu aktivitelerin her birinin ana amacı öğrencinin önceden bildikleri ile anlamaya çalıştığı şey arasında aktif olarak köprüler kurmaktır. Günlük deneyimlerine bir ilke eklemeye çalışma, bir ders içeriği ile diğer bir ders içeriğini ilişkilendirme, yeni bir durumda problem çözme stratejisini kullanmaya çalışma, özetleme ve tartışma. Tüm bunlar anlamlandırmanın değişik yollarıdır (Weinstein, 1988). Weinstein (1982) 9. sınıf öğrencilerine yaptığı bir araştırmada anlamlandırma stratejisi eğitimi almış olan grubun diğer gruba göre daha başarılı olduğunu

saptamıştır. Bu çalışmada deney grubuna 5 saatlik bir eğitim verilmiş ve çalışma şu basamaklardan oluşmuştur. Materyali anlamlı hale getirmek için sözel ya da zihinsel imajlar oluşturma, yeni materyali bize daha aşına terimlerle ifade etmek için benzerlikler oluşturma, anlam çıkarma ve halihazırda bilinen bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantılar kurma (Good ve Brophy, 1986: 281).

Dembo (1991: 274), anlamlandırma stratejilerini, yeni bilgi ve eski bilgi arasında bağlantılar kurma, açıklamalarda bulunma, özetleme, benzerlikler oluşturma, önemli noktalar ile ilgili olarak notlar alma ve yeni bilgi ile eski bilgi nasıl ilişkilendirilir şeklinde sınıflandırmıştır.

Görge (1997: 15), “özetleyerek çalışma, öğretmenin anlattıklarına kendi fikirlerini, görüşlerini katarak, kendi cümleleriyle not alma ve benzetimler oluşturma”yı anlamlandırma stratejisinde kullanılan teknikler olarak belirlemiştir.

Anlamlandırma, öğrenmeye çalıştığımız konudan anlam çıkarmamıza yardımcı olmak için önceden bildiklerimizi kullanmaktır. Weinstein ve diğ.(1989: 18) “öğrenmeye çalıştığımız konu ile önceden bildiklerimizi şu yollarla ilişkilendirebileceğimizi belirtmişlerdir:

1. Benzerlikler oluşturma
2. Açıklama
3. Kendine özgü ifadelerle özetleme
4. Bilgiyi başka bir biçime dönüştürme
5. Yeni bilgiyi uygulama
6. Eski bilgi ve yeni bilgiyi doğrudan ilişkilendirme
7. Karşılaştırma ya da farklılık metotlarını kullanma
8. Çıkarımlar yapma
9. Öğrenilenleri başka birine öğretmeye çalışma” (Weinstein ve diğ. 1989).

Yukarıda belirtilmiş olan basamakların her biri anlamlandırmanın değişik yollarıdır.

Öztürk (1995: 36) ise anlamlandırma stratejisinin kullandığı taktikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme
- Materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma
- Özetler çıkarma
- Metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma
- Sorular oluşturma veya mevcut sorulara cevap verme
- Mevcut bilgiyi harekete geçirme
- Geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanma

Simpson, Olejnik ve arkadaşlarının (1994) anlamlandırma stratejisiyle ilgili yazmış oldukları bir makalede, bu stratejinin taktikleri ve öğrenme etkinlikleri olarak; metne çalışırken zihinsel imgelerden yararlanma, yeni bilgi ve uyarıcıları daha önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirme ve yorumlama, metni ve öğrenme görevini kendi cümleleriyle özetleme ve materyal üzerinde yorumlayarak not alma gibi özellikler sayılmıştır (Aktaran: Sünbül, 1998: 31).

Tarman (2006), müzik öğretiminde bilgiyi işleme kuramının işe koşulmasına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler içerisinde yer alan anlamlandırma stratejisi öğeleri şu şekildedir:

- “Öğretmen her öğrenme birimini tamamladıktan sonra, öğrencilerden öğrendikleri yeni bilgileri kendi cümleleri ile özetlemelerini, çalmalarını, söylemelerini sağlamalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesine yardımcı olmalıdır. Her dersin başında öğrencilere dersin hedefleri söylenmeli, ders anlatılırken/işlenirken önemli yerler vurgulanmalı, çalınmalı, söylenmeli, tahtaya yazılmalı, sınavlarda her davranışı ölçecek sorular sorulmalı ve öğrenciler sadece öğrendikleri bilgilerden sorumlu tutulmalıdır.
- Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinin başında, konunun ana hatlarını tahtaya yazmalı, kavramlar arasındaki ilişkileri grafiklerle ve şemalarla ya da çalarak ve söyleyerek göstermeli ve öğrencilerde örgütleme stratejisinin gelişmesine, diğer bir deyişle, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmalıdır.

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemesine ve kendileri için en etkili öğrenme stratejilerini seçip kullanmalarına olanak veren “yürütücü biliş şemaları”nın gelişmesine katkıda bulunulmalıdır.
- Öğretmen bilgiyi basitten karmaşığa doğru sıralamalı, neden-sonuç ilişkilerini, ana fikri açık seçik söylemeli ve bu şekilde öğrencinin algılamasını kolaylaştırmalıdır” (Tarman, 2006: 40).

Kocabaş (2003)’ın “Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında hazırlamış olduğu “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nde yer alan anlamlandırma stratejisi’ne ilişkin öğeler şu şekilde belirlenmiştir.

Tablo 2. 1. “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nde Yer Alan Anlamlandırma Stratejisi’ne İlişkin Öğeler:

Nota değerleri arasındaki ilişkileri açıklama
Aynı seslerin süre farklılıklarını bulma
İncelen ya da kalınlaşan sesler arasındaki farklılıkları bulma
Önceden öğrendiği ses ve nota değerleri ile yeni öğrendiği ses ve nota değerleri arasında ilişki kurma
Hatalı çalıp söylediği yerlere işaret koyarak tekrar çalışma
Yeni bir ezgi öğrenirken önceden öğrendiği ezgilerle ilişki kurma
Öğrenilen ezgide geçen yeni bilgileri hemen defterine not alma
Öğrenme konusunu özetleme

Ayrıca Ertem (2003: 45), “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümünde Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütlenme Stratejisi”nin Etkililik Düzeyi” isimli doktora tezinde, müzik eğitiminin bir boyutu olan piyano eğitiminde kullanılabilecek anlamlandırma stratejisi basamaklarını şu şekilde saptamıştır:

Tablo 2. 2. Pişano Eğitiminde Kullanılabilir Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma	Zor gelen pasajları (tercihen renkli kalemle) işaretleme
	Çalışılması gereken yerleri (tercihen renkli kalemlerle) özel işaretlerle belirleme
	Parça içersinde geçen terimlerin anlamlarını araştırma
	Önceden öğrenilen parçalarla yeni öğrenilen parçalar arasında bağlantılar kurma
	Yeni öğrenilenlerle eski bilinenleri birleştirme
	Yeni öğrenilenlerle eski bilinenler arasında benzerlikler arama
	Yeni öğrenilenlerle eski bilinenler arasında farklılıklar arama
	Yeni davranışları zihinde canlandırma

Bu çalışmada ise anlamlandırma stratejisini oluşturan ve müzik eğitiminin çalgı eğitimi boyutunda yer alan keman eğitime uygun olduğu düşünölen basamaklar, tüm bu bilgiler ve basamaklandırmalar ışığında şu şekilde belirlenmiştir:

- Özetleme
- Çıkarımlar yapma
- Önceki bilgilerle yeni bilgiyi ilişkilendirme
- Benzerlikler oluşturma
- Karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma
- Uygulama
- Not alma

“Anlamlandırma stratejisi”nin kapsadığı basamaklar şu şekilde açıklanabilir.

2. 5. 1. Özetleme

Özetleme, öğrenilen bilgiyi kapsayıcı ve önemli cümle yapılarının yüksek düzeydeki temsilini oluşturma anlamına gelmektedir. Bu basamak uygulanırken metinde ya da eserde bulunan önemli noktalar ortaya çıkarılır, önemsiz noktalar genel yapıdan soyutlanır, özü oluşturan büyük/bütöncü (makro) bir yapı oluşturulur. Metinde ortaya çıkan bu büyük/bütöncü (makro) yapı, anlamın temel çatısı olarak kabul edilebilir (Öztürk, 1995: 37).

“Özetleme ile metnin [eserin] anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar; 1) anlamlı okuma, 2) önemli düşünceleri belirleme, 3) kendi tümceleri ile içeriği oluşturma” (Subaşı, 2002: 256). Yapılan özetleme ile oluşturulan “bütüncü/makro yapı” öğrencinin hatırlama gücünü artırır. İyi özet önemli bilgilere odaklanmayı sağlar. Etkili özetlemenin kuralları; 1.önemsiz bilgiyi silmek, 2. anlam için gereksiz ağdalı, süslü bilgiyi silmek, 3. gerektiğinde daha az önemli bilgileri üst bir terimle adlandırma, 4. gerektiğinde daha az önemli olayları üst bir terimle adlandırma, 5. yazının anafikrini bulma, 6. gerekirse kendi cümleleriyle anafikir yazma (Good ve Brophy, 1986: 283).

Bu basamakta öğrenci verilen yeni eseri çalışırken, eserin tonunu, ölçüsünü, tartım kalıplarını, gürlük belirteçlerini (nüans), hızı ve metronom sayısı ile yay hareketlerini belirleyerek, parçada geçen teknikleri kendi ifadeleri ile açıklayıp, tekniğin bulunduğu yerleri belirleyerek parçanın bir anlamda özetini oluşturur. Bu çalışmalarla eserin ana hatları ortaya çıkarılarak, öğrenci tarafından genel bir çerçevesi çıkarılmış olur.

2. 5. 2. Çıkarımlar Yapma

Çıkarımlar yapma, bir parçadaki açıkça söylenmemiş düşünceleri tanımlama ile ya da parçada sadece ima edilen bilgileri çıkarmakla ilgilidir (Wole, 1996: 27). Bu basamakta öğrencinin, parçada bulunan ağırlıklı tekniği belirlemesi, bunun yanı sıra işlenen teknikleri belirlemesi, konumları ve konum değiştirme tekniklerini saptaması, ve parçada kazandırılmak istenen kritik davranışların bulunduğu yerleri belirlemesi yer almaktadır. Bu yolla öğrenci öğreneceği parçada kapsanan teknik bilgileri ortaya çıkarmakta, yeni bilgiyi belleğine yerleştirme süreci daha verimli ve kısa sürmektedir.

2. 5. 3. Önceki Bilgilerle Yeni Bilgiyi İlişkilendirme

Öğrencinin yeni bilgiyi anlaması ve öğrenmesi, ancak önceden sahip olduğu bilgilerle ilişkiler kurması ile mümkün olabilir. Öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgiye anlam vermeleri, önceden bildikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Stratejinin bu basamağında; öğrenci verilen yeni eser içerisinde bulunan, önceden bildiği yay tekniklerini hatırlar, yeni tekniği ve geçmişte çalışmış olduğu teknikleri ilişkilendirir. Bu ilişkilendirme, öğrencinin yeni bilgi ile var olan bilgileri arasında bağlantılar kurarak, bir anlamda köprüler oluşturarak öğrenmesini sağlar (kolaylaştırır).

3. 5. 4. Benzerlikler Oluşturma

Benzerlik, “iki ya da daha çok verinin, tümünde değilse de, kimi özelliklerinde aynı olması durumu” (Öncül, 2000: 145) şeklinde açıklanmıştır. Benzerlik kelimesinin eş anlamlısı ise “benzeşim”dir.

Benzerlikler oluşturma, yeni bilginin [eserlerde bulunan teknik bilgilerin] daha önceden bilinen eski bilgi kullanılarak, somut olarak açıklanmasına yardımcı olur (Subaşı, 2002: 254). Benzerlikler, “yeni bilgilerin daha önce kazanılmış eski bilgilerle yapay benzerlikler kurularak anlamlandırılmasını sağlamak üzere kullanılmaktadır” (Senemoğlu, 2005: 312). “Bu strateji, basit olarak, öğrencilerden iki veya daha fazla maddeyi birbiriyle karşılaştırmalarını ve onların benzeştikleri noktaları tanımlamalarını ister” (Saban, 2004: 148).

Benzerlikler oluşturma, öğrencinin önceden çalışmış olduğu parçalar ile yeni parça arasındaki benzer tarafları belirlemesi ve parçada öğrenmekte olduğu tekniği önceki bilgilerinden faydalanarak zihninde canlandırması basamaklarından meydana gelir. Öğrenci parça içindeki benzer kesit, geçit ve teknikleri belirleyerek; yeni öğrendiği bilgiler ile önceki bilgileri arasındaki benzerlikleri ortaya çıkararak bu basamağı uygular.

2. 5. 5. Karşılaştırmalar Yapma ve Farklılıklar Bulma

Fark -ayrım- kavramı “benzer parçalar arasındaki uymazlık, başkalık, ayrılık, değişiklik” (Öncül, 2000: 97) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkılarak, karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma, öğrencinin önceden çalıştığı parçalar ile yeni parça arasında karşılaştırmalar yaparak farklılıkları belirlemesi olarak ifade edilebilir. Bu aşamada öğrenci eser içerisinde bulunan teknikler arasındaki farklılıkları belirleyecek, nasıl ve hangi yollarla ayrıldığını bulacak ve zihninde bu farklılıkları karşılaştırmaya çalışacaktır.

“Bu strateji basit olarak, öğrencilerden iki veya daha fazla madde arasındaki farklılıkları belirlemelerini ister” (Saban, 2004: 148).

2. 5. 6. Uygulama

Uygulama, öğrencinin verilen yeni eseri ve içinde geçen tekniği her fırsatta tekrarlaması şeklinde meydana gelir. Bu basamakta öğrenci yeni öğrendiği tekniği ya da parça içindeki davranışları çalarak, tekrar ederek hayata geçirecek ve böylece bilgiyi daha kapsamlı ve köklü bir biçimde belleğine yerleştirmiş olacaktır.

2. 5. 7. Not Alma

Anlamlandırma stratejisi içerisindeki bir başka öğrenme yolu ise not alma olarak belirlenmiştir. “Nist ve Simpson (1988)’a göre metin ya da paragraf kenarlarına açıklamalar ve kodlamalar yapma anlamlandırmayı sağlayan en etkili tekniklerdir” (Aktaran: Sünbül, 1998: 32). Not alma, öğrencilerin metindeki önemli bilgileri belirleyip uzun süreli belleğe bu şekilde kodlayarak göndermesini ve ayrıca öğrencinin bu bilgileri kendi ifadelerine dönüştürmesine yardımcı olur. Öğrenci kendi ifadelerine dönüştürdüğü bilgileri daha kolay öğrenir. “... gerek metnin kenarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir. Öğrencinin not

alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üzerinde yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgi arasında ilişki kurmasını, hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesini gerektirmekte ve sağlamaktadır” (Senemoğlu, 2005: 565). Carrier ve Titus (1981) not almanın prensiplerini şu şekilde oluşturmuşlardır: 1) Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmek, 2) Kelimeleri kısaltmak, 3) Kendi cümleleri ile açıklamak, 4) Ana hatlarını çıkarma (Good ve Brophy, 1986: 283).

Bu aşamada öğrenci, eserde dikkat etmesi gereken yerleri belirleyip bu noktaları parçadaki boş yerlere ya da başka bir kağıda not alır. Bu basamak öğrencinin çalıştığı parçada dikkat etmesi gereken yerleri belirleyip, bu kesitlere yaklaştığında zihince hazır olmasını sağlayacaktır.

III. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

3. 1. Yurt İçi Araştırmalar

Özdemir (2004) “Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinde, Eskişehir ilinde 10 lisede öğrenim gören 748 öğrenciye “öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği” uygulamıştır. Araştırmanın örneklemi genel liseler, meslek liseleri ve anadolu liseleri olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise lise öğrencilerinin ağırlıklı olarak anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları, bunları duyuşsal stratejilerin ve yineleme stratejilerinin izlediği belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise “anlamlandırma stratejisi”nin meslek liseleri ve genel liselerde, anadolu liselerine oranla daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

Ertem (2003) “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütlenme” Stratejisinin Etkililik Düzeyi” adlı doktora tezinde, Ankara AGSL’de öğrenme stratejilerinin yeri ve önemini saptamış, ayrıca örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyini belirlemiştir. Araştırmanın betimsel kısmında öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek üzere anket uygulamıştır. Bu anketler sonucunda; öğrencilerin duyuşsal ve örgütlenme stratejilerini, öğretmenlerin ise örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel kısmında ise kontrol grubu öntest

sontest modeli kullanılmıştır. Yapılan gözlem sonucunda, örgütlenme stratejisinin piyano öğrenmede olumlu yönde etkili ve faydalı olduğu belirlenmiştir.

Kocabaş (2003), “Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zeka alanları ile olan ilişkisinin ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 46 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Çoklu Zeka Alanlarını saptamak için ise Saban tarafından geliştirilen yetişkinler için Çoklu Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Müziği Öğrenme Stratejileri ortalaması 77.71 ile iyi düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kullandığı Müziği Öğrenme Stratejileri ile Mantıksal-Matematiksel Zeka Alanı, Müziksel Zeka Alanı ve Sosyal Zeka Alanı arasında doğrusal pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sünbül (1998), “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” isimli doktora tezinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, 1997-1998 öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerine uygulanmış, deney ve kontrol toplam 139 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bu öğrencilere, Eğitim Psikolojisi dersi “Bilişsel ve Kişilik Gelişimi” ünitelerinin hedef davranışlarına göre hazırlanmış eriş test, öğrenme stratejileri tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney A grubuna anlamlandırma, deney B grubuna örgütlenme, deney C grubuna anlamlandırma-örgütlenme ve kontrol grubuna ise geleneksel (tekrar) öğrenme stratejileri kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplarda öğrencilerin erişlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre en yüksek başarıyı anlamlandırma-örgütlenme stratejisi sağlamıştır. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu

öğrenmeye etkisi konusunda yapılan kalıcılık testinde ise anlamlandırma-örgütlenme stratejisinin en kalıcı öğrenmeyi sağladığı gözlenmiştir.

Öztürk, (1995) “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” adlı doktora tezinde, Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek, stratejilerin kazanılmasını etkileyen faktörler ve etki derecelerini belirlemeği amaçlamıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için genel öğrenme stratejileri değerlendirme ölçeği hazırlanıp uygulanmış, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için de anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ve aile bireylerinin bu konuda bilgili olmamaları, öğrencilerin strateji kullanmalarını olumsuz yönde etkilediği ve öğrencilerin bilgi eksikliğinden dolayı bu stratejileri istenilen nitelikte kullanamadıkları sonucuna varılmıştır.

Kocabaş (1995) “İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri” adlı tezinde, 1994-1995 öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Ortaokulu Orta birinci sınıfında okuyan 155 öğrenci üzerinde araştırmasını yapmıştır. iki deney ve iki kontrol gruplu olmak üzere uygulanmış olan bu çalışma kontrol gruplu öntest sontest desenine uygun olarak yapılmıştır. Deney bir grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I, deney iki grubunda Birlikte Öğrenme; kontrol bir grubunda ezginin tartımından yola çıkılarak öğretimi, ikinci kontrol grubunda ise Bütün-Parça-Bütün tekniğinden kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde anlamlı derecede farklılık oluşturduğu gözlenmiş ve kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. 2. Yurt Dışı Araştırmalar

Hagans (2005) “Müzişyenlerin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Yaratıcılık Algılayışları” adlı yüksek lisans tezinde öğrenme stilleri ile örgün ve amatör eğitim alan müzişyenlerin öğrenme stratejilerini tanımlamak ve müziği öğrenmenin yaratıcılıkla ilişkisini incelemiştir. Araştırma, Berklee Müzik Kolejinden 109 öğrencinin ve Tulsa-Oklahoma’da amatör eğitimli 30 müzişyenin öğrenme stil ve stratejileri belirlenerek yapılmıştır. Öğrenme Stili Envanteri (LSI) öğrenme stillerinin ölçümünde, Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (ATLAS) öğrenme stratejileri tercihlerini belirlemek için kullanılmış, ayrıca yaratıcı fikirleri ölçen 16 soruluk bir anket oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda LSI ve ATLAS’ın müzişyenlerin öğrenme tercihlerini hatasız bir şekilde belirleyen ve tanımlayan faydalı araçlar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak, eğitimcilere, idarecilere, programcılara ve amatör olarak eğitimli müzişyenlere öğrenme stili, öğrenme stratejisi ve yaratıcılık kavramlarını geliştirmek için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Cangro (2004) “İşbirlikli Öğrenme Stratejilerinin, Başlangıç Seviyesindeki Çalgıcıların Müzik Başarılarına Etkileri” adlı doktora tezinde, şu soruları ele almıştır: (1) Tartışma ve detaylı açıklama içeren yapılandırılmış işbirlikli öğrenme stratejileri beşinci ya da altıncı sınıftaki çalgı öğrencilerinin performans başarısını etkiler mi? (2) İşbirlikli öğrenme aktivitelerine katılan öğrencilerin performans başarısında doğal müzik yeteneği bir etken midir? Deneyin örneklemini 46 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Eğitimli dört öğretmen, işbirlikli öğrenme stratejilerini enstruman derslerinde 20 hafta boyunca uygulamışlardır. Deney grubu işbirlikli öğrenme stratejilerine göre eğitilmiş, kontrol grubu ise doğrudan eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Öğrencilerin tümü için aynı etüt kitabı kullanılmış ve hepsiyle 30’ar dakikalık dersler yapılmıştır. Deney öncesinde öğrencilere *Müzik Yeteneği Profili*’ne dair bir test uygulanmış ve son testte de öğrencilere üç etüt çaldırılarak başarıları ölçülmüştür. Bu süreç kasede kaydedilmiş, melodik, ritmik ve anlatım alanındaki davranışlar ölçme aracına işlenmiştir. Bu veriler tekrar eden

ölçümler için varyans analizi yapılarak çözümlenmiştir. Deney sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark elde edilmemiş, beklenildiği gibi üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Geiersbach (2000), yüksek lisans tezinde deneyimli müzisyenler tarafından kullanılan uygulama stratejilerini araştırmıştır. Araştırmacı Uygulama Amaçları Sınıflandırması (TPO) geliştirmiş ve enstruman çalanların öğrenme sürecinde neler yaptıklarını belirlemiştir. Enstruman çalanlar çalışma felsefelerini tanımlamışlar ve araştırmacının sıklıkla sorduğu “şimdi ne düşünüyorsunuz?” sorusuna cevap vererek öğrenme süreci hakkında yorumlar yapmışlardır. Araştırmaya farklı enstrumanlar çalan 12 müzisyen katılmıştır. Araştırmacı, müzisyenleri alışılmış uygulama ortamlarında, kendi seçtikleri parçaları çalışırken gözlemlemiştir. Araştırmacı bu çalışmada üç önemli uygulama amacı bileşeni tanımlamıştır: hedef belirleme, çalma ve yansıtma. Araştırmacı, uygulayıcıların öğrenme stratejilerini organize ettiklerinde, kişisel amaçlara yönelik olumlu bir şekilde ilerlemeyi destekleyerek süreç motivasyonlarını geliştirdiklerini, kesintisiz bir şekilde çaldıklarını, metotların etkinliğini arttırdıklarını ve bütüncül veya gözle görülür şekillerde çalışmalarına yansıtıldıklarını tespit etmiştir.

Weinstein (1977) “Bilişsel Anlamlandırma Stratejileri” adlı çalışmasında öğrenciler tarafından akademik ya da eğitim ortamında kullanılan stratejileri belirlemiştir. Katılımcılar kendilerine bir materyal seçmişlerdir. Sonra katılımcılardan bu materyalleri öğrenmek ve başka faydalı yöntemler önermek için kullandıkları strateji türlerini belirtmeleri ve açıklamaları istenmiştir. Bu çalışmadan toplanan veri analiz edilip, kapsamlı bir sahanın test edildiği ve yeniden gözden geçirildiği Öğrenme Aktiviteleri Anketi (LAQ)’nden elde edilen önceki araştırma sonuçlarıyla birleştirilmiştir. Sonuçlar, daha başarılı öğrencilerin ve daha uzun süre eğitilenlerin, ezbere dayalı stratejilerden çok anlamlandırma stratejilerini kullanmakta olduklarını göstermiştir.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın temel niteliği üzerine açıklamalar yapılmış, araştırmanın evren ve örnekleme yer verilmiş, araştırmanın deseni açıklanmış, bu araştırma yapılırken kullanılan veri toplama teknikleri, veri toplama araçları açıklanmış ve verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

4. 1. Araştırmanın Niteliği

Bu araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın “betimsel” kısmında, anlamlandırma stratejisinin araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve öğrenciler tarafından ne düzeyde kullanıldığını belirlemek üzere anket yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırmanın deneysel kısmında ise “kontrol gruplu öntest - sontest” yöntemi kullanılmıştır. İzlenen bu yol ile “anlamlandırma stratejisi”nin keman öğrenmedeki etkililik düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır.

4. 2. Evren

Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı 2005-2006 Öğretim Yılında Türkiye’de 53 tane bulunan AGSL MB’lerin keman öğrencileri ve keman öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin AGSL MB’ler olarak belirlenmesinin nedenini, bu okulların eğitim fakülteleri müzik bölümlerine öğrenci

kaynağı sağlaması ve dolayısıyla keman eğitiminin devlet konservatuvarlarının yanı sıra bu liselerde başlıyor olması oluşturmaktadır.

4. 3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2005-2006 öğretim yılında eğitim öğretim yapmakta olan Türkiye'nin Batı, Orta ve Doğu bölgelerinden seçilmiş 6 AGSL oluşturmaktadır. Araştırmanın anket örneklemini İzmir, Denizli, Ankara, Kayseri, Erzurum ve Malatya AGSL MB'deki keman öğrencileri ve keman öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 4. 1. Ankete Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin İllere Göre Sayısal Dağılımı

Bölge	Şehirler	Öğrenci n	Öğretmen n	Okulun Kuruluş Yılı
Doğu Anadolu	Malatya	31	3	2001-2002
	Erzurum	41	2	1998-1999
İç Anadolu	Ankara	24	4	1990-1991
	Kayseri	8	3	1990-1991
Batı Anadolu	İzmir	22	3	1990-1991
	Denizli	18	4	1998-1999
Toplam	6	144	19	-

Araştırmanın gözlem örneklemini ise Denizli Hakkı Dereköylü, Ankara ve Malatya Abdülkadir Eriş AGSL'leri MB'de eğitim öğretim alan 11. sınıf (lise 2) keman öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlenirken, Türkiye Batı, Orta ve Doğu olarak üç ana bölge halinde düşünülmüş ve bu bölgeleri en iyi şekilde temsil edebileceği düşünülen üç okul belirlenmiştir. Bu okulların seçiminde; eğitim öğretime başlama yıllarına göre ilk, orta ve son kurulan AGSL'lerden olmaları, üçünün de mezun vermiş okullar olması ve bununla bağlantılı olarak yerleşmiş bir keman eğitimi geleneğinin oluşmuş olması belirleyici nedenler olmuştur.

Tablo 4. 2. Deney Grubunu Oluşturan Öğrencilerin İllere Göre Dağılımı

Şehir	Grup		Toplam
	Deney n	Kontrol n	
Ankara	4	4	8
Malatya	5	4	9
Denizli	4	4	8
Toplam	13	12	25

Tablo 4. 2.'de görüldüğü gibi deney grubu bu okullardaki 11. sınıf (lise 2) keman öğrencilerinden oluşmaktadır. Ankara AGSL MB'de eğitim öğretim almakta olan bir öğrenci dönem başında başka bir AGSL MB'den yatay geçiş yapmış, programı geriden takip etmesi sebebiyle çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Malatya AGSL MB'de 11 adet 11. sınıf (lise 2) sınıf keman öğrencisi bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerden biri sağlık sebebi ile raporlu olduğu, diğer öğrenci ise programı geriden takip ettiği ve sınıf düzeyinin altında olduğu için çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Denizli AGSL MB'de ise bir öğrenci sağlık nedenlerinden dolayı raporlu olduğundan çalışmaya katılamamıştır. Bu nedenlerden dolayı, toplam 29 öğrenci ile yapılması tasarlanan çalışma, 25 öğrenci ile yapılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları öğrencilerin okul yönetimlerinden alınan geçmiş yıllara ilişkin keman dersi başarı notları, keman çalmalarına ilişkin ön gözlem sonuçları ve ilgili öğretmenlerin görüşleri birlikte göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu süreçte iki grubun homojen ve eş düzeyde oluşturulması bu şekilde sağlanmıştır.

Tablo 4. 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Strateji	Deney	13	44,61	13,32	-,417	23	,680
	Kontrol	12	46,58	9,81			

p>0,05

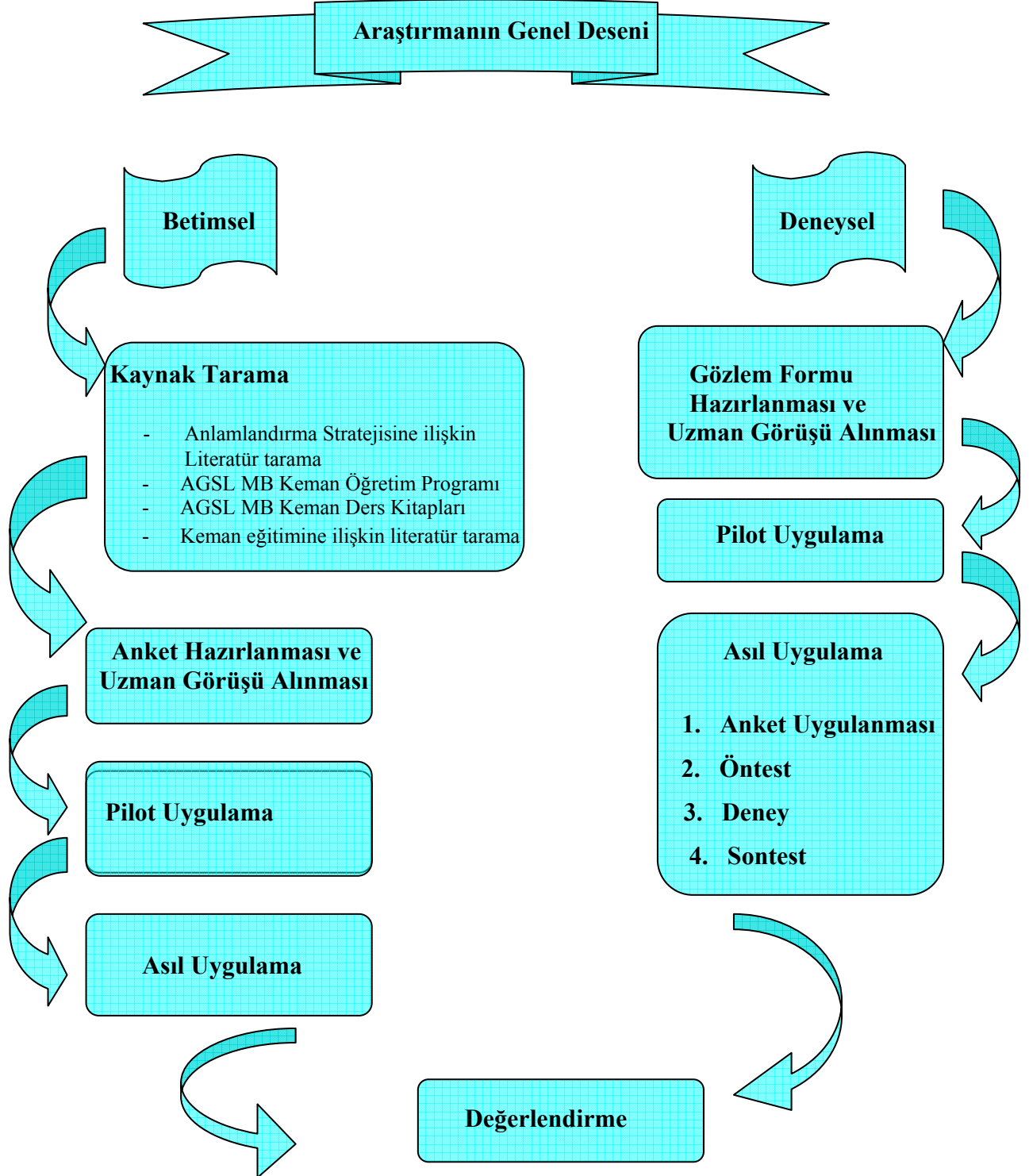
Tablo 4. 3.'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında p>0,05 önem düzeyinde istatistiksel açıdan manidar bir fark

görülmemektedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının strateji ve performans değişkenleri bakımından deneysel işlem öncesinde birbirine benzer özellikte ve eş düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

4. 4. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni “betimsel” ve “deneysel” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın betimsel kısmında, kaynak tarama yöntemi ile “anlamlandırma stratejisi” ile ilgili bilgiler bir araya getirilmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin anlamlandırma stratejisine ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlemek amacıyla anket hazırlanmıştır. Deneysel kısmında ise kontrol gruplu öntest - son test modelinden faydalanılmıştır.

Şekil 4. 1. Araştırmanın Genel Deseni



Şekil 4. 1.'de görüldüğü gibi araştırmanın deseninde betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Betimsel kısımda anlamlandırma stratejisine ilişkin kaynaklar taranmış, konuyla ilgili bilgiler edinilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin anlamlandırma stratejisine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek üzere anketler hazırlanmıştır. Anketler araştırmanın örneklemini oluşturan 6 AGSL MB'nin keman öğretmenleri ve öğrencilerine uygulanmıştır. Bu uygulama, İzmir, Kayseri ve Erzurum AGSL MB'lerde posta ile keman öğretmenlerine gönderilerek; Denizli, Ankara ve Malatya AGSL MB'lerde araştırmacı tarafından denel işlem öncesinde yapılmıştır.

Araştırmanın 5 gün süren deneysel kısmında izlenen yol sırasıyla şöyledir:

Deney, örnekleme bulunan tüm okullarda 5 gün süre (pazartesten cumaya) ile uygulanmıştır. Deneyin ilk günü deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerden, öntest ve sontestte kullanılmak üzere belirlenmiş eseri 20'şer dakika süre ile çalışmaları istenmiştir. Amaç, öğrencilerin yeni aldıkları bir eseri nasıl çalıştıklarını, anlamlandırma stratejisinden faydalanıp faydalanmadıklarını, ne ölçüde faydalandıklarını belirlemektir. Öğrencilere 20 dakika süre sonunda eseri =60

metronom hızda çalmaları gerektiği ve çalışmalarını buna göre planlamaları çalışmanın başında söylenmiştir. Denel işlemin ilk gününde süreç içerisinde yer alan öğrenciler tek tek gelerek kendilerine yapılan açıklamalar doğrultusunda çalışmalarını yapmışlar ve bu süreç kamera ile kaydedilmiştir.

İkinci gün deney grubunda bulunan öğrenciler ile toplu bir ders yapılmış ve “anlamlandırma stratejisi” ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra deney grubunda bulunan öğrenciler ile teker teker 20 dakika süresince ders yapılmış ve strateji ayrıntıları ile anlatılmıştır. Üçüncü ve dördüncü günlerde de gene bu çalışma aynı şekilde devam ettirilmiş, öğrencilerin stratejiyi pekiştirerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu aşamada, öğrencilere öntestte kullanılan esere eşdeğer, başka bir eser çalıştırılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerden, kontrol grubunda bulunan öğrencilere öğrendikleri strateji hakkında bilgi vermemeleri söylenmiştir.

Denel işlemin son gününde ise deney grubunda bulunan öğrencilerden eseri öğrendikleri strateji yolu ile, öntestte olduğu gibi 20 dakika süresince çalışmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise eseri kendi yöntemleri ile çalışmışlardır.

Denel işlem sırasında öğrencilere hiçbir şekilde bir ipucu verilmemiş, herhangi bir hatırlatmada bulunulmamıştır. Aynı zamanda bu süre içinde öğrencilerle bir iletişimde bulunulmamıştır. Öğrencilerin, çalışma odasında rahatlıkla görebilecekleri bir masa üzerine kurşun kalem, renkli kalemler, silgi ve metronom konulmuştur. Öğrencilerin dikkatleri özel olarak bu araçlara çekilmemiş, çalışma esnasında bu araçlardan yararlanma alışkanlığı bulunan öğrenciler, araçları kullanabilmişlerdir. Öntest ve sontest süreci kamera ile kaydedilmiştir.

4. 5. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları sırası ile anlatılmıştır.

4. 5. 1. Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Anket Formları

Anlamlandırma stratejisinin keman eğitiminde ne düzeyde kullanıldığını saptamak amacıyla hem öğretmenlere, hem de öğrencilere uygulanmak üzere anketler hazırlanmıştır. Anket soruları anlamlandırma stratejisinin basamakları olan “özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma”, “karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma”, “uygulama” ve “not alma” ya uygun olarak hazırlanmıştır. Bu stratejiye ilişkin anket soruları; GÜ GEF GSEB Müzik Eğitimi ABD’da görevli, alanı özel öğretim ve keman eğitimi olan beş öğretim üyesinden ve gene GÜ GEF Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. AGSL MB keman öğrencilerinin ve keman öğretmenlerinin anlamlandırma stratejisini kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketlerde, “tamamen”, “sıklıkla”, “arasıra”, “nadiren”, “hiç” seçeneklerinden oluşan beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Anket, üç

okulda araştırmacı tarafından, üç okulda ise posta yolu ile gönderilerek uygulanmıştır.

4. 5. 2. Davranış Gözlem Formu

Denel işlemde elde edilen verileri gözlemleyebilmek amacıyla öntest ve sontestte kullanılmak üzere bir adet gözlem formu oluşturulmuştur. Bu form, deneye katılan öğrencilerin “anlamlandırma stratejisi”ni keman öğrenmede ne ölçüde kullandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Stratejiye ilişkin davranış gözlem formu geliştirilirken, diğer tüm basamaklarda dolaylı olarak yer verildiği için “not alma” basamağına ayrı bir basamak olarak yer verilmemiştir.

Öntest ve sontestte kullanılan davranış gözlem formu “tamamen”, “büyük ölçüde”, “kısmen”, “çok az”, “hiç” şeklinde hazırlanmış beşli Likert ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Davranış gözlem formu için (birkaç istatistikçiden de alınan görüşler doğrultusunda) araştırmanın örneklem sayısına bağlı olarak geçerlik ve güvenirlik yapılmamış, bunlar için uzman görüşü alınması yeterli görülmüştür.

4. 5. 3. Uygulamada Kullanılan Parçalar

Denel işlemde veri elde etmek amacıyla öntest ve sontestte kullanılmak üzere bir parça ve ayrıca stratejinin öğretilmesi aşamasında kullanılmak üzere bu parçaya eşdeğer başka bir parça belirlenmiştir. Bu parçalar, MEB AGSL Keman Öğretim Programı ile ilişkili ve öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve ayrıca alanında uzman GÜ GEF, SÜ SEF ve AİBÜ EF Müzik Eğitimi ABD’nda görev yapmakta olan 10 öğretim elemanının görüşleri alınarak belirlenmiştir.

Uygulamada kullanılan iki parçadan birisi L.van Beethoven (1770-1827) ’a ait küçük bir danstır. Parça Re Majör tonunda, 2/4’lük ölçü sayısı ile yazılmış ve 64 ölçüden oluşmuştur. Parça üç bölümlü şarkı formunda yazılmıştır (|A |B |A |). Parça ağırlıklı olarak detache, legato ve staccato tekniklerini, buna ek olarak sekizlik ve onaltılık nota değerlerini içermektedir. (Bkz. Ek: 5).

İkinci parça ise A.Thomas (1811-1896)'a ait *Mignon* operasından bir gavottur. Bu parça Sol Majör tonunda, 2/4'lük ölçü sayısında yazılmış ve 71 ölçüden oluşmuştur. Parça dört bölümlü şarkı formunda yazılmıştır (|A |B |C |A |). Bu parça da diğer parçaya paralel olarak staccato, detache ve legato tekniklerini kapsamakta, onaltılık ve sekizlik nota değerlerini içermektedir. (Bkz. Ek:5)

4. 6. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler kaynak tarama, anket yöntemleri ve denel işlemlerde uygulanan kontrol gruplu öntest ve sontest modeli yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın kaynak tarama kısmında, anlamlandırma stratejisinin Türkiye'deki keman eğitimi literatüründeki yeri ve önemini belirlemek amacıyla ilk olarak AGSL MB'lerin Keman Öğretim Programı incelenmiş ve anlamlandırma stratejisine ilişkin öğeler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen öğeler anlamlandırma stratejisinin basamakları doğrultusunda sınıflandırılmış ve bu basamaklara örnek olarak birkaç ifade alınmış, bu ifadeler tablo şeklinde verilmiştir.

Araştırmanın kaynak tarama kısmında ikinci olarak AGSL MB'lerin keman dersi için hazırlanan ders kitapları (Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı; Lise Hazırlık, Lise 1, Lise 2 ve Lise 3, Yazar: Prof. Dr. Ali Uçan) incelenmiş ve anlamlandırma stratejisine ilişkin öğeler belirlenmiş, stratejinin basamakları doğrultusunda sınıflandırılıp tablo şeklinde sunulmuştur. Bunların yanı sıra üçüncü olarak Türkiye'deki keman eğitimine ilişkin çalışmalar incelenerek anlamlandırma stratejisine ilişkin öğeler bulunmuş ve aynı şekilde basamaklandırılarak tablo ile sunulmuştur.

AGSL MB'lerdeki keman öğrencileri ve bu okullarda görev yapmakta olan keman öğretmenlerinin anlamlandırma stratejisine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla beşli Likert ölçeğine uygun anket hazırlanmıştır. Seçenekleri “her zaman”, “sıklıkla”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiç” ifadeleri oluşturmaktadır. Anketler hazırlanırken kaynaklar taranmış ve anlamlandırma stratejisinin

basamaklarına ilişkin sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan anket üzerinde uzman görüşleri ışığında çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Anketlerde anlamlandırma stratejisinin basamakları olan “özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma”, “karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma”, “uygulama” ve “not alma” basamaklarına yer verilmiştir. Anketler pilot uygulamanın yapıldığı Eskişehir AGSL MB keman öğrencilerine ve öğretmenlerine uygulanmış, bunun sonucunda değişiklik yapılması gereken sorularda değişiklikler yapılarak anket son halini almıştır. Hem pilot uygulamada, hem de asıl uygulamada anketler denel işlem öncesinde öğrencilere yaptırılmıştır.

Tablo 4. 4. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin Sayısal Dağılımı

Pilot Uygulama Okulu	Ankete Katılan Öğrenci Sayısı	Ankete Katılan Öğretmen Sayısı	Denel İşleme Katılan Öğrenci Sayısı	
			Deney	Kontrol
Eskişehir AGSL	35	4	5	5

Araştırmanın deneysel kısmına yönelik olan veriler sırası ile şu basamaklar izlenerek toplanmıştır. Denel işlem pilot uygulaması 12-16 Aralık 2005 tarihleri arasında Eskişehir AGSL MB 11. sınıf (lise 2) keman öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 5 deney ve 5 kontrol olmak üzere, toplam 10 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu uygulamalar ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ve uzman görüşleri doğrultusunda, davranış gözlem formu gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bu şekilde denel işlemin tüm basamakları, asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Gözlem araçlarında gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra denel işlem uygulamasına geçilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçlarının tümü pilot uygulama sonuçlarına ve uzman görüşlerine de dayanılarak yenilenmiş, değiştirilmiş ve işlemeyen basamaklar çıkarılarak işler hale getirilmiştir.

Denel işlem, aşağıda belirtilen örnekleme yer alan AGSL MB'lerde sırası ile gerçekleştirilmiştir. Bu sıra okulların yıl içerisinde, eğitim ve öğretim sürecini etkilemeyecek şekilde belirlenmiştir.

Tablo 4. 5. Denel İşlem Zamanlaması

Okul Adı	Uygulama Tarihi
Malatya AGSL	27-31 Mart 2006
Denizli AGSL	24-28 Nisan 2006
Ankara AGSL	05-09 Haziran 2006

Denel işlem beşer gün süre ile örneklem grubunu oluşturan okullarda uygulanmış, deneyin öntest ve sontesti kamera ile kaydedilmiştir. Kamera ile kaydedilen öntest ve sontest süreci, üç uzman keman eğitimcisi tarafından izlenmiş ve önceden hazırlanmış olan davranış gözlem formlarına işaretlenmiştir.

Tablo 4. 6. Gözlemciler Arası Uyum

Gözlemciler	r		p	n
	Öntest	Sontest		
1.gözlemci	,837**	,934**	,000	25
2.gözlemci				
1.gözlemci	,872**	,954**	,000	25
3.gözlemci				
2.gözlemci	,875**	,958**	,000	25
3.gözlemci				

**p<0.01

Tablo 4. 5.'te görüldüğü gibi, 1. ve 2. gözlemcilerin verdikleri öntest puanları arasında pozitif yönde, 0,837 düzeyinde çok yüksek ve istatistiksel olarak önemli bir ilişki; son-test puanları arasında pozitif yönde, 0,934 düzeyinde çok yüksek ve istatistiksel olarak önemli bir ilişki vardır. 1. ve 3. gözlemcilerin verdikleri puanlar arasında pozitif yönde 0,872 düzeyinde çok yüksek ve istatistiksel olarak önemli bir ilişki; son-test puanları arasında pozitif yönde, 0,954 düzeyinde çok yüksek ve

istatistiksel olarak önemli bir ilişki vardır. 2. ve 3. gözlemcilerin verdikleri puanlar arasında pozitif yönde 0,875 düzeyinde çok yüksek ve istatistiksel olarak önemli bir ilişki; son-test puanları arasında pozitif yönde, 0,958 düzeyinde çok yüksek ve istatistiksel olarak önemli bir ilişki vardır.

4. 7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmanın deneysel kısmında kullanılmak üzere elde edilen veriler, uzman tarafından bilgisayar programı (SPSS 13.0) yardımıyla işlenerek istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında parametrik bir test olan “Karışık Desen Anova” testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesine tam olarak cevap veren parametrik olmayan bir test bulunmadığından, parametrik testlerden faydalanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı her bir analizden önce test edilmiş ve tüm karşılaştırmalar için uygulanacak parametrik testlerin varsayımlarının karşılandığı görülmüştür.

“Parametrik olmayan testler, etkili parametrik testlerden daha az duyarlıdır ve bu nedenle varolan gruplar arasındaki farklılıkları bulmada yetersiz kalabilmektedirler. Uygun ve sağlam bir data için parametrik teknikleri kullanmak daha uygun olacaktır” (Uçar, 2006: 85).

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma problemi ile alt problemlerinin çözümüne ilişkin verilerin nitel ve nicel çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar verilirken alt problemlere göre bir sıra izlenmiştir. Bu çerçevede elde edilen bulgular önce tablolar şeklinde sergilenmiş, sonra sözel olarak ifade edilmiş ve ardından da yorumları yapılmıştır.

5. 1. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Çalmayı Öğrenmede Kullanılan Çeşitli Öğrenme Stratejileri İçerisinde “Anlamlandırma Stratejisi”nin Yeri ve Önemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

AGSL MB’lerde keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin yeri ve önemine ilişkin olarak saptanan ifadeler tablo 5. 1., 5. 2. ve 5. 3.’te gösterilmektedir.

AGSL MB Hazırlık Sınıfı Temel Sanat Eğitimi Dersi ve Çalgı (Keman) 1, 2, 3 Öğretim Programı’nda yer alan anlamlandırma stratejisinin basamaklarına ilişkin ögeler tablo 5. 1. de verilmektedir.

**Tablo 5. 1. AGSL MB Çalgı (Keman) Hazırlık Sınıfı Temel Sanat Eğitimi
ve 1, 2, 3 Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan
Anlamlandırma Stratejisine İlişkin Öğeler**

Basamak	Program İçerisinde Yer Alan Strateji İfadeleri	Sınıf
Çıkarımlar Yapma	Yayın bölümlenimini belirleyen dip, orta ve uç noktalarını gösterme.	9
	Kemanda I. Konumun yerini belirleyebilme.	9
	Legato tekniğini tanıyabilme.	9
	Konum değiştirme yollarını algılayabilme	10
	Keman müziğindeki dönem özelliklerini kavrayabilme.	10
	Sonat formunu tanıyabilme	11
	Romantik dönem keman eserlerinin biçimsel özelliklerini açıklama	12
İlişkilendirme	İnsan sesiyle keman sesi arasında ilişki kurma	9
	La minör dizisinde öğrenilen yay tekniklerini etüt ve eserlerde uygulayabilme.	9
Farklılıklar Bulma	Klasik ve folklorik türleriyle Türk müziği ve Batı müziği arasındaki fark ve benzerlikleri ayırt edebilme.	9
	Keman çalmada kullanılan temel yay tekniklerini ayırdedebilme.	9
Benzerlikler Oluşturma	I. konumdaki dağarcığına kendi seçtiği uygun yeni benzer parçalar katma.	10
	I. II. Konumlardaki dağarcığına kendi seçtiği uygun yeni, benzer etütler katma.	10
	Klasik dönem ile diğer dönemlerin keman müziği eserleri arasındaki teknik farklılıkları açıklama	11
	Romantik dönem ile diğer dönemlerin keman müziği eserleri arasındaki karakter farklılıklarını açıklama	12
Uygulama	Kemanı doğru olarak tutabilme	9
	Kemandan temiz ses üretebilme	9
	Yayı keman çalmaya uygun biçimde bölümleyebilme	9
	Sol elini kemanda I. Konuma konumlandırabilme.	9
	Legato tekniği ile çalabilme	9
	I. konum ve II. Konumlararası geçişli çalışmalar yapabilme.	10
	Eseri Barok dönemin yansıttığı karakter ve nüans özellikleri ile seslendirme	10
	Eser ve etütlerde süslemeli çalma tekniklerini kemanla uygulayabilme.	11
	Sonat formuyla yazılmış olan düzeyine uygun bir keman eserini çalabilme	11
	IV. konumda bütün tellerdeki nota ve sesleri çalabilme	12

Tablo 5. 1.’de görüldüğü gibi, programda, anlamlandırma stratejisinin basamakları olan “çıkarımlar yapma”, “benzerlikler oluşturma”, “farklılıklar bulma”, “ilişkilendirme” ve “uygulama” basamaklarına ilişkin öğelerin bulunduğu belirlenmiştir. Programda yer alan strateji ile ilgili ifadelerin tümüne yer verilemeyeceğinden tabloda “çıkarımlar yapma” basamağına ilişkin 7 ifade, “ilişkilendirme” basamağına ilişkin 2 ifade, “benzerlikler oluşturma” ve “farklılıklar

bulma” basamaklarına ilişkin 6 ifade, “uygulama” basamağına ilişkin olarak ise 10 ifadeye yer verilmiştir. Programda anlamlandırma stratejisinin diğer basamakları olan “özetleme” ve “not alma” ya ilişkin ifadeler bulunmamaktadır.

Bu bulgulara göre, yedi basamaklı anlamlandırma stratejisinin beş basamağının programda yer alması, programda bu stratejinin büyük ölçüde yer aldığını göstermektedir. Programda en çok “uygulama” ve “çıkarımlar yapma” basamaklarının yer aldığı dikkati çekmektedir. Bu durum, “uygulama” ve “çıkarımlar yapma” basamaklarının AGSL’deki keman eğitiminde daha çok işe yarayacağı öngörüsünden kaynaklanabilir.

AGSL MB Keman ders kitaplarında yer alan anlamlandırma stratejisine ilişkin ifadeler tablo 5. 2. de verilmektedir.

Tablo 5. 2. AGSL MB Keman Dersi Kitaplarında Yer Alan Anlamlandırma Stratejisine İlişkin İfadeler

Basamak	Keman Ders Kitabında Yer Alan Strateji İfadeleri	Sınıf
Çıkarımlar Yapma	“...uygulamalar bölümünde çalışıp çalmış olduğunuz etüt ve eserleri kapsadıkları durumlar ile yay çeşit ve teknikleri bakımından inceleyiniz ve çözümlemeye çalışınız” (Uçan, 2004:131).	9
	“Kemanda dizi, etüt ve eserleri çalışmaya başlamadan önce kapsadıkları parmak durumları ile yay şekil, çeşit ve teknikleri açısından incelemeyi bilinçli bir tutum ve alışkanlık haline getirmeyi önemseyiniz” (Uçan, 2004:131).	9
	“...II. konumda kalıslı ezgide, ölçü başlarındaki seslerin hangi telde, hangi parmakla çalındığını ilgili yere yazarak belirtiniz...” (Uçan, 2005a:33).	10
	“...II. konumda kalıslı alıştırmadaki tel değiştirme yerlerini (tdy) işaretleyerek belirtiniz” (Uçan, 2005a:33).	10
	“...IV. konumda kalıslı ezgide ölçü başlarındaki ezgilerin hangi telde hangi parmakla çalındığını ilgili yere yazarak belirtiniz...” (Uçan, 2005c:31).	12
İlişkilendirme	“...önceki konumlarda edindiğimiz deneyimlerden yararlanalım ve öğrendiklerimizi III. konuma uyarlayalım”(Uçan, 2005b:2).	11
	“Öğrendiğimiz teknikleri bu etüt ve parçalar üzerinde uygulayarak teknik düzeyimiz ile müziksel anlatım gücümüzü geliştirelim” (Uçan, 2005b:172).	11
	“Kemanda iki teli kapsayan bir,iki,üç diyezli bir oktavlık majör ve minör diziler arasındaki ortak, benzer ve farklı özellikler üzerine düşününüz...” (Uçan, 2004:108).	9

Farklılıklar Bulma	“Bu ünite de işlenen re minör, mi minör ve la karcıgar dizileri ile IV. ünite de işlenmiş olan sol, re, la majör ve la, mi, si hüseyini dizilerini kapsadıkları teller ve parmak durumları bakımından karşılaştırınız” (Uçan, 2004:117).	9
	“...yay teknikleri arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve geçişleri bilgili, bilinçli ve özenli olarak gerçekleştirilelim” (Uçan, 2005a:118).	10
Benzerlikler Oluşturma	Bu ünite de öğrendiğiniz mi bemol majör, do minör ve fa hüseyini dizileri arasındaki ortak, benzer ve farklı özellikleri saptayınız (Uçan, 2005a:155).	10
	“Kemanda pizzikato (ditmeli) çalma tekniği ile flajole (ısıksı) çalma tekniği arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları örneklendirerek açıklayınız” (Uçan, 2005b:143).	11
	“Kemanda sipikato (zıplatılı) çalma tekniği ile martele (ısırtılı/kesintili) ve sıtakato (kısa kısa/kesik kesik) çalma teknikleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları örneklendirerek açıklayınız” (Uçan, 2005c:145).	12
	“Kemanda sipikato çalma tekniği ile detaşe, legato, martele ve sıtakato çalma tekniklerinin ortak temeli ve ortak özelliklerini açıklayınız” (Uçan, 2005c:145).	12
Uygulama	“Bu ünite deki etüt, parça ve eserleri, düzeyinize en uygun olanlardan başlayarak altyapı, teknik ve estetik yönden önemli ayrıntılara inerek özenle çalışınız ve başkalarına dinletilebilir düzeye getiriniz. Hazırladığınız etüt ve eserleri genel olarak onbeş günde bir yakın arkadaşlarınıza, ayda bir ailenize ve aile dostlarınıza, iki ayda bir sınıf arkadaşlarınıza, dönem ya da yarıyıl sonunda çevrenize, öğretim yılı sonunda okulunuza ve okul dışı çevrenize sergileyiniz, sununuz, dinletiniz” (Uçan, 2005a:186).	10
	“Yeni öğrendiğiniz değişik tekniklerle çalma biçimlerini bildiğiniz veya bulduğunuz uygun ezgi, şarkı ve etütlere uygulayınız” (Uçan, 2005b:143).	11
	“Öğrendiğimiz teknikleri bu etüt ve parçalar üzerinde uygulayarak teknik düzeyimiz ile müziksel anlatım gücümüzü geliştirelim” (Uçan, 2005b:172).	12

Tablo 5. 2.’de görüldüğü gibi AGSL MB keman dersi kitaplarında anlamlandırma stratejisinin basamakları olan “çıkarımlar yapma” basamağına ilişkin 5 ifade, “ilişkilendirme” basamağına ilişkin 2 ifade, “benzerlikler oluşturma” ile “farklılıklar bulma” basamaklarına ilişkin 7 öge ve “uygulama” basamağına ilişkin ise 3 öge yer almaktadır. “Benzerlikler oluşturma” ve “farklılıklar bulma” basamaklarının ifadeleri kitaplarda birlikte geçtiği için tabloda birleşik olarak gösterilmiştir. Ders kitaplarında “özetleme” ve “not alma” basamaklarına ilişkin ögelere yer verilmediği saptanmıştır.

Bu bulgulara göre yedi basamaklı anlamlandırma stratejisinin ders kitaplarında büyük ölçüde yer aldığı anlaşılmaktadır. En çok “benzerlikler

oluşturma” ve farklılıklar bulma” basamakları ile “çıkarımlar yapma” basamaklarına yer verilmesi bu basamakların öğrenmede daha çok işe yaradığını göstermektedir.

Keman eğitimi literatüründe yer alan anlamlandırma stratejisine ilişkin ifadeler tablo 5. 3.’te verilmektedir.

Tablo 5. 3. Keman Eğitimi Literatüründe Yer Alan Anlamlandırma Stratejisine İlişkin İfadeler

Basamak	Stratejiye İlişkin İfade
Çıkarımlar Yapma	“... öğrenci çalacağı sesi elde etmek için tam olarak nereye basacağını, basacağı yerin tuşe üzerinde eşiğe ve üst eşiğe ne kadar uzaklıkta olduğunu yaklaşık olarak belirlemeli ve bu durumu öğrenmelidir. Tuşenin üzerinde çalacağı notanın tam yerini bulabilmek için öğrenci tuşe üzerinde işaret varmış gibi düşünebilir. Bunun için öğrencinin zihninden; değişikliğin uzaklığını ve tuşenin sonunda arta kalan mesafeyi, çalgısının gövdesinin boyunla birleştiği yerden ne kadar uzakta ya da yakında olduğunu canlandırması gerekir” (Çilden, 2001: 58).
	“Gerekli uyarıcıların yerinde-zamanında ve gereken ölçüde verilmesiyle keman öğrenen kişinin birinci aşamada konuyu ya da çalışma parçasını okuma-algılama-kavrama-çözümleme, deneme-çalma-gözleme-izleme-dinleme, güçlükleri belirleme, çözüm yollarını saptama; ikinci aşamada çalışmayı bilinçlice denetleme, yanlışları düzeltme, eksik ve kusurları giderme; üçüncü aşamada öğrenilen konuyu (teknik, beceri veya parçayı) pekiştirme, belirli bir düzeyde yetkinleştirme, yeni durumlara uygulayabilecek şekilde hazır tutma; dördüncü aşamada da konuyu zaman zaman yeniden ele alarak inceleme, eleştirme, değerlendirme davranışlarını kazanmasının ya da geliştirmesinin temel somut koşulları hazırlanmaya çalışılmıştır” (Günay, Uçan, 1980: 10).
	“Alıştırma esnasında gözlenmesi gereken en önemli kural belki de maksimum sayıda ardışık ayrıntının izlenmesi ve kontrolüdür. Zihin sürekli aktif olmalı, ayrıntı üzerine ayrıntı incelenmelidir. Alıştırma ne kadar mükemmel olursa performans da o kadar mükemmel olur” (Menuhin, Yehudi, Violin:6 lessons with menuhin, faber music limited, 1971) aktaran: Çilden, 1998).
Not Alma	“Öğrenciler çalışmaya başladıklarında verimliliği artırmak için ele alacakları etüt ya da eseri önce baştan sona çalmalıdır. Karşılaşılan güçlükleri içeren ölçüleri işaretleyip bu bölümleri ayrıca ele almalıdırlar” (Çilden, 1998).
İlişkilendirme	“Parçayı ezberleme ile aktarımlı çalışma-çalma, anlamlandırma-seslendirme-yorumlama, uygulama-uyarlama ve yaratma arasında sıkı bir ilişki vardır. Keman eğitiminde bu ilişkiden etkin olarak yararlanılır. Aktarımlı çalışmalar tel aktarımlı, konum aktarımlı, durum aktarımlı, mod-makam-ton aktarımlı, teknik aktarımlı, hız, gürlük ve karakter aktarımlı olmak üzere çokluk ve çeşitlilik gösterir.”(Uçan, keman eğitimi için özgün parçalar).
Özetleme	“Deşifre yapılırken seslendirilecek eserin temposu, tonu, dönemi, ifade ve hız terimleri dikkatlice gözden geçirilmeli, sağ ve sol eldeki pozisyon ve arşe teknikleriyle ilgili sorunlar ana hatlarıyla algılanmaya çalışılmalı....” (Çilden, 2000: 11).

Tablo 5.3.’te görüldüğü gibi, keman eğitimi literatüründe, “çıkarımlar yapma” basamağına ilişkin olarak 3 ifade, “not alma”, “ilişkilendirme” ve “özetleme” basamaklarına ilişkin olarak ise 1’er ifade bulunduğu belirlenmiştir. Programda “benzerlikler oluşturma”, “farklılıklar bulma” ve “uygulama” basamaklarına ait ifadeler yer almamaktadır.

Bu bulgulara göre keman eğitimi literatüründe anlamlandırma stratejisinin yedi basamağından dördüne yer verilmiş olmaktadır. Burada ağırlıklı olarak “çıkarımlar yapma” basamağı üzerinde durulduğu görülmektedir. Anlamlandırma stratejisinin “çıkarımlar yapma” basamağına dikkat çekilmesi, bu basamağın keman öğrenmede daha çok işe yaradığını ve bu nedenle daha fazla önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5. 2. AGSL Müzik Bölümlerinde Keman Dersi Alan Öğrencilerin ve Bu Dersi Yürüten Öğretmenlerin “Anlamlandırma Stratejisi” ile İlgili Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda AGSL MB keman öğrencileri ve öğretmenlerinin anlamlandırma stratejisini kullanmalarına yönelik olarak elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, anlamlandırma stratejisinin basamakları doğrultusunda incelenmiş ve tablolştırılmıştır.

5.2.1. AGSL Öğrencilerinin “Anlamlandırma Stratejisi” Kullanmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Öğrencilerin anlamlandırma stratejisini kullanmalarına yönelik olarak elde edilen bulgular, anlamlandırma stratejisinin basamakları doğrultusunda incelenmiş ve tablolştırılmıştır.

Tablo 5. 4. Öğrencilerin “Özetleme” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Tonunu belirlerim	144	76	52,8	25	17,4	26	18,1	6	4,2	11	7,6
2. Eksik ölçü ile başlayıp başlamadığını belirlerim	144	71	49,3	28	19,4	27	18,8	10	6,9	8	5,6
3. Tartım kalıplarını gözden geçiririm	144	84	58,3	31	21,5	17	11,8	4	2,8	8	5,6
4. Gürlük belirteçlerini belirlerim	144	43	29,9	35	24,3	37	25,7	18	12,5	11	7,6
5. Parçanın hızını ve metronom sayısını gözden geçiririm	144	41	28,5	44	30,6	26	18,1	13	9	20	13,9
6. Parçanın yay hareketlerini (çekerek-itererek) gözden geçiririm	144	78	54,2	47	32,6	9	6,3	1	,7	9	6,3
7. Parçada öğrenilen tekniği ya da teknikleri kendi ifadelerimle tanımlamaya çalışırım.	144	47	32,6	45	31,3	24	16,7	12	8,3	16	11,1
8. Parçada öğrenilen tekniğin bulunduğu yerleri belirlerim.	144	39	27,1	51	35,4	30	20,8	14	9,7	10	6,9
Toplam	-	-	41,58	-	26,56	-	17,03	-	6,76	-	8,07

Tablo 5. 4.’te görüldüğü gibi, “özetleme” basamağı; öğrencilerin % 41,58’i tarafından her zaman, % 26,56’sı tarafından sıklıkla, % 17,03’ü tarafından ara sıra, % 6,76’sı tarafından nadiren kullanılmakta ve % 8,07’si tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin yaklaşık % 68’i keman çalışırken “özetleme” basamağını kullanmaktadırlar. Bu da öğrencilerin büyük bir kısmının keman çalışırken; anlamlandırma stratejisi içerisinde yer alan “özetleme” basamağından yararlandıklarını göstermektedir denilebilir.

Tablo 5. 5. Öğrencilerin “Çıkarımlar Yapma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. Parçada ağırlıklı olarak hangi tekniğin işlendiğini saptarım.	144	25	17,4	41	28,5	45	31,3	18	12,5	15	10,4
10. Ağırlıklı tekniğin yanı sıra işlenen diğer teknikleri belirlerim.	144	14	9,7	51	35,4	33	22,8	29	20,1	17	11,8
11. Parçada işlenen konumların (pozisyon), parçadaki yerlerini belirlerim.	144	70	48,6	37	25,7	13	9	9	6,3	15	10,4
12. Parçanın konum değiştirme tekniklerini belirlerim.	144	86	59,7	35	24,3	10	6,9	4	2,8	9	6,3
13. Parçayı çalarken dikkat etmem gereken kritik yerleri belirlerim.	144	81	56,3	34	23,6	19	13,2	6	4,2	4	2,8
Toplam	-	-	38,34	-	27,5	-	16,64	-	9,18	-	8,34

Tablo 5. 5’te görüldüğü gibi “çıkarımlar yapma” basamağı öğrencilerin % 38,34’ü tarafından her zaman, % 27,5’i tarafından sıklıkla, % 16,64’ü tarafından ara sıra, % 9,18’i tarafından nadiren kullanılmakta ve % 8,34’ü tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre, her zaman ve sıklıkla ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık % 67’si keman çalışırken “çıkarımlar yapma” basamağını kullanmaktadırlar. Bu bilgilere dayanılarak, öğrencilerin büyük bir kısmının keman çalışırken; anlamlandırma stratejisi içerisinde yer alan “çıkarımlar yapma” basamağından faydalandıklarını göstermektedir denilebilir.

Tablo 5. 6. Öğrencilerin “İlişkilendirme” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14. Yeni öğreneceğim parçanın içerisinde önceden bildiğim yay tekniklerinin olup olmadığına bakarım.	144	61	42,7	48	33,2	15	10,4	13	9,05	7	4,9
15. Önceden çalışmış olduğum özellikle benzer parçaların teknik özelliklerini hatırlarım	144	63	43,8	42	29,2	24	16,7	8	5,6	7	4,9
16. Önceden çalışmış olduğum parçalarla yeni parçada kullanılan teknikler arasında ilişkiler kurarım.	144	40	27,8	52	36,1	31	21,5	12	8,3	9	6,3
Toplam	-	-	38,1	-	32,76	-	16,2	-	7,65	-	5,36

Tablo 5. 6’da görüldüğü gibi “ilişkilendirme” basamağı; öğrencilerin % 38,1’i tarafından her zaman, % 32,76’sı tarafından sıklıkla, % 16,2’si tarafından ara sıra, % 7,65’i tarafından nadiren kullanılmakta ve % 5,36’sı tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin % 70,86’sı ilişkilendirme basamağını kullanmaktadırlar. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun keman çalışırken “ilişkilendirme” basamağından faydalandıkları söylenebilir.

Tablo 5. 7. Öğrencilerin “Benzerlikler Oluşturma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Önceden çalışmış olduğum parçalar ve yeni aldığım parça arasındaki ana hatlar çerçevesindeki benzerlikleri belirlerim.	144	24	16,7	50	34,7	43	29,9	17	11,8	10	6,9
18. Önceden çalışmış olduğum teknikler ile yeni parçada öğrenmiş olduğum teknikler arasında benzerlikleri ayrıca saptamaya çalışırım.	144	25	17,4	58	40,3	40	27,8	11	7,6	10	6,9
19. Parçada öğrenmekte olduğum yeni tekniği zihnimde canlandırmaya çalışırım.	144	64	44,4	37	25,7	24	16,7	13	9	6	4,2
Toplam	-	-	26,16	-	33,57	-	24,8	-	9,47	-	6

Tablo 5. 7’de görüldüğü gibi “benzerlikler oluşturma” basamağı; öğrencilerin % 26,16’sı tarafından her zaman, % 33,57’si tarafından sıklıkla, % 24,8’i tarafından ara sıra, % 9,47’si tarafından nadiren kullanılmakta ve % 6’sı tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin yaklaşık % 60’ı benzerlikler oluşturma basamağını kullanmaktadırlar. Bu bilgilere dayanarak, öğrencilerin büyük bir kısmının keman çalışırken “benzerlikler oluşturma” basamağını kullandıkları söylenebilir.

Tablo 5. 8. Öğrencilerin “Karşılaştırmalar Yapma-Farklılıklar Bulma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20. Parçada kapsanan ağırlıklı teknik ve diğer teknikler arasındaki farklılıkları bulurum ve üzerinde düşünürüm.	144	31	21,5	38	26,4	37	25,7	22	15,3	16	11,1
21. Önceden öğrenmiş olduğum teknikler ile yeni öğrenmekte olduğum teknikler arasında karşılaştırmalar yaparım.	144	32	22,2	49	34,1	36	25	12	8,3	15	10,4
22. Önceden çalışmış olduğum parçalar ile yeni parçadaki tipik kesitler (pasajlar), geçitler, v.b.arasındaki farklılıkları bulurum.	144	26	18,1	47	32,6	39	27,1	15	10,4	17	11,8
Toplam	-	-	20,6	-	31,03	-	25,93	-	11,33	-	11,1

Tablo 5. 8.’de görüldüğü gibi “karşılaştırmalar yapma” basamağı öğrencilerin % 20,6’sı tarafından her zaman, % 31,03’ü tarafından sıklıkla, % 25,93’ü tarafından ara sıra, % 11,33’ü tarafından nadiren kullanılmakta ve % 11,1’i tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla basamakları birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 51,6’sı farklılıklar bulma basamağını kullanmaktadırlar. Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin yarısının keman çalışırken “karşılaştırmalar yapma” basamağını kullandıkları söylenebilir.

Tablo 5. 9. Öğrencilerin “Uygulama” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23. Yeni öğrendiğim parçayı fırsat bulduğumda tekrarlarım.	144	87	60,4	28	19,4	18	12,5	7	4,9	4	2,8
24. Önceki edinimlerimi yeni parçada kullanırım.	144	69	47,9	40	27,8	16	11,1	11	7,6	8	5,6
25. Yeni öğrendiğim parça içinde geçen tekniği fırsat bulduğumda tekrarlarım.	144	64	44,4	42	29,2	22	15,3	5	3,5	11	7,6
Toplam	-	-	50,9	-	25,5	-	13	-	5,3	-	5,3

Tablo 5. 9.'da görüldüğü gibi “uygulama” basamağı; öğrencilerin % 50,9’u tarafından her zaman, % 25,5’i tarafından sıklıkla, % 13’ü tarafından ara sıra, % 5,3’ü tarafından nadiren kullanılmakta ve % 5,3’ü tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin yaklaşık % 75’i uygulama basamağını kullanmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara dayanılarak, öğrencilerin büyük bir kısmının keman çalışırken “uygulama” basamağını kullandıkları söylenebilir.

Tablo 5. 10. Öğrencilerin “Not Alma” Basamağını Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfade	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26. Öğrendiğim parçada bulunan boş yerlere ya da başka bir kağıda parçaya ilişkin saptamalarımı not alırım.	144	14	9,7	17	11,8	38	26,4	27	18,8	48	33,3
Toplam	-	-	9,7	-	11,8	-	26,4	-	18,8	-	33,3

Tablo 5.10.'da görüldüğü gibi “not alma” stratejisi; öğrencilerin % 9,7’si tarafından her zaman, % 11,8’i tarafından sıklıkla, % 26,4’ü tarafından ara sıra, %18,8’i tarafından nadiren kullanılmakta ve % 33,3’ü tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre ara sıra ile nadiren seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin yaklaşık % 45’i “not alma” basamağını kullanmaktadırlar. Buna göre “not alma” basamağı öğrenciler tarafından ara sıra kullanılmaktadır denilebilir.

5.2.2. AGSL MB Keman Öğretmenlerinin “Anlamlandırma Stratejisi” Kullanmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Öğretmenlerin anlamlandırma stratejisini kullanmalarına yönelik olarak elde edilen bulgular, anlamlandırma stratejisinin basamakları doğrultusunda incelenmiş ve tablolastırılmıştır.

**Tablo 5. 11. Öğretmenlerin “Özetleme” Basamağını
Kullandıklarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı**

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Tonunu belirletirim	19	15	78,9	4	21,1	0	0	0	0	0	0
2. Ölçüsünü belirlemesini isterim.	19	12	63,2	4	21,1	3	15,8	0	0	0	0
3. Tartım kalıplarını gözden geçirmesini isterim.	19	7	36,8	11	57,9	1	5,3	0	0	0	0
4. Gürlük belirteçlerini gözden geçirmesini sağlarım.	19	5	26,3	14	73,7	0	0	0	0	0	0
5. Parçanın hızını ve metronom sayısını gözden geçirmesini isterim.	19	6	31,6	11	57,9	2	10,5	0	0	0	0
6. Parçanın yay hareketlerini belirlemesini isterim	19	13	68,4	4	21,1	2	10,5	0	0	0	0
7. Parçada öğrenilen tekniği ya da teknikleri kendi ifadeleri ile açıklatırım.	19	9	47,4	7	36,8	2	10,5	1	5,3	0	0
8. Parçada öğrenilen tekniğin bulunduğu yerleri belirletirim.	19	9	47,4	7	36,8	2	10,5	1	5,3	0	0
Toplam	-	-	50	-	40,8	-	7,8	-	,7	-	,7

Tablo 5. 11.’de görüldüğü gibi “özetleme” basamağı öğretmenlerin % 50’si tarafından her zaman, % 40,8’i tarafından sıklıkla, % 7,8’i tarafından ara sıra, ,7’si tarafından nadiren kullanılmakta ve ,7’si tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde “özetleme” basamağı öğretmenlerin yaklaşık % 90’ı tarafından kullanılmaktadır. Buna göre “özetleme” basamağı öğretmenlerin hemen hemen tamamı tarafından kullanılmaktadır denilebilir.

**Tablo 5. 12. Öğretmenlerin “Çıkarımlar Yapma”
Basamağını Kullandırmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı**

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. Parçada ağırlıklı olarak hangi tekniğin işlendiğini saptamasını sağlarım.	19	7	36,8	8	42,1	3	15,8	1	5,3	0	0
10. Ağırlıklı tekniğin yanısıra işlenen diğer teknikleri buldurum.	19	4	21,1	9	47,3	4	21,1	2	10,5	0	0
11. Parçada işlenen konumların (pozisyon), parçadaki yerlerini belirletirim.	19	11	57,8	4	21,1	3	15,8	1	5,3	0	0
12. Parçanın konum değiştirme tekniklerini belirletirim.	19	11	57,8	4	21,1	1	5,3	2	10,5	1	5,3
13. Parçayı çalarken dikkat etmem gereken kritik yerleri belirlemesini isterim.	19	14	73,7	4	21,1	1	5,3	0	0	0	0
Toplam	-	-	49,44	-	30,54	-	12,66	-	6,32	-	1,06

Tablo 5. 12.’de görüldüğü gibi “çıkarımlar yapma” basamağı; öğretmenlerin % 49,44’ü tarafından her zaman, % 30,54’ü tarafından sıklıkla, % 12,66’sı tarafından ara sıra, % 6,32’si tarafından nadiren kullanılmakta ve % 1,06’sı tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre, her zaman ile sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin % 80’i “çıkarımlar yapma” basamağını kullanmaktadırlar. Bu bilgilere dayanılarak çıkarımlar yapma basamağının öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanıldığı söylenebilir.

**Tablo 5. 13. Öğretmenlerin “İlişkilendirme” Basamağını
Kullandırmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı**

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14. Parça içerisinde önceden bildiği yay tekniklerinin olup olmadığını belirletirim.	19	9	47,3	7	36,8	3	15,8	0	0	0	0
15. Önceden çalışmış oldukları, özellikle benzer parçaların teknik özelliklerini hatırlatırım.	19	9	47,3	7	36,8	3	15,8	0	0	0	0
16. Önceden çalışmış olduğu parçalarla yeni parçada kullanılan teknikler arasında ilişkiler kurdururum.	19	5	26,3	12	63,2	2	10,5	0	0	0	0
Toplam	-	-	40,3	-	45,6	-	14	-	0	-	0

Tablo 5. 13.’te görüldüğü gibi, “ilişkilendirme” basamağı; öğretmenlerin % 40,36’sı tarafından her zaman, % 45,6’sı tarafından sıklıkla, % 14’ü tarafından ara sıra kullanılmaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, “ilişkilendirme” basamağının öğretmenlerin yaklaşık % 80’i tarafından kullanılmakta olduğu görülmektedir. Bu bilgilere dayanarak, bu basamak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanılmaktadır denilebilir.

Tablo 5. 14. Öğretmenlerin “Benzerlikler Oluşturma” Basamağını Kullandırmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Önceden çalışmış olduğu parçalar ve yeni verdiği parça arasındaki ana hatlar çerçevesindeki benzerlikleri göstermesini isterim	19	3	15,8	10	52,6	6	31,6	0	0	0	0
18. Önceden çalışmış olduğu teknikler ile yeni parçada öğrenmiş olduğu teknikler arasında benzerlikleri ayrıca saptamasını isterim.	19	1	5,3	2	10,5	8	42,1	8	42,1	0	0
19. Parçada öğrenmekte olduğu tekniği zihninde canlandırmasını isterim.	19	4	21,1	4	21,1	8	42,1	3	15,8	0	0
Toplam	-	-	14,06	-	28,06	-	38,6	-	19,3	-	0

Tablo 5. 14.’te görüldüğü gibi, “benzerlikler oluşturma” basamağı; öğretmenlerin % 14,06’sı tarafından her zaman, % 28,06’sı tarafından sıklıkla, % 38,6’sı tarafından ara sıra, % 19,3’ü tarafından nadiren kullanılmaktadır.

Bu bulgulara göre ara sıra ve nadiren seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, “benzerlikler oluşturma” basamağı öğretmenlerin yaklaşık % 57’si tarafından kullanılmaktadır. Bu bilgilere göre bu basamak öğretmenler tarafından arasıra kullanılmaktadır denilebilir.

Tablo 5. 15. Öğretmenlerin “Karşılaştırmalar Yapma-Farklılıklar Bulma” Basamağını Kullandırmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20. Parçada saptamış olduğu ağırlıklı teknik ve diğer teknikler arasındaki farklılıkları buldururum ve üzerinde düşünmesini sağlarım..	19	2	10,5	8	42,1	9	47,4	0	0	0	0
21. Önceden öğrenmiş olduğu teknikler ile yeni öğrenmekte olduğu teknik arasında karşılaştırmalar yaptırırım.	19	4	21,1	10	52,6	4	21,1	0	0	1	5,3
22. Önceden çalışmış olduğu parçalar ve yeni verdiğim parçadaki tipik kesitler (pasajlar), geçitler v.b... arasındaki farklılıkları buldururum.	19	3	15,8	9	47,4	7	36,8	0	0	0	0
Toplam	-	-	15,8	-	47,36	-	35,1	-	0	-	1,76

Tablo 5. 15.’te görüldüğü gibi, “karşılaştırmalar yapma” basamağı; öğretmenlerin % 15,8’i tarafından her zaman, % 47,36’ü tarafından sıklıkla, % 35,1’i tarafından ara sıra, kullanılmakta ve % 1,76’sı tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, “karşılaştırmalar yapma” basamağı öğretmenlerin yaklaşık % 63’ü tarafından kullanılmaktadır. Bu bilgilere dayanarak, bu basamağın öğretmenler tarafından büyük ölçüde kullanıldığı söylenebilir.

**Tablo 5. 16. Öğretmenlerin “Uygulama” Basamağını
Kullandırmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı**

Basamağa İlişkin İfadeler	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23. Yeni öğrettiğim parçayı uygun durumlarda tekrarlatırım.	19	12	63,2	6	31,6	1	5,3	0	0	0	0
24. Önceki edinimlerini yeni parçada kullandırırım.	19	11	57,9	5	26,3	3	15,8	0	0	0	0
25. Yeni öğrettiğim parça içinde geçen tekniği fırsat bulduğunda tekrarlamasını isterim.	19	9	47,4	8	42,1	2	10,5	0	0	0	0
Toplam	-	-	56,16	-	33,33	-	10,53	-	0	-	0

Tablo 5. 16.’da görüldüğü gibi “uygulama” basamağı; öğretmenlerin % 56,16’sı tarafından her zaman, % 33,33’ü tarafından sıklıkla, % 10,53’ü tarafından ara sıra kullanılmaktadır.

Bu bulgulara göre, her zaman ve sıklıkla seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin yaklaşık % 90’ı “uygulama” basamağını kullanmaktadırlar. Bu bilgilere dayanarak, uygulama basamağının öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanıldığı söylenebilir.

**Tablo 5. 17. Öğretmenlerin “Not Alma” Basamağını
Kullandırmalarına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı**

Basamağa İlişkin İfade	n	Her Zaman		Sıklıkla		Ara Sıra		Nadiren		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26. Öğrendiğim parçada bulunan boş yerlere ya da başka bir kağıda parçaya ilişkin saptamalarımı not alırım.	19	4	21,1	3	15,8	7	36,8	2	10,5	3	15,8
Toplam	-	-	21,1	-	15,8	-	36,8	-	10,5	-	15,8

Tablo 5. 17.’de görüldüğü gibi, “not alma” basamağı; öğretmenlerin % 21,1’i tarafından her zaman, % 15,8’i tarafından sıklıkla, % 36,8’i tarafından ara sıra, % 10,5’i tarafından nadiren kullanılmakta ve % 15,8’i tarafından hiç kullanılmamaktadır.

Bu bulgulara göre, “not alma” basamağı öğretmenler tarafından ara sıra kullanılmaktadır denilebilir.

5. 3. “Anlamlandırma Stratejisi”nin Keman Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumları

Bu kısımda, anlamlandırma stratejisinin keman öğrencilerinin öğrenmelerine etkisine yönelik olarak elde edilen bulgular, genel olarak incelenmiş ve tablolastırılmıştır.

Tablo 5. 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Anlamlandırma Stratejisi Açısından Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu:

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	n
Strateji Ölçümü	Deney	44,61	13,32	13
Öntest Sonuçları	Kontrol	46,58	9,81	12
Strateji Ölçümü	Deney	62,05	10,79	13
Sontest Sonuçları	Kontrol	47,86	6,98	12

Tablo 5. 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Anlamlandırma Stratejisi Açısından Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu:

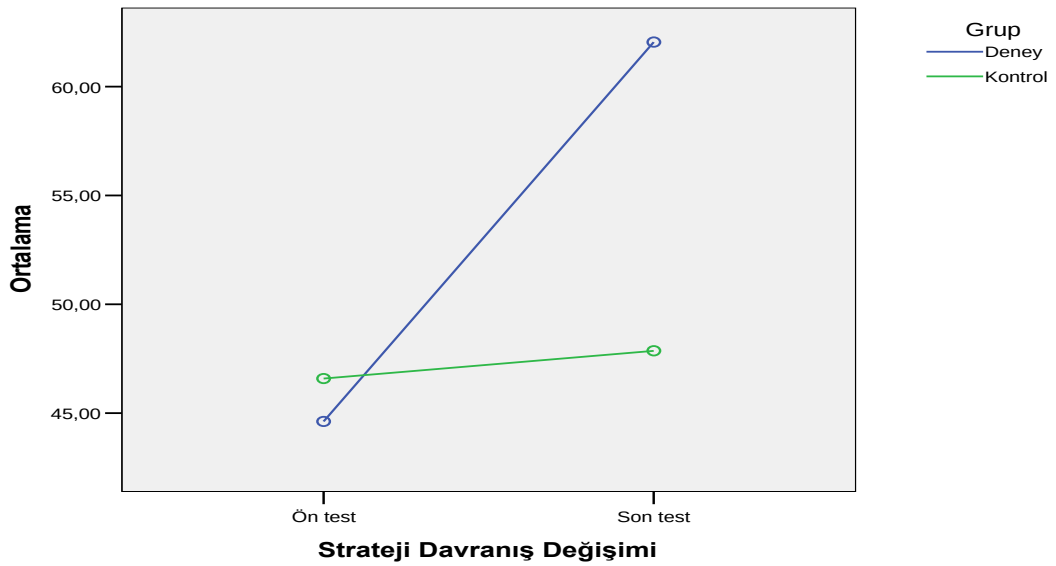
	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Grup	466,074	1	466,074	2,388	,136	,094
Hata (Grup)	4489,370	23	195,190			
Strateji Değişimi	1092,629	1	1092,629	39,443	,000	,632
Strateji Değişimi * Grup	814,585	1	814,585	29,406	,000	,561
Hata (Ölçüm)	637,135	23	27,702			
Toplam	7499,793	49	2596,18			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına olan değişimlerinin istatistiksel olarak birbirinden manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonrası, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına birbirlerinden farklı davranış değişimi oluşturdıkları görülmüştür ($F_{1, 23; 0,05} = 29,406$). Buna göre, deney

grubunun öntest ortalaması 44,6154 iken sontestte 62,0513'e yükselmiş, kontrol grubunun öntest ortalaması 46,5833 iken sontestte 47,8611'e değişmiştir. Deney grubunun performansı artma yönünde değişim gösterirken kontrol grubunda büyük bir değişim gözlenmemiştir.

**Grafik 5. 1. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki
Öntesten Sonteste Olan Değişim Çizgileri**



5. 4. “Anlamlandırma Stratejisi” Basamaklarının Keman Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumları

Bu kısımda, anlamlandırma stratejisinin keman öğrencilerinin öğrenmelerine etkisine yönelik olarak elde edilen bulgular, anlamlandırma stratejisinin basamakları doğrultusunda incelenmiş ve tablolaştırılmıştır.

**Tablo 5. 20. Özetleme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının
Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin
Betimsel İstatistikler Tablosu:**

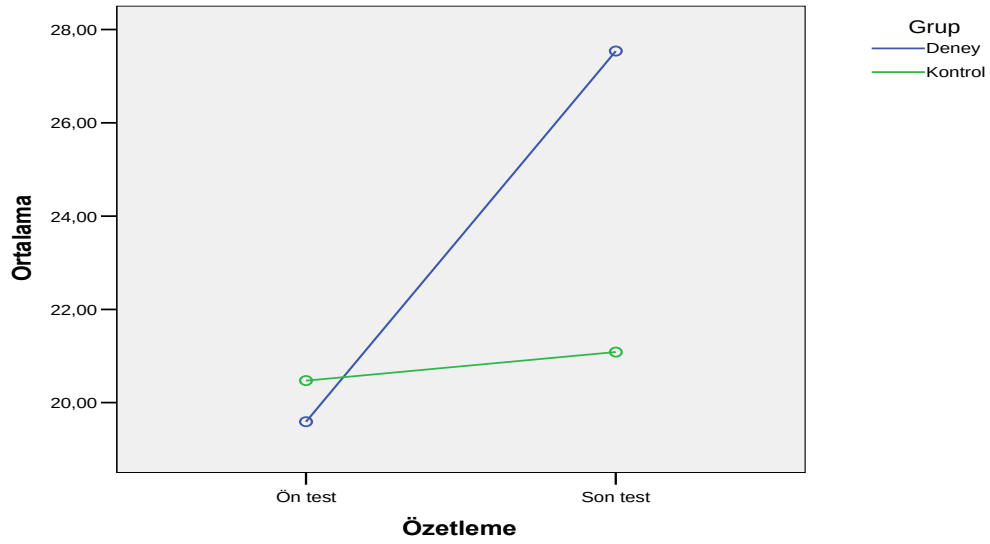
	Grup	Ortalama	Standart Sapma	n
Özetleme Ölçümü	Deney	19,58	6,34	13
Öntest Sonuçları	Kontrol	20,47	4,06	12
Özetleme Ölçümü	Deney	27,53	4,81	13
Sontest Sonuçları	Kontrol	21,08	3,39	12

**Tablo 5. 21. Özetleme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının
Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin
Varyans Analizi Tablosu:**

	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Grup	96,890	1	96,890	2,534	,125	,099
Hata (Grup)	879,319	23	38,231			
Davranış Değişimi	228,605	1	228,605	27,760	,000	,547
Davranış Değişimi *	167,982	1	167,982	20,398	,000	,470
Grup						
Hata(ölçüm)	189,409	23	8,235			
Toplam	1562,205	49	539,943			

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına olan özetleme basamağına ilişkin değişimlerinin istatistiksel olarak birbirinden manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonrası, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına birbirlerinden farklı davranış değişimi oluşturdıkları görülmüştür ($F_{1, 23; 0,05} = 20,398$). Buna göre, deney grubunun özetleme basamağındaki öntest ortalaması 19,59 iken sontestte 27,53'e yükselmiş, kontrol grubunun öntest ortalaması 20,47 iken sontestte 21,08'e değişmiştir. Deney grubunun performansı artma yönünde değişim gösterirken kontrol grubunda büyük bir değişim gözlenmemiştir.

Grafik 5. 2. Özetleme Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri



Tablo 5. 22. Çıkarımlar Yapma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu:

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	n
Çıkarımlar Yapma Ölçümü Öntest Sonuçları	Deney	14,17	4,07	13
	Kontrol	14,38	3,52	12
Çıkarımlar Yapma Ölçümü Sontest Sonuçları	Deney	19,48	3,52	13
	Kontrol	14,77	1,99	12

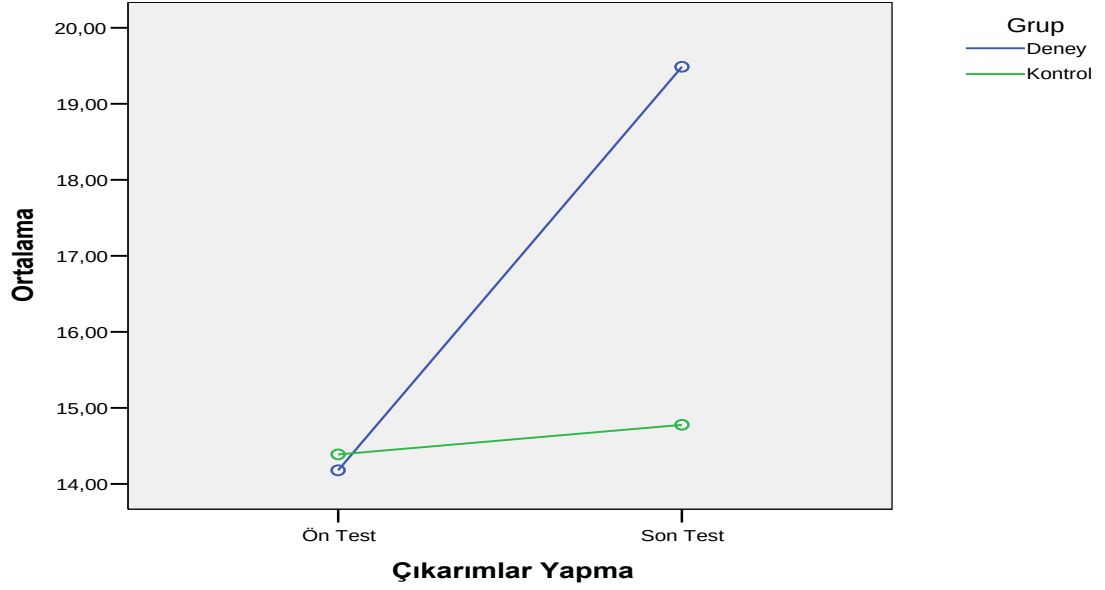
Tablo 5. 23. Çıkarımlar Yapma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Davranış Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu:

	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Grup	63,180	1	63,180	3,235	,085	
Hata (Grup)	449,167	23	19,529			
Davranış Değişimi	101,247	1	101,247	29,423	,000	29,423
Davranış Değişimi *Grup	75,487	1	75,487	21,937	,000	21,937
Hata(ölçüm)	79,144	23	3,441			
Toplam	768,225	49	262,884			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına olan çıkarımlar yapma basamağına ilişkin değişimlerinin istatistiksel olarak birbirinden manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonrası, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına birbirlerinden farklı davranış değişimi oluşturdıkları görülmüştür ($F_{1, 23; 0,05} = 21,937$). Buna göre, deney grubunun çıkarımlar yapma basamağındaki öntest ortalaması 14,17 iken sontestte 19,48'e yükselmiş, kontrol grubunun öntest ortalaması 14,38 iken sontestte 14,77'e değişmiştir. Deney grubunun performansı artma yönünde değişim gösterirken kontrol grubunda büyük bir değişim gözlenmemiştir.

Grafik 5. 3. Çıkarımlar Yapma Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri



Tablo 5. 24. İlişkilendirme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu:

	Grup	Standart		
		Ortalama	Sapma	n
İlişkilendirme Ölçümü Öntest Sonuçları	Deney	5,43	1,54	13
	Kontrol	5,91	1,27	12
İlişkilendirme Ölçümü Sontest Sonuçları	Deney	7,61	1,57	13
	Kontrol	6,05	1,14	12

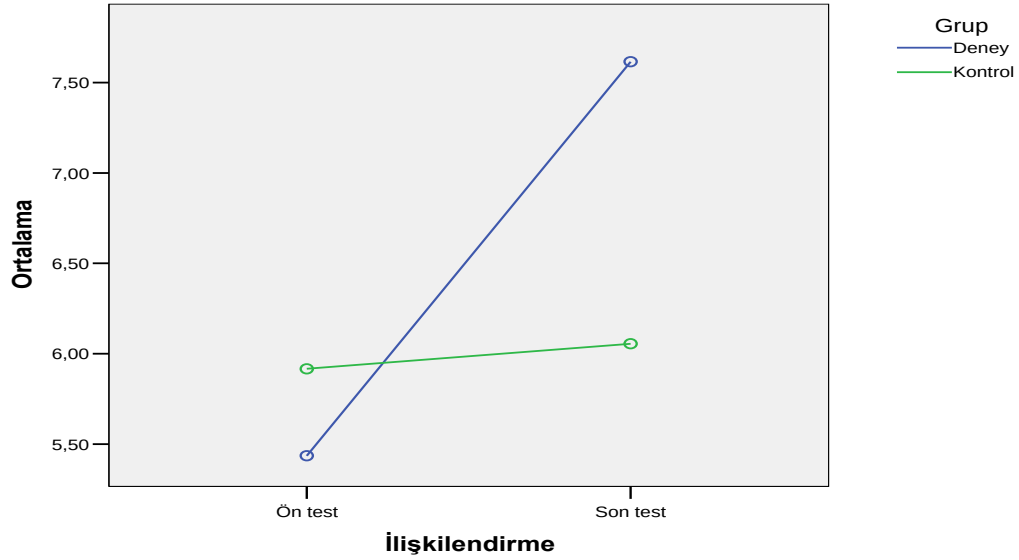
Tablo 5. 25. İlişkilendirme Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu:

	Kareler		Ortalama		p	Eta
	Toplamı	Sd	Kare	F		Kare
Grup	3,633	1	3,633	1,153	,294	,048
Hata (Grup)	72,478	23	3,151			
Davranış Değişimi	16,770	1	16,770	21,157	,000	,479
Davranış Değişimi * Grup	12,992	1	12,992	16,391	,000	,416
Hata(ölçüm)	18,230	23	,793			
Toplam	124,103	49	37,339			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına olan ilişkilendirme basamağına ilişkin değişimlerinin istatistiksel olarak birbirinden manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonrası, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına birbirlerinden farklı davranış değişimi oluşturdıkları görülmüştür ($F_{1, 23; 0,05} = 16,391$). Buna göre, deney grubunun ilişkilendirme basamağındaki öntest ortalaması 5,43 iken 7,61'e yükselmiş, kontrol grubunun öntest ortalaması ise 5,91'den 6,05'ya değişmiştir. Deney grubunun performansı artma yönünde değişim gösterirken kontrol grubunda büyük bir değişim gözlenmemiştir.

Grafik 5. 4. İlişkilendirme Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntesten Sonteste Olan Değişim Çizgileri



Tablo 5. 26. Benzerlikler Oluşturma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu:

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	n
Benzerlikler Oluşturma Ölçümü Öntest Sonuçları	Deney	2,82	,86	13
	Kontrol	3,02	,70	12
Benzerlikler Oluşturma Ölçümü Sontest Sonuçları	Deney	3,79	1,22	13
	Kontrol	3,11	,67	12

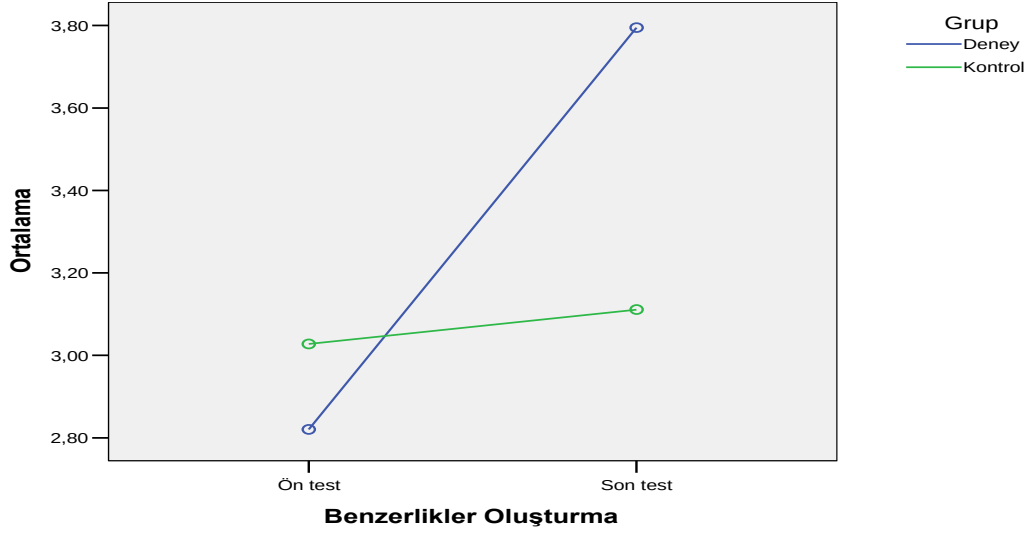
Tablo 5. 27. Benzerlikler Oluşturma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Varyans Analizi Tablosu:

	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Grup	,708	1	,708	,549	,466	,023
Hata	29,700	23	1,291			
Davranış Değişimi	3,490	1	3,490	10,534	,004	,314
Davranış Değişimi*Grup	2,477	1	2,477	7,476	,012	,245
Hata (ölçüm)	7,621	23	,331			
Toplam	43,996	49	8,297			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına olan “benzerlikler oluşturma” basamağına ilişkin değişimlerinin istatistiksel olarak birbirinden manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonrası, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına birbirlerinden farklı davranış değişimi oluşturdıkları görülmüştür ($F_{1, 23; 0,05} = 7,476$). Buna göre, deney grubunun benzerlikler oluşturma basamağındaki öntest ortalaması 2,82 iken son testte 3,79’a yükselmiş, kontrol grubunun öntest ortalaması 3,02 iken son testte 3,11’e değişmiştir. Deney grubunun performansı artma yönünde değişim gösterirken kontrol grubunda büyük bir değişim gözlenmemiştir.

Grafik 5. 5. Benzerlikler Oluşturma Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri:



Tablo 5. 28. Farklılıklar Bulma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin Betimsel İstatistikler Tablosu:

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	n
Farklılıklar Bulma Ölçümü Öntest Sonuçları	Deney	2,58	,92	13
	Kontrol	2,77	,74	12
Farklılıklar Bulma Ölçümü Sontest Sonuçları	Deney	3,61	1,24	13
	Kontrol	2,83	,59	12

Tablo 5. 29. Farklılıklar Bulma Basamağı İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Strateji Değişimleri Ölçümleri İçin

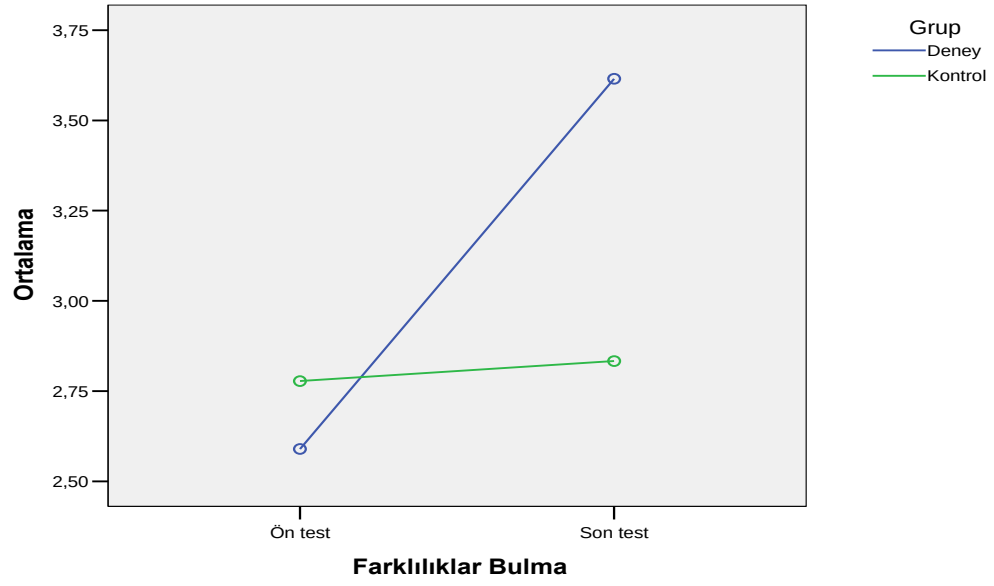
Varyans Analizi Tablosu:

	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Grup	1,101	1	1,101	,764	,391	,032
Hata	33,152	23	1,441			
Davranış Değişimi	3,647	1	3,647	14,718	,001	,390
Davranış Değişimi* Grup	2,936	1	2,936	11,849	,002	,340
Hata (ölçüm)	5,699	23	,248			
Toplam	46,535	49	9,373			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına olan farklılıklar bulma basamağına ilişkin değişimlerinin istatistiksel olarak birbirinden manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonrası, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına birbirlerinden farklı davranış değişimi oluşturdıkları görülmüştür ($F_{1, 23; 0,05} = 11,849$). Buna göre, deney grubunun farklılıklar bulma basamağındaki öntest ortalaması 2,58 iken sontestte 3,61'e yükselmiş, kontrol grubunun öntest ortalaması 2,77 iken sontestte 2,83'e değişmiştir. Deney grubunun performansı artma yönünde değişim gösterirken kontrol grubunda büyük bir değişim gözlenmemiştir.

Grafik 5. 6. Farklılıklar Bulma Basamağının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntestten Sonteste Olan Değişim Çizgileri:



VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgular ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlara ve bunların ışığında oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

1. AGSL MB Hazırlık Sınıfı Temel Sanat Eğitimi Dersi ve Çalgı Keman 1, 2, 3 Öğretim Programı ile ona dayalı ve uygulamaya yönelik olarak hazırlanan Keman Ders Kitapları taranmış, bu kaynaklarda anlamlandırma stratejisinin basamakları olan çıkarımlar yapma, benzerlikler oluşturma, farklılıklar bulma, ilişkilendirme ve uygulama basamaklarına ilişkin ögeler yer aldığı saptanmıştır. Stratejinin özetleme ve not alma basamaklarına ilişkin herhangi bir öge yer almamaktadır. Bu sonuç hem programın hem ders kitaplarının anlamlandırma stratejisine büyük ölçüde yer verdiğinin ve strateji açısından birbirlerine paralel bir şekilde hazırlandığının göstergesidir.

Türkiye’deki keman eğitimi literatürü incelendiğinde ise çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, özetleme ve not alma basamaklarına ilişkin ifadeler bulunmuş, benzerlikler oluşturma, farklılıklar bulma ve uygulama basamaklarına ilişkin ifadelere rastlanmamıştır.

2. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmı keman çalışırken; anlamlandırma stratejisi içerisinde yer alan özetleme, çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, benzerlikler oluşturma, uygulama basamaklarını kullanmaktadırlar.

Karşılaştırmalar yapma basamağı ise öğrencilerin hemen hemen yarısı tarafından kullanılırken, not alma basamağı öğrenciler tarafından kullanılmamaktadır.

Araştırma sonucunda, özetleme basamağı öğretmenlerin hemen hemen tamamı tarafından kullanılmakta, çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, benzerlikler oluşturma, karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma ve uygulama basamakları öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanılmaktadır. Stratejinin not alma basamağı ise öğretmenler tarafından ara sıra kullanılmaktadır.

3. Yapılan araştırma sonucuna genel olarak bakıldığında; anlamlandırma stratejisi AGSL MB’lerde keman eğitiminde kullanılabilir, öğretmenlerin öğrencilere sunabilecekleri/önerebilecekleri, (bu yolla) yönlendirebilecekleri yararlı bir öğrenme stratejisidir.

Anlamlandırma stratejisinin basamakları açısından bakıldığında ise;

(1) Özetleme, keman çalışırken kullanıldığında öğrencileri başarıya ulaştıran bir basamaktır.

(2) Çıkarımlar yapma basamağının öğrencilerin keman öğrenmelerine olumlu yönde bir etki yaptığı görülmektedir.

(3) İlişkilendirme basamağı öğrencilerin keman öğrenmelerinde olumlu yönde bir etki yapmaktadır.

(4) Benzerlikler oluşturma basamağının öğrencilerin keman öğrenmelerine olumlu yönde bir etki yaptığı saptanmıştır.

(5) Karşılaştırmalar yapma ve farklılıkları bulma basamağının öğrencilerin keman öğrenmelerine olumlu yönde bir etki yaptığı belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında anlamlandırma stratejisi keman öğrencilerinin keman çalışırken kullanabilecekleri işevuruk ve yararlı bir öğrenme stratejisidir.

6. 2. Öneriler

1. AGSL MB'leri Keman Dersi Öğretim Programı hazırlanırken anlamlandırma stratejisinin basamaklarını içeren hedef ve davranışlara daha fazla yer verilmelidir.
2. AGSL MB'leri keman dersine ilişkin hazırlanan ders kitaplarının yanı sıra metot ve dağarcıklarda da anlamlandırma stratejisine yönelik çalışmalara yeterli ölçüde yer verilmelidir.
3. Çalgı eğitimi alanında öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar artırılmalı, keman ve diğer çalgıların öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin etkisi üzerine çalışmalar çeşitlendirilmelidir.
4. Anlamlandırma stratejisi ve diğer öğrenme stratejilerinin çeşitli yaş gruplarında keman öğrenmeye etkileri araştırılmalıdır.
5. Bu araştırma, AGSL MB'lerde tüm sınıflardaki (9, 10 ve 12), konservatuvarlardaki ve eğitim fakültelerindeki keman öğrencilerine uygulanmalı ve etkisi gözlenmelidir.
6. Bu araştırma anlamlandırma stratejisinin diğer çalgılardaki öğrenme süreçlerine etkisini belirlemek üzere tekrarlanabilir.
7. Anlamlandırma stratejisi ve diğer öğrenme stratejileri AGSL'ler ve diğer ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalgı eğitimi alan öğrencilere anlatılmalı ve öğretilmelidir. Böylece, yeni kuşakların stratejik (öz-düzenleyici) öğrenenler olmaları sağlanmalıdır.
8. Diğer stratejilerin keman öğrenmeye etkileri de araştırılıp hangi öğrenme stratejilerinin daha yararlı olduğu belirlenmeli ve keman öğretim programları ve ders kitapları bu belirlemeler ışığında hazırlanmalı ve geliştirilmelidir.
9. Öğrenme stratejilerinin farklı araştırmacılar tarafından ayrı şekillerde sınıflandırılmıştır. Çalgı eğitimi alanında, bu farklı sınıflandırmalardaki stratejilere ilişkin çalışmalar yapılmalı, çalgı eğitimine en uygun strateji sınıflaması böylece saptanmalıdır.

KAYNAKÇA

AYDIN, A. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (Beşinci Baskı) Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.

BACANLI, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**, (Beşinci Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CANGRO, R. M. (2004). The Effects Of Cooperative Learning Strategies On The Music Achievement Of Beginning Instrumentalists. University of Hartford, Ph.D. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=775164301&sid=5&Fmt=2&clientId=41522&RQT=309&VN> Ulaşım Tarihi: 25.09.2006

CORNFORD, I. (2002). Learning to Learn Strategies as a Basis for Effective Lifelong Learning, **International Journal of Lifelong Education**, Vol.21, No.4 (July-August 2002), 357-368. Ulaşım Tarihi: 25.09.2006

ÇILDEN, Ş. (1999). **Yaylı Çalgı Çalışmaları Nasıl ve Ne Zaman Yapılmalıdır**, 1. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, s.245-248, OMÜ, Çanakkale.

————— (2000). **Yaylı Çalgı Eğitiminde Deşifre**, Filarmoni Sanat Dergisi, 158. Sayı, Aralık s. 9-11

————— (2001a). **Bireysel Çalgı Eğitiminde Temel İlkeler ve Etkili Faktörler**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Ocak, s. 27-3

————— (2001b). **Yaylı Çalgıda Ses Temizliği**, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Ocak 2001, Cilt:14, No:1

DEMBO, H. M. (1991). **Applying Educational Psychology in The Classroom**, Longman Publishing Group, New York (4. Edition).

DEMBO, H. M. (2001). Learning to Teach is not Enough-Future Teachers Also Need to Learn How to Learn, **Teacher Education Quarterly**, Fall 2001, p. 23-35.

http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200110/ai_n8972996

Ulaşım Tarihi: 09.04.2005

ERDEN, M., AKMAN, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**, (Onuncu Baskı) Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERTEM, Ş. (2003). Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütlenme Stratejisi”nin Etkililik Düzeyi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

GAGNE, R. M., DRISCOLL, M. P. (1988). **Essentials of Learning for Instruction**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, (Second Edition).

GEIERSBACH, F. J. (2000). Musical Thinking in Instrumental Practice: An Investigation of Practice Strategies Used By Experienced Musicians Columbia University TeachersCollege, Ed. D.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=732091991&sid=5&Fmt=2&clientId=41522&RQT=309&VName> Ulaşım Tarihi: 25.09.2006.

GOOD, T.L., BROPHY, J.E. (1986). **Educational Psychology a Realistic Approach**, Longman, New York-London, (Third Edition).

HAGANS, W. W. (2005). Musicians' Learning Styles, Learning Strategies, And Perceptions of Creativity Oklahoma State University. Ed.D

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=862929691&sid=12&Fmt=2&clientId=41522&RQT=309&VName> Ulaşım Tarihi: 07.11.2006

ERTÜRK, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara:Yelkentepe Yayınları.

GÖRGEN, İ. (1997). Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

GRIGORYAN, A. G. (1986). **Orta Düzey Keman Çalışmaları**, Moskova.

GÜNAY, E. ve UÇAN, A. (1980). **Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1 Birinci Konum/Birinci Kitap**, Ankara: Yeni Dağarcık Yayınları.

HOWE, M. (2001). **Öğrenme Psikolojisi**, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

KAZANCI, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**, Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları No:67.

KOCABAŞ, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitimi Programları ve Öğretim Programı).

————— (2003). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması. OMEP 5-11 Ekim 2003 Kuşadası-Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiri Kitabı,3.Cilt, Ss:30-45.

Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği (2006). http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=16. Ulaşım tarihi: 02.04.2007.

ÖNCÜL, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: MEB Yayınları:3410, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi:1220

ÖZDEMİR, Ö. (2004). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Bilim Dalı

ÖZEN, N. (1999). **Okullardaki Çalgı Eğitiminde Öğretmenin Rolü**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:19, Sayı:3, s. 105-108.

ÖZTÜRK, B. (1995). Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

ÖZTÜRK, B. ve KISAÇ İ. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Yeşilyaprak, B. (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

SABAN, A. (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SENEMOĞLU, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, (Onbirinci Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.

SUBAŞI, G. (2002). Bilgiyi İşleme Kuramı. **Gelişim ve Öğrenme**. Ulusoy, A. (Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

SÜNBÜL, A. M. (1998). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞAHİNEL, M. (2005). Etkin Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Demirel, Ö. (Ed.) Ankara: PegemA Yayıncılık.

TARMAN, S. (2006). **Müzik Eğitiminin Temelleri**, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2005). **Türkçe Sözlük**, (Onuncu Baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TURMO, A. (2005). The Relationship Between the Use of Learning Strategies and Socioeconomic Backround in 15 Year Olds, Oslo: **Nordisk Pedagogik**, Vol.25, pp.155,168. http://www.pisa.no/pdf/turmo_2005_np2.pdf
Ulaşım Tarihi: 07.04.2005

UÇAN, A. (1980). “Çevreden Evrene Keman Eğitimi” Üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Ağustos 1980, Yıl:5, Sayı:47.

————— (1995). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinin Eğitim Programları Sorunları. GÖĞÜŞ, G. (Yay. Haz.), **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Semineri**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları, 106-146.

————— (1997). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

————— (2001). **Keman Eğitimi İçin Özgün Parçalar**, Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.

————— (2004). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı; Lise Hazırlık**, İstanbul: M.E.B. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

————— (2005a). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı; Lise 1**, Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları, Saray Matbaacılık

————— (2005b). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı; Lise 2**, Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları, Saray Matbaacılık.

————— (2005c). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı; Lise 3**, Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları, Saray Matbaacılık.

UÇAR, N. (2006). Parametrik Olmayan (Non-Parametric) Hipotez Testleri. SPSS **Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. KALAYCI, Ş. (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

WEINSTEIN, C. E. (1988). **Learning Styles and Learning Strategies**, (Edt: R.R. Schmeck), Putnam, New York. Ulaşım Tarihi: 25.03.2005
<http://www.pages.drexel.edu/clarks/educ301/LearningStrategies.htm>

WEINSTEIN, C. E., D.S. Ridley, T. Dahl, E.S. Weber (1989). Helping Students Develop Strategies for Effective Learning, **Educational Leadership**. v46 n4 p17-19 Dec-Jan1988-89
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=RecordDetails&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ387007&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&objectId=0900000b80066337 Ulaşım Tarihi: 25.03.2005

WEINSTEIN, C. E. (1977). Cognitive Elaboration Learning Strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (61st, New York, April 4-8,1977)

WOLE, D. (1986). The Effect of Training in Organization and Elaboration Strategies On Comprehension And Recall of History Readings By Tenth Grade Students. The Florida State University P.h.D.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=749103061&sid=2&Fmt=2&clientId=41522&RQT=309&VName=PQD> Ulaşım tarihi: 19.04.2005

World's Favorite Easy Violin Pieces (1976). World's Favorite Series No: 91., USA: Ashley Publications Inc.

EKLER

- 1. Öğrenci Anketi**
- 2. Öğretmen Anketi**
- 3. Anlamlandırma Stratejisi Gözlem Formu**
- 4. Uygulamada Kullanılan Parçalar**
- 5. MEB İzin Yazışma Belgeleri**
- 6. AGSL'lerin Bulunduğu İller**

EK- 1

Öğrenci ve Öğretmen Anketleri

**Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Dersi Alan
Öğrencilerin “Anlamlandırma Stratejisi” İle İlgili Görüş ve Düşüncelerini
Belirlemeye Yönelik Anket Formu**

Yönerge

Sevgili ğrenciler,

Bu anket, öğrenme stratejilerinden biri olan “anlamlandırma stratejisi”nin keman çalışırken nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketle elde edilecek veriler ışığında keman eğitimi alanına, sizlerin keman çalışma süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar sunulabilecektir. Bu nedenle vereceğiniz yanıtların gerçeğe uygun olması, araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Ankette bulunan soruları dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, seçeneklerden size en yakın görünen birine (X) işareti koyunuz. Cevaplarınız toplu olarak değerlendirilecek ve araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Özlem AKIN
Gazi Üniversitesi
GSEB Müzik ğretmenliėi ABD
Araştırma Görevlisi

**Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Dersi Alan
Öğrencilerin “Anlamlandırma Stratejisi” İle İlgili Görüş ve Düşüncelerini
Belirlemeye Yönelik Anket Formu**

Yönerge

Sevgili Öğretmenler,

Bu anket, öğrenme stratejilerinden biri olan “anlamlandırma stratejisi”nin keman çalışırken nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketle elde edilecek veriler ışığında keman eğitimi alanına, sizlerin keman çalışma süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar sunulabilecektir. Bu nedenle vereceğiniz yanıtların gerçeğe uygun olması, araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Ankette bulunan soruları dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, seçeneklerden size en yakın görünen birine (X) işareti koyunuz. Cevaplarınız toplu olarak değerlendirilecek ve araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Özlem AKIN
Gazi Üniversitesi
GSEB Müzik Öğretmenliği ABD
Araştırma Görevlisi

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Dersi Alan Öğrencilerin “Anlamlandırma Stratejisi” İle İlgili Görüş ve Düşüncelerini Belirlemeye Yönelik Anket Formu		ÖLÇEK				
		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiç
Özetleme	1. Parçayı baştan sona kabaca gözden geçirip çalarak parçanın ana hatları olarak;					
	a) Tonunu belirlerim.					
	b) Ölçüsünü belirlerim.					
	c) Tartım kalıplarına göz gezdiririm.					
	d) Gürlük belirteçlerini (nüans) belirlerim.					
	e) Parçanın hızını ve metronom sayısını gözden geçiririm.					
	f) Parçanın yay hareketlerini (çekerek-itererek) gözden geçiririm.					
	2. Parçada öğrenilen tekniği ya da teknikleri kendi ifadelerimle tanımlamaya çalışırım.					
Çıkarımlar Yapma	3. Parçada öğrenilen tekniğin bulunduğu yerleri belirlerim.					
	4. Parçada ağırlıklı olarak hangi tekniğin işlendiğini saptarım. (Örn: Parçanın ölçü sayısına oranlandığında en çok hangi tekniğin işlendiğini saptamak.)					
	5. Ağırlıklı tekniğin yanısıra işlenen diğer teknikleri belirlerim. (Örn: Ağırlıklı tekniğin yanı sıra 2. ve 3. sırada işlenen teknikleri belirlemek.)					
	6. Parçada işlenen konumların (pozisyon), parçadaki yerlerini belirlerim.					
	7. Parçanın konum değiştirme tekniklerini belirlerim. (Örn: aynı parmakla, farklı parmakla, boş telle geçiş.)					
	8. Parçayı çalarken dikkat etmem gereken kritik yerleri belirlerim. (Örn: zor, karmaşık kesitlerin (pasajları), konum geçişleri, yay teknikleri v.b... bulunduğu yerleri belirlemek.)					
Önceki Bilgilerle Yeni Bilgiyi İlişkilendirme	9. Yeni öğreneceğim parçanın içerisinde önceden bildiğim yay tekniklerinin olup olmadığına bakarım. (Örn: detache, legato, staccato, AY, ÜY belirlemek.)					
	10. Önceden çalışmış olduğum özellikle benzer parçaların teknik özelliklerini hatırlarım.					
	11. Önceden çalışmış olduğum parçalarla yeni parçada kullanılan teknikler arasında ilişkiler kurarım. (Örn: Önceden öğrendiğim teknikler ve yeni öğrendiğim teknik arasında bağlantı kurmak, önceki bilgimi kullanmak.)					
Benzerlikler Oluşturma	12. Önceden çalışmış olduğum parçalar ve yeni aldığım parça arasındaki ana hatlar çerçevesindeki benzerlikleri belirlerim. (Örn: Benzer teknikleri, benzer kesit ve geçitleri belirlemek.)					
	13. Önceden çalışmış olduğum teknikler ile yeni parçada öğrenmiş olduğum teknikler arasında benzerlikleri ayrıca saptamaya çalışırım.					
	14. Parçada öğrenmekte olduğum yeni tekniği zihnimde canlandırmaya çalışırım. (Örn: Öğrendiğim tekniği davranışım, sesim veya yaşamımda bulunan varlıklara benzetmeye çalışmak.)					
Karşılaştırmalar Yapma ve Farklılıklar Bulma	15. Parçada kapsanan ağırlıklı teknik ve diğer teknikler arasındaki farklılıkları bulurum ve üzerinde düşünürüm.					
	16. Önceden öğrenmiş olduğum teknikler ile yeni öğrenmekte olduğum teknikler arasında karşılaştırmalar yaparım.					
	17. Önceden çalışmış olduğum parçalar ile yeni parçadaki tipik kesitler (pasajlar), geçitler , v.b.arasındaki farklılıkları bulurum.					
Uygulama	18. Yeni öğrendiğim parçayı fırsat bulduğumda tekrarlarım.					
	19. Önceki edinimlerimi yeni parçada kullanırım.					
	20. Yeni öğrendiğim parça içinde geçen tekniği fırsat bulduğumda tekrarlarım.					
Not Alma	21. Öğrendiğim parçada bulunan boş yerlere ya da başka bir kağıda parçaya ilişkin saptamalarımı not alırım.					

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Dersi Veren Öğretmenlerin “Anlamlandırma Stratejisi” İle İlgili Görüş ve Düşüncelerini Belirlemeye Yönelik Anket Formu		ÖLÇEK				
		Her Zaman	Sıklıkla	AraSıra	Nadiren	Hiç
Özetleme	1. Ödev olarak verdiğim parçayı baştan sona kabaca gözden geçirip çalarak parçanın ana hatları olarak;					
	a) Tonunu belirletirim.					
	b) Ölçüsünü belirlemesini isterim.					
	c) Tartım kalıplarını gözden geçirmesini isterim.					
	d) Gürlük belirteçlerini (nüans) gözden geçirmesini sağlarım.					
	e) Parçanın hızını ve metronom sayısını gözden geçirmesini isterim.					
	f) Parçadaki yay hareketlerini (çekerek-iterek) belirlemesini isterim.					
	2. Parçada öğrenilen tekniği ya da teknikleri kendi ifadeleri ile açıklatırım.					
Çıkarımlar Yapma	3. Parçada öğrenilen tekniğin bulunduğu yerleri belirletirim.					
	4. Parçada ağırlıklı olarak hangi tekniğin işlendiğini saptamasını sağlarım. (Örn: Parçanın ölçü sayısına oranlandığında en çok hangi tekniğin işlendiğini saptamak.)					
	5. Parçada ağırlıklı tekniğin yanısıra işlenen diğer teknikleri buldururum. (Örn: Ağırlıklı tekniğin yanı sıra 2. ve 3. sırada işlenen teknikleri belirlemek.)					
	6. Parçada işlenen konumların (pozisyon), parçadaki yerlerini belirletirim.					
	7. Parçanın konum değiştirme tekniklerini belirletirim. (Örn: aynı parmakla, farklı parmakla, boş teller geçiş.)					
Önceki Bilgilerle Yeni Bilgiyi İlişkilendirme	8. Parçada dikkat edilmesi gereken kritik yerleri belirlemesini isterim. (Örn: Zor, karmaşık kesitlerin (pasaj), konum geçişlerinin, yay tekniklerinin v.b... bulunduğu yerleri belirlemek.)					
	9. Parça içerisinde önceden bildiği yay tekniklerinin olup olmadığını belirletirim. (Örn: Detache, legato, staccato, AY, ÜY belirlemek.)					
	10. Önceden çalışmış oldukları, özellikle benzer parçaların teknik özelliklerini hatırlatırım.					
Benzerlikler Oluşturma	11. Önceden çalışmış olduğu parçalarla yeni parçada kullanılan teknikler arasında ilişkiler kurdururum. (Örn: Eski parçada öğrenmiş olduğu tekniği tekrar çaldırıp hatırlamasını ve yeni parçaya aktarmasını sağlarım.)					
	12. Önceden çalışmış olduğu parçalar ve yeni verdiği parça arasındaki ana hatlar çerçevesindeki benzerlikleri göstermesini isterim. (Örn: benzer teknikleri, benzer kesit ve geçitleri belirletmek.)					
	13. Önceden çalışmış olduğu teknikler ile yeni parçada öğrenmiş olduğu teknikler arasında benzerlikleri ayrıca saptamasını isterim..					
Karşılaştırmalar Yapma ve Farklılıklar Bulma	14. Parçada öğrenmekte olduğu tekniği zihninde canlandırmasını isterim. (Örn: Öğrendiği tekniği davranışı, sesi veya yaşamında bulunan varlıklara benzetmesini isterim.)					
	15. Parçada saptamış olduğu ağırlıklı teknik ve diğer teknikler arasındaki farklılıkları buldururum ve üzerinde düşünmesini sağlarım.					
	16. Önceden öğrenmiş olduğu teknikler ile yeni öğrenmekte olduğu teknik arasında karşılaştırmalar yaptırım.					
Uygulama	17. Önceden çalışmış olduğu parçalar ve yeni verdiği parçadaki tipik kesitler (pasajlar) , geçitler v.b... arasındaki farklılıkları buldururum.					
	18. Yeni öğrettiğim parçayı uygun durumlarda tekrarlatırım.					
	19. Önceki edinimlerini yeni parçada kullanırım.					
Not Alma	20. Yeni öğrettiğim parça içinde geçen tekniği fırsat bulduğunda tekrarlamasını isterim.					
	21. Parçada bulunan boş yerlere ya da başka bir kağıda parçaya ilişkin saptamalarını not almasını isterim.					

EK-2
Strateji Davranış Gözlem Formu

Öğrencinin,
Adı, Soyadı:
Grubu: Deney / Kontrol
Ön-Test / Son-Test

Tarih:
Gözlemci:

Öğrenci Davranış Gözlem Formu (Strateji)	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
1. Parçanın ana hatları olarak;					
• Tonunu belirliyor mu?					
• Ölçüsünü belirliyor mu?					
• Tartım kalıplarına göz gezdiren mi?					
• Gürlük belirteçlerini (nüans) belirliyor mu?					
• Parçanın hızını ve metronom sayısını gözden geçiriyor mu?					
• Parçanın yay hareketlerini(çekerek-itererek)gözden geçiriyor mu?					
2. Parçada kapsanan tekniklerin bulunduğu yerleri belirleyip işaretliyor mu?					
3. Parçada işlenen ağırlıklı tekniği saptıyor ve bunu bir yere kaydediyor mu?					
4.Parçada yer alan tekniklerden kendisi için yeni olan(lar)ı saptıyor ve bunu bir yere kaydediyor mu?					
5. Parçada bulunan duatelerin (parmak numaralarının) hangi konuma ait olduğunu belirliyor ve bunları parça üzerine kaydediyor mu?					
6. Parçadaki konum değiştirme tekniklerini belirliyor ve bunları not ediyor mu?					
7. Parçada dikkat etmesi gereken kritik yerleri (zor, karmaşık pasajları –konum geçişleri ve yay güçlükleri vb.-) belirliyor ve bunları parça üzerinde işaretliyor mu?					
8. Parçada önceden bildiği yay tekniklerinin olup olmadığına bakıyor ve bunları işaretliyor mu?					
9. Önceden çalışmış olduğu parçalarda geçen teknikler ile yeni parçada geçen teknikler arasında ilişkiler kuruyor ve bunları parça üzerinde işaretliyor mu?					
10. Önceden çalışmış olduğu parça ile yeni öğrendiği parça arasındaki benzer tarafları ortaya çıkarıyor ve bunları parça üzerinde not alıyor mu?					
11. Parçadaki yay tekniklerinin bulunduğu kesitler (pasajlar) arasındaki farklılıkları ortaya çıkarıyor ve parça üzerinde işaretliyor mu?					

Ek-3

Uygulamada Kullanılan Parçalar

Dans

L.V. Beethoven
(1770-1827)

Moderato
♩ 60

mp
ortada

mf

mp

f

mp

mf

f

mp

p
ay by ay by

mp
ortada

f

mp

mf

mp

Gavotte

A. Thomas
1811-1896

Moderato ♩ 60

mp *mf*

ortada

8

mp *mf*

16

24

mp *mf* *mp*

31

mf

38

mp

44

mf *mp*

51

58

mf

65

Ek-4

MEB İzin Yazışma Belgeleri

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 02227341 numaralı öğrencinizim. "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Strateji'sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" konusunda tez yapmaktayım.

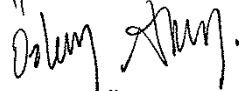
Araştırmamla ilgili olarak, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü keman öğrencilerine ve öğretim elemanlarına anket uygulamak, bununla birlikte Lise 2. sınıf keman öğrencileri üzerinde 28.11.2005 – 02.12.2005 tarihleri arasında deneysel çalışma ve gözlem yapmak durumundayım.

Anket uygulamamın ve deneysel çalışmamın gerekli kıldığı koşulların sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ile Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nin bağlı bulunduğu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması gerekmektedir.

İlgili yazının yazılması için gereğine müsadelerinizi saygılarımla arz ederim.

Ek-1: Anket formları
Ek-2: Gözlem formu

22.09.2005


Arş. Gör. Özlem AKIN
Araştırmacı

Adres: Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Maltepe / ANKARA

Gerçekleştirilmiştir.
22.09.2005
Allo Llean
Prof. Dr. Ali UÇKAN
Tez Danışmanı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 02227341 numaralı öğrencinizim. "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Strateji'sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" konusunda tez yapmaktayım.

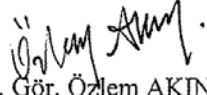
Araştırmamla ilgili olarak, Denizli Hakkı Dereköylü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü keman öğrencilerine ve öğretim elemanlarına anket uygulamak, bununla birlikte Lise 2. sınıf keman öğrencileri üzerinde 21.11.2005 – 25.11.2005 tarihleri arasında deneysel çalışma ve gözlem yapmak durumundayım.

Anket uygulamamın ve deneysel çalışmamın gerekli kıldığı koşulların sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ile Denizli Hakkı Dereköylü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nin bağlı bulunduğu Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması gerekmektedir.

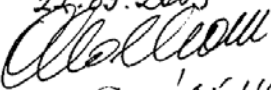
İlgili yazının yazılması için gereğine müsadelerinizi saygılarımla arz ederim.

22.09.2005

Ek-1: Anket formları
Ek-2: Gözlem formu


Arş. Gör. Özlem AKIN
Araştırmacı

Adres: Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Maltepe / ANKARA

Gereklisi
22.09.2005

Prof. Dr. Ali UCAN
Tea Sancusunu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 02227341 numaralı öğrencinizim. "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Strateji'sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" konusunda tez yapmaktayım.

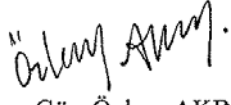
Araştırmamla ilgili olarak, Malatya Abdulkadir Eriş Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü keman öğrencilerine ve öğretim elemanlarına anket uygulamak, bununla birlikte Lise 2. sınıf keman öğrencileri üzerinde 14.11.2005 – 18.11.2005 tarihleri arasında deneysel çalışma ve gözlem yapmak durumundayım.

Anket uygulamamın ve deneysel çalışmamın gerekli kıldığı koşulların sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ile Malatya Abdulkadir Eriş Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nin bağlı bulunduğu Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması gerekmektedir.

İlgili yazının yazılması için gereğine müsadelerinizi saygılarımla arz ederim.

22.09.2005

Ek-1: Anket formları
Ek-2: Gözlem formu


Arş. Gör. Özlem AKIN
Araştırmacı

Adres: Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Maltepe / ANKARA

Gereklidir.
22.09.2005

Prof. Dr. Ali UCAK
Tez Danışmanı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 2519

25/11/2005

Konu : Araştırma İzni

- İlgi : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25.10.2005 tarih ve 10764 sayılı yazısı.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.09.2005 tarih ve 9101 sayılı yazısı.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.09.2005 tarih ve 9103 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Özlem AKIN'ın "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Strateji'sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" konulu tez anketini Eskişehir İli Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Ankara İli Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Malatya İli Abdülkadir Eriş Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrenci ve öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 3 sayfa 36 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK _____ :

EK - 1 Anket (3 Sayfa)

DAĞITIM :

Ankara, Eskişehir, Malatya Valiliğine

18/11/2005 V.HK.İ. : F. CANAGİROĞLU

19/11/2005 Gör. Öğret. : M. YALÇIN

21/11/2005 Daire Bşk. : N. ÖZKAN

21/11/2005 Kurul Bşk. V. : N. KONAKLI



ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 6195
Konu : Araştırma İzni

25 /10/2005

DENİZLİ VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.09.2005 tarih ve 9091 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Özlem AKIN'ın "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Strateji' sinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" konulu tez anketini Denizli Hakkı Dereköylü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrenci ve öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 3 sayfa 36 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.

25/10

Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :

EK – 1 Anket (3 Sayfa)



ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

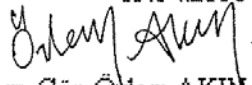
Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e – posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı 02227341 no'lu doktora öğrencinizim. "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Stratejisi'nin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" konulu tezimin gereği olarak; Kayseri, Erzurum ve İzmir Buca Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde bulunan keman öğrencileri ve öğretmenlerine anket uygulamak durumundayım.

Gerekli iznin alınması hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

05.04.2006

Arş. Gör. Özlem AKIN

Ek 1: Öğrenci Anket

Ek 2: Öğretmen Anket

Gereklilik.
05.04.2006

Prof. Dr. Ali UCAN
Tez Danışmanı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 567 1860
Konu : Araştırma İzni

05/05/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 10.04.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/2502 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Özlem AKIN'ın "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Stratejisi'nin Kullanımı ve Etkinlik Düzeyi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin, İzmir Buca, Kayseri ve Erzurum Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde bulunan keman öğrencileri ve öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 42 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-4 Sayfa)



G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr

Ek-5

AGSL'lerin Bulunduğu İller

Sıra No.	AGSL'nin		Açıldığı Öğretim Yılı
	ADI	İLİ	
1	Avni Akyol AGSL	İstanbul	1989-1990
2	Ankara AGSL	Ankara	1990-1991
3	Bursa AGSL	Bursa	1990-1991
4	Eskişehir AGSL	Eskişehir	1990-1991
5	İşıl Saygın AGSL	İzmir	1990-1991
6	Kütahya AGSL	Kütahya	1990-1991
7	Adana AGSL	Adana	1990-1991
8	Bolu AGSL	Bolu	1990-1991
9	Diyarbakır AGSL	Diyarbakır	1990-1991
10	Fevziye Güpgüpoğlu AGSL	Kayseri	1990-1991
11	Şanlıurfa AGSL	Urfa	1992-1993
12	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası AGSL	Antalya	1995-1996
13	Çankırı AGSL	Çankırı	1995-1996
14	Edirne AGSL	Edirne	1995-1996
15	Isparta AGSL	Isparta	1995-1996
16	Trabzon AGSL	Trabzon	1995-1996
17	Aksaray AGSL	Aksaray	1998-1999
18	Denizli Hakkı Dereköylü AGSL	Denizli	1998-1999
19	Erzurum AGSL	Erzurum	1998-1999
20	Kırşehir AGSL	Kırşehir	1998-1999
21	Niğde AGSL	Niğde	1998-1999
22	Adıyaman AGSL	Adıyaman	1999-2000
23	Kadriye Kemal Gürel AGSL	Balıkesir	1999-2000
24	Hüseyin Akif Terzioğlu AGSL	Çanakkale	1999-2000
25	Nevit Kodallı AGSL	İçel	1999-2000
26	Ümrân Baradan AGSL	Kemalpaşa-İzmir	1999-2000
27	Muğla AGSL	Muğla	1999-2000
28	İlkadım AGSL	Samsun	1999-2000
29	Sinop AGSL	Sinop	1999-2000
30	Uşak AGSL	Uşak	1999-2000
31	Çorum AGSL	Çorum	2000-2001
32	Konya Çimento AGSL	Konya	2000-2001
33	Hatay Bedii Sabuncu AGSL	Hatay	2000-2001
34	Tokat AGSL	Tokat	2000-2001
35	Ordu AGSL	Ordu	2000-2001
36	Kocaeli AGSL	Kocaeli	2000-2001
37	Kırıkkale AGSL	Kırıkkale	2000-2001
38	Aydın AGSL	Aydın	2000-2001
39	Bingöl AGSL	Bingöl	2001-2002
40	Malatya Abdülkadir Eriş AGSL	Malatya	2001-2002
41	Kars Gülahmet Aytemiz AGSL	Kars	2001-2002
42	Zonguldak Erdemir AGSL	Zonguldak	2001-2002
43	Bartın AGSL	Bartın	2001-2002
44	Erzincan AGSL	Erzincan	2002-2003
45	Giresun AGSL	Giresun	2002-2003
46	Kırklareli AGSL	Lüleburgaz	2002-2003
47	Tekirdağ AGSL	Tekirdağ	2002-2003
48	Kastamonu AGSL	Kastamonu	2002-2003
49	Sivas AGSL	Sivas	2003-2004
50	Van AGSL	Van	2003-2004
51	Karabük AGSL	Safranbolu	2003-2004
52	Osmaniye AGSL	Osmaniye	2004-2005
53	Gaziantep AGSL	Gaziantep	2005-2006
54	Bitlis Takasbank AGSL	Bitlis	2006-2007