



T.C

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ,
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE ALAN BAŞARI PUANLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FIRAT ALTUN

Malatya-2015

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ,
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE ALAN BAŞARI PUANLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Cemal YURGA

FIRAT ALTUN

Malatya-2015

T.C

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Fırat ALTUN tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının, Öğrenme Stilleri, Problem Çözme Becerileri ve Alan Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler” başlıklı bu çalışma, 13.04.2015 Tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:	Prof. Cemal YURGA
Üye :	Prof. Dr. Turan SAĞER
Üye :	Doç. Dr. Ilgım KILIÇ

O N A Y

...../...../201..

Prof.Dr.Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Cemal YURGA'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Müzik Öğretmeni Adaylarının, Öğrenme Stilleri, Problem Çözme Becerileri ve Alan Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Fırat ALTUN

TEŞEKKÜR

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE ALAN BAŞARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Araştırmam boyunca bana yardımcı olan, beni sabırla dinleyen, rehberlik eden ve desteğini esirgemeyen danıőmanım Prof. Cemal YURGA'ya en içten teőekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerime giren ve kendilerinden çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Turan SAĞER, Prof. Dr. Hasan ARAPĐİRLİOĐLU ve Doç. Dr. Ilgım KILIÇ'a teőekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim ve lisansüstü eğitimim boyunca devamlı yanımda olan, bilgi ve önerileri ile bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Oğuz Ozan BİLEN ve Yard. Doç. Dr. Ahmet Suat KARAHAN'a teşekkür ederim.

İnönü Üniversitesinde göreve baőladıęım andan itibaren, bilgi, deneyim ve dostluklarını benden esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Engin GÜRPINAR, Yard. Doç. Dr. Onur ZAHAL, Yard. Doç. Dr. Betül KARAGÖZ ve Arő. Gör. Uğur ÖZHAN'a, araştırmam süresince bana emeği geçen herkese teőekkürü bir borę bilirim.

Fırat ALTUN

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE ALAN BAŞARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ALTUN, Fırat

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Cemal YURGA

XIX + 137 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alan başarı puanları arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arasındaki etki düzeylerini incelemektir. Çalışma nicel ve betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları (n=99) oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, Gencel (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III ve Türkçe uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1992) tarafından yapılan Heppner Problem Çözme Becerileri Envanteri (PÇBE) kullanılarak toplanmıştır. İlgili veriler SPSS 21 istatistik programı ve hazırlanan Kolb Excel Hesaplama tablosu aracılığı ile analiz edilmiştir. Alan başarı puanları ise İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri veri tabanından elde edilip, harf çevrimleri sayısal verilere dönüştürülerek analiz edilmiştir. İlişkisel analizlerin yapılması için; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, Ki-Kare testi, , tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Normallik durumunun belirlenmesi için normal dağılım eğrilerine, çarpıklık-basıklık katsayılarına ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin ağırlıklı olarak “özümseyen” ve “ayrıştırıcı” stilinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıştırıcı grubunda bulunan öğrencilerin hem *alan başarıları* hem de *problem çözme beceri* düzeyiyle olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri alanları ile PÇBE ve Aceleci Yaklaşım puanları arasında anlamlı ilişki olduğu, Ayrıştırıcı grubundakilerin problem çözme (toplam) becerileri ve bir problem ve problemlerle karşılaştıklarında acele etmeme, kontrollü ve sakin yaklaşım sergileme becerilerinin, Değiştirme grubundakilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan Dersleri, genel başarı puanları ve ikinci sınıf puanları bünyesinde sadece “*Müzik Kuramları*” alan puanları ile “*öğrenme stilleri*” arasında anlamlı ilişkiler olduğu; gerek bütün sınıfların gerek ikinci sınıfların puanları göz önüne alındığında; “*özümseme ve ayrıştırma*” grubundakilerin, “*değiştirme*” grubundakilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üç sınıfa ait ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Aceleci Yaklaşım puanları ile MİOY puanları arasında zayıf düzeyde, Müzik Kuramları puanları arasında ise orta düzeyde negatif yönlere, öğrencilerin ikinci sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Aceleci Yaklaşım puanları ile Müziksel Çalma puanları arasında zayıf düzeyde, Müzik Kuramları puanları arasında ise orta düzeyde negatif yönlere anlamlı ilişkilerin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmeni adayları, Müzik Eğitimi, Müzikal Öğrenme, Problem Çözme Becerileri, Öğrenme Stilleri

ABSTRACT

MUSIC TEACHER CANDIDATES' LEARNING STYLES, PROBLEM SOLVING SKILLS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN FIELD ACHIEVEMENT POINTS

ALTUN, Fırat

M.S. Inonu University, Institute of Education Sciences

Music Teaching Department

Advisor: YURGA, Cemal Professor,

XIX+137 Pages

The main purpose of this research, is to examine the effect and relationships between learning styles, problem solving skills and field achievement points of Music Teacher Candidates'. The study is a qualitative and descriptive study and is a relational model. The study group of research were created from Inonu University, Faculty of Education, Music Teacher Education program (n = 99).

Research data obtained from Gencel (2008) who made adaptation of the Turkish version of the Kolb Learning Style Inventory- III and the Turkish version of the Şahin, Şahin and Heppner (1992) made by Heppner Problem Solving Skills inventory. Related data analyzed through SPSS 21 Statistical Software and Prepared Kolb Learning Styles calculating excel sheet. The Field achievement points, obtained from student affairs and translated from letter to numeric data. To make the relational analysis ; Pearson Product Moment Correlation Coefficient , Chi-Square test, one-way analysis of variance (ANOVA) , Welch test and Scheffe test was used. To determine the situation of normality to the normal distribution curve, skewness-kurtosis coefficients, and the Kolmogorov-Smirnov test results have been dealt.

According to research; It was determined that assimilator and converger mainly concentrated in the style of learning styles. Both field success and problem-solving skills level were determined significantly positive relationships in the converger group students. Students' learning styles areas with a significant relationship between scores Hasty Approach and PSI-A, in the converger group students problem-solving skills and to rush when they encounter a problem and a controlled, calm approach to the conclusion that exhibit higher than in the group of diverger has been reached. Field Courses overall achievement scores and scores of the second class only within the field of music theory with points that are significant relationship between learning styles, when all classes and second class points should be considered; assimilator and Converger group students were concluded more successful than diverger group students. Three classes of the course, students are given the average score ; between hasty approach and MIOY in a weak level, in the music theory middle level with negative direction, When students second-class course mean scores are considered; between hasty approach and musical play scores in a weak level, in the music theory middle level with negative direction has emerged as a result of a significant relationship..

Key Words: Music Teacher Candidates, Music Education, Musical Learning, Problem Solving Skills, Learning Skills

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
TEŞEKKÜR	ii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
GRAFİKLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sayıtlar.....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	7
2.1.1. Öğrenme.....	7
2.1.2 Öğrenmede Temel Kavramlar.....	8

2.1.3 Öğrenme Kuramlarını Etkileyen Yaklaşımlar	9
2.1.4 Müzikal Öğrenme	14
2.1.5 Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	20
2.1.6 Yetenek-Yöntem Etkileşimi	21
2.1.7 Öğrenme Stilleri	21
2.2 Problem Çözme Becerileri	35
2.2.1 Problem ve Problem Çözme Kavramı	35
2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	47
3.4. Veri Toplama Araçları	48
3.4.1.Öğrenme Stilleri Envanteri	48
3.4.2. Problem Çözme Becerileri Envanteri	50
3.4.3 Müzik Alan Akademik Başarı Puanları.....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	56
3.6. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları.....	59
BÖLÜM IV.....	60

BULGULAR VE YORUM.....	60
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre PÇBE Puanları ve Alan Dersi Puanlarının Dağılımlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	61
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi PÇBE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.4. Araştırmanın Dördüncü alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	72
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri Puanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	75
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	83
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar ..	88
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi PÇBE Toplam ve Faktör Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	102
BÖLÜM V	113
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	113
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar.....	113
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre PÇBE Puanları ve Alan Dersi Puanlarının Dağılımlarına Yönelik Sonuçlar	114

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi PÇBE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar.....	115
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	115
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri Puanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	116
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	117
5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	117
5.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi PÇBE Toplam ve Faktör Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar .	119
ÖNERİLER	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	133

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler (Chevrier vd. 2000 Akt. Veznedaroğlu, 2005)	23
Tablo 2 Jung Kişilik Tipleri Özellikleri (Given, 1996, Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)	25
Tablo 3 Dunn ve Dunn Öğrenme Stil Özellikleri	26
Tablo 4 Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları	45
Tablo 5. Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumu ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımları	46
Tablo 6. Öğrencilerin Çalgı Alanı Değişkenine Göre Dağılımları	47
Tablo 7 Gencel'in Araştırmasında Yer Alan KÖSE III Türkçe Forma ve Bu Forma İlişkin Güvenirlik Katsayıları	50
Tablo 8. PÇBE Güvenirlik ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri	51
Tablo 9 PÇBE Düzeltilmiş Güvenirlik ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri*	53
Tablo 10. İnönü Üniversitesi Harf Değerlendirme Tablosu	54
Tablo 11. Müzik Öğretmenliği Programında Yer Alan Derslerin Temel Alanlara Göre Dağılımı	55
Tablo 12 Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	56
Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
Tablo 14. Öğrencilerin PÇBE Puanlarının Öğrenme Stillерine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları	62

Tablo 15. Öğrencilerin Alan Ders Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları	63
Tablo 16. Faktör Yapısına Göre PÇBE Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımları.....	64
Tablo 17. PÇBE Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 18. PÇBE Toplam Puanları ve Aceleci Yaklaşım Faktör Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	74
Tablo 19 Öğrenme Biçimleri Puanları İle PÇBE Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	75
Tablo 20 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	76
Tablo 21. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Düşünen Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	80
Tablo 22. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Kaçınan Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	80
Tablo 23. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Değerlendirici Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	81
Tablo 24 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Kendine Güvenli Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	81
Tablo 25 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Planlı Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	82
Tablo 26 Alan Dersleri Genel Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları.....	83

Tablo 27. Müzik Kuramları Genel Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	84
Tablo 28. 1. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Tablo 29. 2. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	86
Tablo 30. 2. Sınıf Müzik Kuramları Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	87
Tablo 31 3. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	87
Tablo 32 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müzik Alanı Genel Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	88
Tablo 33. Öğrenme Biçimleri Puanları İle 1. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	92
Tablo 34. Öğrenme Biçimleri Puanları İle 2. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	94
Tablo 35 Öğrenme Biçimleri Puanları İle 3. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	98
Tablo 36 PÇBE Toplam ve Faktör Genel Puanları İle Müzik Alanı Genel Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	102
Tablo 37 PÇBE Toplam ve Faktör Puanları İle 1. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	105
Tablo 38. PÇBE Toplam ve Faktör Puanları İle 2. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	107

Tablo 39 PÇBE Toplam ve Faktör Puanları İle 3. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler	110
--	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrenme Kuramlarının Zaman İçinde Değişimi (Ormrod, 2014).....	11
Şekil 2 Müzikal Öğrenme Modeli (Hallam, 2001).....	16
Şekil 3 Müzikal Öğrenme Çerçevesi (Hallam, 2001).....	16
Şekil 4 Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Döngüsü.....	32
Şekil 5 Kolb Öğrenme Çemberi (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009)	33
Şekil 6 Kolb Kartezyen Koordinat Sistemi.....	49

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1 Öğrencilerin Öğrenme Stillere Göre Dağılımları.....	61
Grafik 2. PÇBE Toplam Puanlarının Histogramı.....	68
Grafik 3. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı	68
Grafik 4. Düşünen Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı	69
Grafik 5 Kaçınan Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı.....	70
Grafik 6. Değerlendirici Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı	70
Grafik 7 Kendine Güvenli Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı	71
Grafik 8. Planlı Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı	72
Grafik 9 PÇBE Toplam Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	76
Grafik 10. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile SK Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	77
Grafik 11. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	78
Grafik 12. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	78
Grafik 13. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	79
Grafik 14 Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	79

Grafik 15. Müzik Kuramları Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	90
Grafik 16. Müzik Kuramları Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	91
Grafik 17. Müzik Kuramları Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	91
Grafik 18. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile SK Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	96
Grafik 19. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	96
Grafik 20. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	97
Grafik 21. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	97
Grafik 22. 2. Sınıf Müzik Kültürü Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	98
Grafik 23. 3. Sınıf Müziksel Çalma Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	100
Grafik 24. 3. Sınıf Müziksel Çalma Puanları ile YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	101
Grafik 25. 3. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	101
Grafik 26. Aceleci Yaklaşım ile MİOY Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	104

Grafik 27	Aceleci Yaklaşım ile Müzik Kuramları Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	105
Grafik 28	Aceleci Yaklaşım ile Müziksel Çalma Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	109
Grafik 29	Aceleci Yaklaşım ile Müzik Kuramları Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	109

KISALTMALAR LİSTESİ

KÖSE: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

MİOY: Müziksel İşitme Okuma Yazma

PÇBE: Problem Çözme Becerileri Envanteri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

AD: Aktif Deneyim

YG: Yansıtıcı Gözlem

SK: Soyut Kavramsallaştırma

SD: Somut Deneyim

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları ile tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme kavramı, toplumdaki ilk çağrışım gereği okul programları ile ilgili bilgileri çalışmayı akla getirir. Bu bakımdan, yalnızca bilgi edinme anlamındaki öğrenme öne çıkarılmaktadır (Kaya, 2012). Oysa öğrenme; bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranışların edinimi ve değiştirilmesini kapsar. Öğrenme; en genel tanımı ile davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir (Schunk, 2014).

Geleneksel eğitim anlayışında herkesin aynı hazır bulunuşluk düzeyinde, aynı öğretmen, aynı araç-gereçlerle, aynı şekilde öğrenebileceği varsayılmakta, bu şekilde öğrenemeyenler daha az yetenekli ya da daha az zeki kabul edilmekteydi (Boydak, 2001). Ancak 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan psikoloji ve yeni eğitim kuramları bireylerin birbirinden farklı özelliklerinin öğrenme ve öğretme sürecinde ele alınması gerekliliğini gündeme getirmiş, buna istinaden öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu, bilginin kodlanmasından, yüklenen anlama kadar bireysel farklılıkların olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Birçok kuram ve yaklaşım içerisinde bireysel farklılıkları irdeleyen genellemeler bulunmaktadır. Literatürde yer alan birçok çalışmada öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar üç ana grupta toplanmıştır:

- Öğrenenle İlgili Farklılıklar
- Öğrenme Stratejileri
- Eğitim Müfredatı (Aydın, 2014)

Öğrenenle ilgili farklılıklar bireyin yaş, zekâ, kalıtım, çevre, öğrenme stilleri gibi psikolojik ve biliş boyutunu irdelemektedir. Öğrenme stratejileri ise öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliğini arttırmayı amaçlayan yöntem ve teknikleri ifade eder. Eğitim müfredatı ise öğretim etkinliklerinin hedeflerini ve bu hedefler ışığında desenlendirilmesini amaçlar (Aydın, 2014). Bireysel farklılıkların sınıflandırıldığı grupları birbirinden ayrı değerlendirmek eğitim bütünlüğü ilkesine aykırıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrenenle ilgili farklılıkları kapsayan psikolojik, biyolojik ve fizyolojik boyutlar diğer etmenleri temelden etkilemekte ve yapılandırma kaynağı olmada birincil olma görevi görebilmektedir. Öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri öğrenenle ilgili farklılıklarda psikolojik boyutu temsil eden ve öğretim yaşantısının düzenlenmesi ve desenlendirilmesi için önemli iki faktör olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenme stilleri farklı boyutlara sahip olan bireyin öğrenirken ve yaparken tercih ettiği yoldur. Bireyin işe koşarken sahip olduğu özellikler çerçevesinde olayları ve olguları algılaması ve tepki vermesi de denilebilir. Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur. Öte yandan Felder (1996) öğrenme stilini bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında kullanırken, Kolb (1984) ise öğrenme stilini bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak ifade eder.

Bu tanımlar çerçevesinde öğrenme stillerinin tanımları ve amaçları incelendiği zaman, tamamının ortak özelliğinin, bireylerin öğrenirken farklı özelliklere sahip olduğudur.

Öğrenmedeki bireysel farklılıklar düzleminde bir diğer önemli etken olan problem çözme becerisi ise "kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak" tanımlanır (Büyükkaragöz, 1995).

Geleneksel anlayışta sosyal yeterlilik ve bir psikolojik uyum aracı olan problem çözme becerileri davranış değiştirme alanında yeterli değeri görememiştir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Alan yazında problem çözme ile ilgili birçok tanım mevcuttur. D'Zurilla ve Goldfried (1971)'a göre problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini

seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanırken (Aktaran: Katkat ve Mızrak 2003), Heppner ve Krouskopf (1987) tarafından ise bireyin iç ve dış tüm uyumu için gösterdiği bilişsel ve etkili davranış süreçleri olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenmede ana hedef, davranış değişikliğinin gerçekleşme çabasıdır. Bu açıdan problem çözme becerisi ve öğrenme stilleri öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel değişkenleri barındıran iki önemli bilişsel ve bireysel farklılık olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme stilleri ve problem çözme gibi öğrenen ile ilgili bilişsel farklılıkların belirlenmesi, bir diğer öğrenme yaşantısının belirleyicisi olan öğretene ve öğrenme ortamlarının yeniden tasarımı için önemli bir belirleme aracıdır. Müzik eğitimi gibi, öğrenmede görsel, duyuşsal ve dokunsal uyarıcıları barındıran alanlarda bu tip belirlemelerin oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu farklılıkların eğitim kurumlarında öğrenmenin somut çıktısı olan akademik başarıyı ne düzeyde ve nasıl etkilediği, alan başarı sınıflandırmaları içerisinde en yatkın bilişsel davranışların hangi ilgili bireysel farklılıklar gruplarına nasıl dağıldığı gibi konular yine bu öğrenme ortamları ve yaklaşımlarının yeniden tasarımı için önemli ve araştırmanın temel problem durumu olarak görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Etkili ve başarılı bir eğitim sistemi oluşturabilmemiz için öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bu farklılıkların öğrenme yaşantılarının tasarımı ve öğrenme sürecini tanımlamamızda öncü rol oynayacağı aşikârdır. Bu araştırma; müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin, öğrenme stillerinin akademik başarı düzeylerine göre nasıl değiştiği, problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu, problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin nasıl bir düzeye sahip olduğu belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışmada çalışma grubunda yer alan müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alan ders başarılarının bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve aralarındaki ilişki durumunun tespiti amaçlanmıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi “Müzik Öğretmeni

Adaylarının Öğrenme Stilleri, Problem Çözme Becerileri ile alan başarı puanları arasındaki ilişkiler ne düzeydedir ?” olarak oluşturulmuştur.

1.4. Alt Problemler

- 1- Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımı Nasıldır?
- 2- Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri alanlarına göre Problem Çözme Becerileri Envanteri (PÇBE) ve alan dersleri puanlarının dağılımı nasıldır?
- 3- Müzik Öğretmeni adaylarının PÇBE toplam, faktör, madde puanları ve madde dağılımları nasıldır?
- 4- Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri alanları ile PÇBE puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 5- Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme biçimleri puanları ile PÇBE puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 6- Müzik Öğretmeni adaylarının Öğretme stilleri alanları ile alan ders başarı puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 7- Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme biçimleri puanları ile alan ders başarı puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 8- Müzik Öğretmeni adaylarının PÇBE toplam ve faktör puanları ile alan dersleri puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Müzik eğitimi doğası gereği teori ve uygulama alanlarını kapsamaktadır. Müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusu ise yapılan birçok yaklaşım ve adaptasyon çalışmalarına rağmen halen her bireyi kapsayacak bir netliğe kavuşamamıştır. Eğitime başlanılmadan önce öğrenenin bireysel farklılıklarının bilinmesi, eğitim hedeflerimizin birincil unsuru olan nitelikli bireylerin yetişmesinde oldukça önemli bir belirleyici konumundadır. Öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri bu bilişsel farklılıkların iki önemli unsuru olarak addedilebilir. Enformatik çağın getirdiği yenilikler bireysel değişkenlerin de artmasına yol açmıştır. Birey bilgiyi elde etmekte artık daha hazır ve

kolay seçeneklere sahiptir. Bu açıdan biliş bilgisi (metacognition) kadar öğrenmeyi öğrenme de oldukça önemli bir etmen konumuna gelmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde problem çözme becerileri gibi davranışsal tepkileri barındıran öğelerde öğrenmenin nasıl tasarlanacağı ve disipline özgü özelliklerin belirlenmesinde önemli bir belirleme aracıdır.

Öğrenme; fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal bir dizi değişkenin etkileşimi ile oluşan ve yaşam boyu devam eden süreçlerin ürünüdür. Buna göre öğrenme, yaşamın herhangi bir kesiti ile sınırlandırılmayacak nitelikte, kapsamlı ve sürekli etkinlikler dizisidir (Aydın, 2014). Ancak öğrenmenin düzenli, kalıcı, amaçlı ve sürekli bir yapıya kavuşturulması, öncelikle örgün eğitim sisteminden beklenir.

Bu açıdan bireylerin öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi, öğrenmenin niteliğinin artırılmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma neticesinde, çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin belirlenecek olan öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri bulguları ve önerileri ile öğrenme ve öğretme süreçlerinin, işlevselliğinin arttırılacağı, müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel farklılıklarının öğrenen ve öğretene arasındaki iletişim boyutunu etkileyeceği, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin disipline özgü yaklaşımlarının çeşitlendirilmesini ve yine disipline özgü öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri ile ilgili bilimsel birikimi arttıracağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın üzerinde şekillendiği temel iki sayıtlı şunlardır:

1. Araştırmanın kuramsal bilgiler bölümünde kullanılan kaynaklardan elde edilen bilgiler denenmiş bilimsel verilerdir.

2. Adaylar, öğrenme stilleri envanteri ve problem çözme becerisi envanterini samimi ve gerçekleri yansıtan bir biçimde doldurmuşlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında okumakta olan 1. 2. 3.ve 4. Sınıflarda okuyan müzik öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

2. Araştırmacının maddi imkânı, ulaşabildiği kaynaklar, zaman ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün belirlediği çalışma süresi ile araştırma sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Öğrenme Stili: Öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlanabilir (Kolb, 1984).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan, “Öğrenme” “Müzikal Öğrenme” “Öğrenme Stilleri” ve "Problem Çözme Becerileri" alanlarına ilişkin bilgilere ve araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen belli başlı kaynaklara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Öğrenme

Öğrenme toplumsal algıda olduğu gibi sadece akademik başarı için oluşturulmuş bir konunun davranışsal değişikliğe yol açması değildir. Belli bir dili konuşmak, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek hatta tüm kişilik özelliklerinin kazanılması bile öğrenmenin ürünüdür (Aydın, 2014). Öğrenenin toplumsal cinsiyet rolünden problem çözme becerisine kadar birçok kavram öğrenme ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenme; bilişsel, sosyal, psikolojik, dil ve düşünce, algı ve bellek, dikkat ve güdülenme gibi pek çok değişkenin etkileşim içinde olduğu bir olgudur.

İnsanlar öğrenmenin önemli olduğuna hemfikirler ancak nedenleri, süreçleri ve öğrenmenin sonuçları konularında farklı bakış açısına sahiptirler. Öğrenmenin teorisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur (Shuell, 1986). Birçok yaklaşım içerisinde özellikle “bilişsel yaklaşım” öğrenenin yaşantısal süreci, bilgiyi işleme ve kavrama yolu, inançlarının etkisi, öğreneni sarmalayan çevre ve bilişsel yapı, öğrenmenin birey ekseninde ne anlama geldiği ve nasıl oluştuğunu daha detaylı inceleme fırsatı sunabilmektedir. Bu açıdan öğrenmenin bilişsel odağıyla tutarlı bir genel açıklama sunan aşağıdaki öğrenme tanımı

birçok eğitim uzmanının öğrenmenin temelini oluşturduğunu düşündüğü ölçütleri karşılayabilmektedir.

“Öğrenme davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir.” (Schunk, 2014).

Aynı öğrenme ortamında bulunan bireylerin aynı bilgi veya davranış değişikliğini öğrenecekleri beklenemez. Bunun başlıca sebebi, her bireyin çevresiyle kurduğu iletişim, kalıtım ve geçmiş yaşantıların getirdiği özelliklerin farklı olmasıdır. Bu açıdan, öğrenme tamamı ile bireye özgü olan bir süreçtir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin sergilediği davranışın sürekli olması gerekmektedir. Yalnız sürekli olan her davranış öğrenme olarak kabul edilemez (Nefes alma vb.). Yorgunluk, yetersiz güdülenme ve olgunlaşma sonucu ortaya çıkan davranış değişiklikleri de öğrenme olarak nitelendirilmez (Erden ve Akman, 2004).

2.1.2 Öğrenmede Temel Kavramlar

2.1.2.1 Performans

Performans; bireyin herhangi bir konuda bütünüyle sergilediği düşük ya da yüksek düzeydeki davranıştır. Bireyin performansını etkileyen iki ana faktör vardır. Bunlar *genetik* ve *çevre*'dir. Genetik bireyin doğuştan getirdiği davranış bütünü, çevre ise sonradan öğrenilmiş davranış bütünüleridir (Kaya, 2012).

2.1.2.2. Refleks

Refleks doğuştan getirilen, belli bir uyarıcıya gösterilen, oldukça hızlı, tutarlı ve basit davranıştır (Kaya, 2012).

2.1.2.3. İçgüdü

İçgüdü bir türün bütün üyelerinde doğal olarak var olan ve öğrenme yerine olgunlaşma sonucu gelişen davranıştır (Kaya, 2012).

2.1.2.4 Davranış

En basit tanımı ile bir canlı türünün yaptığı eylemler bütününe davranış denir. Üç temel davranış biçimi vardır. Bunlar;

- a) Doğuştan gelen davranışlar
- b) Geçici Davranışlar
- c) Sonradan Kazanılmış davranışlar (Kaya, 2012).

2.1.2.5 Duyum

Organizmanın iç ve dış çevreden gelen uyarıcıları duyu organı aracılığı ile alıp sinirsel enerji haline dönüştürmesi sürecine duyum denir (Kaya, 2012).

2.1.2.6 Algı

Algı; duyumların beyine iletdikten sonra anlamlandırılmasıdır. Duyu organlarının çeşitliliği ekseninde algısında çeşitliliği söz konusudur (Görsel algı, İşitsel Algı vb.) (Kaya, 2012).

2.1.2.7 Dikkat

Belirli bir anda yer alan yaşıntının bazı yönlerine odaklanmaya ve diğer yönlerini ihmal etmeye dikkat denilmektedir (Kaya, 2012).

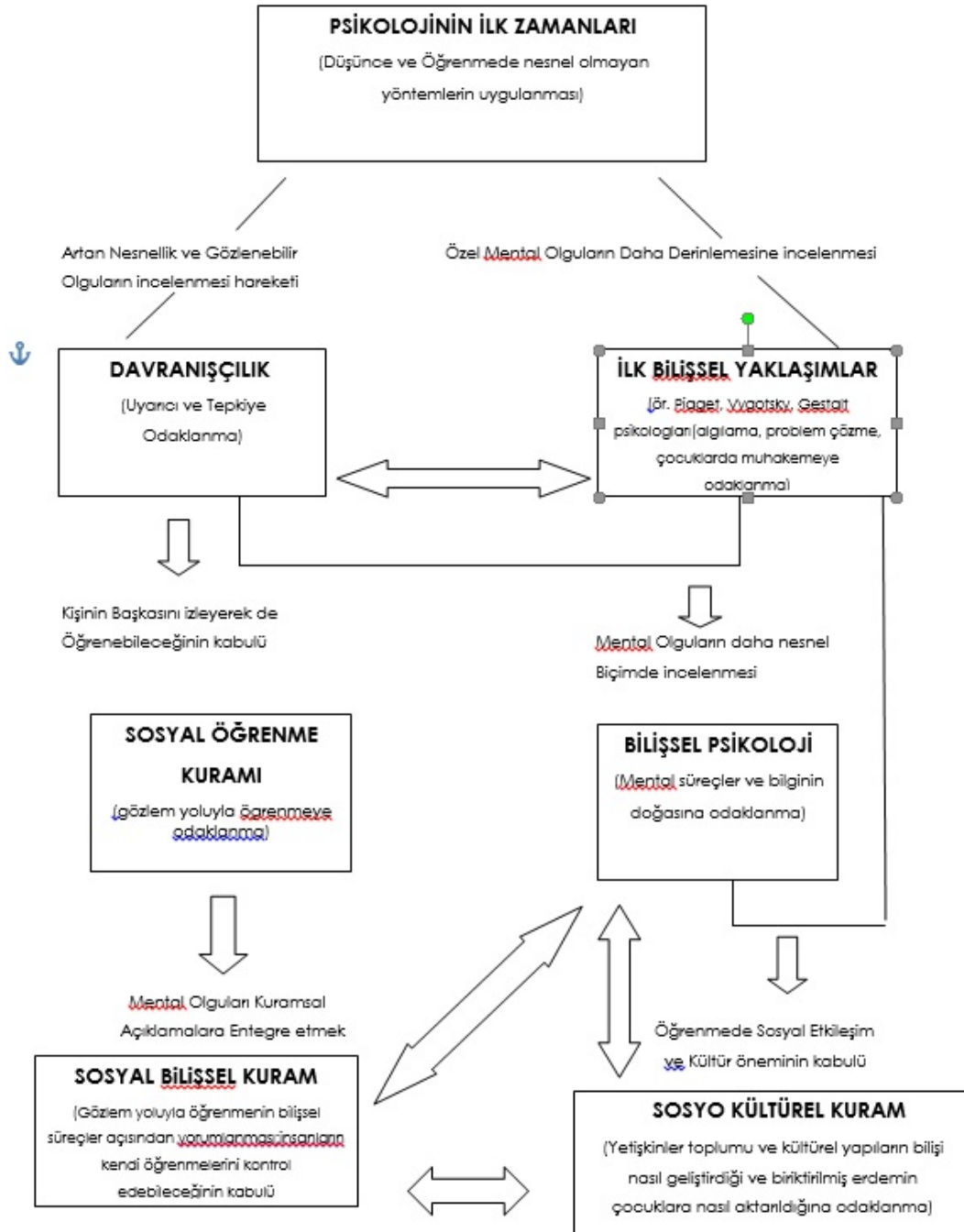
2.1.3 Öğrenme Kuramlarını Etkileyen Yaklaşımlar

Öğrenmenin sistematik yapısının çözümlenme yaklaşımlarında psikoloji biliminin eklettik birikimleri temel dayanak olmuştur. 1800'lü yılların sonlarında psikoloji bilim adamları öğrenme olgusuna eğilerek günümüze kadar oturtulan kuramların oluşmasında öncülük etmişlerdir (Ormrod, 2014). Öğrenme ve diğer psikolojik olguların araştırılmasında ilk başlarda ana yol, bireyin kafasının içine bakması ve ne olduğunu tarif etmesini isteyen "İçe bakış" yöntemi idi. Ancak 1900'lü yıllarda bazı kuramcılar, yöntemin bilimsel keskinliğe sahip olmaması ve öznelliği sebebi ile eleştirmiş ve daha nesnel olan araştırma yöntemlerine yönelmek gerektiğini

vurgulamışlardır. Bu eleştiriler ile beraber öğrenmeyi daha nesnel ve objektif olgular olan davranışları (tepki) ve bu davranışları takip eden çevresel olayları(uyarıcılar) temel alınması vurgulanmıştır. Bu aşamadan sonra birçok psikolog öğrenme kavramını artık uyarıcı ve tepki bağının yorumlanması üzerine kurgulamıştır.

1940'lı yıllarda bazı kuramcılar insanların sadece başkalarının ne yaptığını izleyerek veya taklit ederek de öğrenebildiklerini ortaya atmışlardır. (Miller ve Dollard, 1941 akt.Bandura, 1969). Bu yaklaşım ileride temelleri oturtulacak olan *sosyal bilişsel kuram* için itici bir güç oluşturmuştur.

Kuzey Amerika da baskın olan davranışçılık 1970'li yıllara kadar tüm dünyadaki eğitim sistemlerini etkilemiştir. Almanya'da ortaya çıkan Gestalt kuramcıları ise bugün bilişsel kuramın temelini oluşturacak yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmışlardı. Gestalt kuramcıları öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamaya çalışmışlardır. Davranışçı akım öğrenmede bilişsel süreçlerin açıklanmasında yetersiz kalması ile 1970'li yıllarda etkisini kaybetmiş ve böylelikle davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş dönemi gerçekleşmiştir. (Açıkgöz, 2003).



Şekil 1. Öğrenme Kuramlarının Zaman İçinde Değişimi (Ormrod, 2014)

Öğrenme kuramlarının belli başlıklar altında toplanması oldukça zordur. Genel olarak birçok kaynakta eğitim bilimciler öğrenme yaklaşımını üç temel yaklaşım ile ele almaktadırlar. Bunlar; Davranışçı yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım ve Yapılandırmacı yaklaşımdır. Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların fikrîsel temellendirmeleri birçok konuda örtüşmektedir (Ally, 2008). Bazı kuramlar birden çok yaklaşımın içerisinde yer alabilmektedir. Örneğin bazı kaynaklarda Bruner'in buluş yolu ile öğrenme kuramı gelişimsel değil, bilişsel olarak geçmektedir. Bandura kuramı

davranışçılık içerisinde sınıflandırılmasına rağmen kendisi davranışçılığı reddetmektedir. Bunun başlıca sebebi geliştirilen her yaklaşımın bir biri ile eklektik ve temel varsayımlarda birbirini tamamlayan ve temel oluşturan nitelikte olması olarak gösterilebilir. (Çeliköz vd., 2014)

2.1.3.1 Davranışçılık

Davranışçı yaklaşım psikoloji konusunun gözlenebilir davranışlar olduğunu öğrenmenin de şartlanma (koşullanma) olduğunu öne sürmektedir. (Bacanlı, 2000) İlk kurucu ve savunuculuğu J. B. Watson tarafından yapılan davranışçı yaklaşımın felsefi altyapısını John Locke, fizyolojik altyapısını Ivan Petrovich Pavlov ve psikolojik altyapısını ise E. L. Thorndike, B. F. Skinner, Hull ve L.L. Bernard oluşturmuştur. (Ersanlı ve Uzman, 2007).

Davranışçı öğrenmenin ilkeleri genellikle uyarıcı ve tepki arasında ki ilişki olarak tanımlanır ve bu yüzden davranışçılık bazı kaynaklarda *U-T psikolojisi* olarak da adlandırılmaktadır.

Davranışçılığın temel varsayımları ise;

- İçsel süreçler göz ardı edilmelidir.
- Öğrenme davranış değişikliği içerir.
- Organizmalar boş levha olarak doğarlar
- Öğrenme büyük oranda çevresel etkenlerin sonucudur.
- En kullanışlı kuramlar Öz (Parsimonius) olanlardır. (Ormrod, 2014)

Davranış kuramcıları, öğrenmeyi *yeni bir davranışın ediniminden başka bir şey değildir* diye tanımlarlar. Davranış kuramcılarının yaptıkları çalışmalar sonucunda, öğrenmenin klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla olmak üzere üç temel öğrenme süreciyle kazanıldığı sonucuna varmışlardır. (Ersanlı ve Uzman, 2007).

2.1.3.2 Bilişselcilik

Davranışçı yaklaşımların kısmen öğrenmeyi açıklayabildiğini kabullenmekle beraber, öğrenme hakkında bugün neredeyse bütün uzmanların kabul ettiği gerçek öğrenme olgusunun, uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha karmaşık bilişsel bir süreç olduğudur (Cullingford, 1990). Bir tanım ya da bir kelime hecelemeyi öğrenmenin bile aktif ve kompleks bir zihinsel süreç olduğu kabul edilmektedir. (Resnick, 1989). Öğrenme konusunda bugün ulaşılan nokta öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almadığı, aksine kendisine ulaşan her bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır (Brooks ve Brooks, 1993).

Bilişselciliğin öğrenme ile ilgili temel varsayımları ise;

- Bazı öğrenme süreçleri insana özgüdür.
- Öğrenme, açık bir davranış değişikliğini yansıtması gerekmeyen zihinsel sembollerin ya da bağlantıların düzenlenmesini içerir.
- Birey öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olur.
- Bilgi düzenlenmiştir (Ormrod, 2014)

2.1.3.3. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin kendi deneyimleri aracılığı ile edineceği bilgi ve zihinsel modelleri bir önceki edinilen bilgiler ile yeniden anlamlandırma sürecidir. Perkins (1999)'e göre yapılandırmacı yaklaşım; öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için yeni yapılar oluşturma sürecidir. Bilgi var olan bilgilerle karşılaştırılır, yeniden yorumlanır ve yeni bilgiler oluşturulur. Uyumlu hale getirilen bilgi problemlerin çözümünde kullanır.

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000) Özünde, öğrenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımları ise;

- Bilgi çevreden pasif şekilde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihin dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
- Bilgi bireysel ve sosyal olarak oluşturulur.

2.1.4 Müzikal Öğrenme

Müzikal öğrenme olgusunun tanımsal bir açıklaması yapılmak istenildiğinde Schunk'ın öğrenme tanımı üzerinden şu tanımlama yapılabilir; “Müzikal öğrenme; müzikal davranışlarda ya da geçmiş yaşantılar sayesinde öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar müzikal alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir.”

Müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda tüm bireyleri kapsayacak bir tanımlama yapılması oldukça zordur. Bireysel farklılıkların ve müziğin söz ile ifade edilemeyen doğası, müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu yanıtsız bırakmaktadır. Bu sebepten dolayı müzik eğitimcileri ve müzik psikologları müzikal öğrenmenin ne olduğu sorusundan daha çok “en iyi müzikal öğrenmenin” nasıl gerçekleşeceği üzerinde durmuşlardır. Müzikal öğrenmenin teorize edilme çabalarının büyük çoğunluğu müzik dışı disiplinlerin öğrenme teori-model yaklaşımlarının etkisinde kalmıştır (Taetle ve Cutietta, 2002). 1960'lı yılların sonunda ABD'de gerçekleştirilen Tanglewood Sempozyumu ve Ulusal Müzik Eğitimcileri (MENC) konferansı sonuç bildirgesinde program geliştirme çalışmalarının ve öğrenme yaklaşımlarının müzik eğitimine adaptasyonu için çalışmaların desteklenmesi kararı alınmıştır (Mark, 1986). Müzikal öğrenme teorileri yine eğitim bilimlerinde olduğu gibi yukarıda değinilen üç ana psikolojik yaklaşımın etkisinde kalmıştır.

Davranışçı teori içerisinde müzikal öğrenme “operant koşullanma” yaklaşımı içerisinde yoğunlaşmıştır. Operant koşullanma, organizmanın gösterdiği davranışın pekiştiriciler yolu ile tekrarlanma olasılığını arttırmayı amaçlar. Clifford Madsen, Robert Duke ve Cornelia Yarbrough tarafından yapılan birçok çalışma pekiştiricilerin yerinde

kullanılarak öğretim ilkelerinin “iyi” ya da “başarılı” olmasına odaklanmıştır (Duke ve Henninger, 1998).

Bilişsel yaklaşımda müzikal öğrenmeyi açıklama çabaları yaygın bir biçimde Gestalt psikolojisi içerisinde yoğunlaşmıştır. Müzikal algı gelişimi ve bilişini, benzerlik, yakınlık ve kapalılık ilkeleri kapsamında tanımlamaya çalışmışlardır. Lehrdahl ve Jackendoff (1983) Noam Chomsky'nin Linguistik teorileri (1955) üzerine müzikal gramer tabanlı bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Lehrdahl ve Jackendoff, akustik girdinin müzik zihinsel işlevleri tetiklediğini ortaya koymuşlardır.

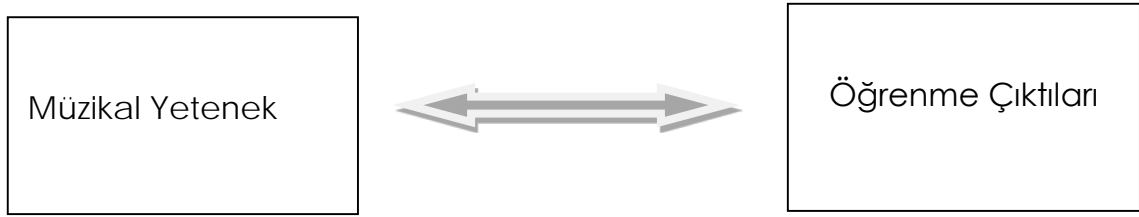
Müzikal gelişim aşamalarının tanımlama çalışmaları 1960'ların sonunda yoğunlaşmıştır. Hargreaves ve Zimmermann (1992)'a göre, Piaget yaklaşımı müzikal öğrenme araştırmalarının üçayağını etkilemiştir. Bunlar; gelişim periyodları, dil ve çizimler üzerine kurgulanmış sembolik gelişim ve bilgiyi kalıcılaştırmadır.

1970'lerden itibaren müzikal öğrenme çalışmalarında beyin temelli araştırmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Baumgarte ve Franklin (1981), müzikal işlem sürecinde hangi beyin lobunun ağırlıkla öne çıktığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada müzikal işlem sürecinde anlamlandırmanın farklı birkaç faktörün bir araya gelmesi ile meydana geldiğini beyinsel aktivitelerin her iki lobda da eşit bir biçimde meydana geldiğini gözlemlemişlerdir.

Müzikal öğrenmeyi “bilişim kuramı” (Information Theory) içerisinde izah etme çalışmaları Abraham Moles tarafından Leonard B. Meyer'in müzik estetiği ve anlamı üzerine kurulu olan çalışmalarına dayandırılarak oluşturulmuştur. Müzik eğitime adaptasyonu ise Krumhansl (1990) tarafından müzik bilişin hiyerarşik bir modeli oluşturularak kazandırılmıştır.

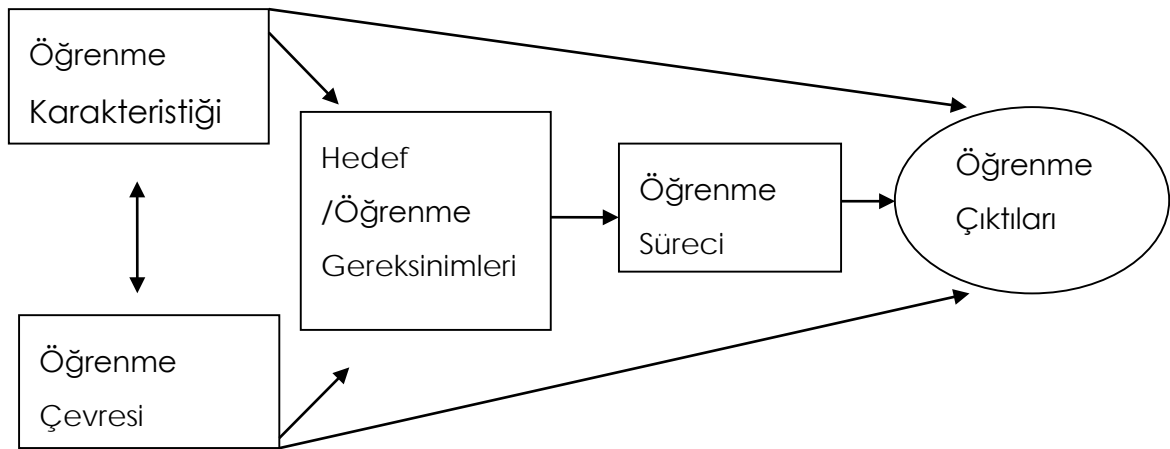
Müzik-biliş ve hafıza çalışmaları Tallarico (1974) tarafından üç aşamalı hafıza çalışmaları ve bunların müzik alanına adaptasyonu üzerine başlatılmıştır. Booth ve Cutietta (1996)'nın yaptığı araştırmada ise müzikal bilginin hafızada nasıl sınıflandırıldığı ile ilgili oldukça önemli veriler ortaya konmuştur.

Müzikal öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunların en başındaki olgu ise bireysel öğrenme kapasitesinin müzikal elverişlilikle ilişkili olduğudur.



Şekil 2 Müzikal Öğrenme Modeli (Hallam, 2001)

Müzikal öğrenmede bireyin öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bireyin öğrenmeye başlaması ile bu öğrenme süreci; öğretme çevresi (öğretmen, okul) bireyin öğrenme hedefi, ölçme ve değerlendirme şekli ve öğretim metotları tarafından etkilenecektir (Hallam, 2001). Öğrenme çıktıları doğası gereği edinilmek ya da ulaşılmak istenen seviye ile de sınırlı olacaktır. Şekil 3'te Susan Hallam tarafından müzikal öğrenmeyi etkileyen faktörler ve birbiri arasındaki ilişkiler verilmiştir.



Şekil 3 Müzikal Öğrenme Çerçevesi (Hallam, 2001)

Hallam'ın müzikal öğrenme çerçevesinde yer alan öğeler; öğrenme karakteristiği, öğrenme çevresi, hedef-öğrenme gereksinimleri, öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarıdır.

2.1.4.1 Öğrenme Karakteristiği

2.1.4.1.1 Hazır Bulunuşluk ve Kültürlenme

Birey, geçmiş müzikal yaşantıları ile yeni bir öğrenme biçimi ile doğar. Bu durum ana rahminde başlar (Lecanuet, 1996). Müzikal kültürlenmenin ilk temelleri ev ortamında atılır. Bu yoğun bir müzikalitenin olduğu bir ev ya da hiçbir müzikal alışkanlığın(dinleme, çalma) olmadığı bir ev de olabilir. Müzikal yeteneğin gelişiminde aile içi yönlendirmede (çalışma baskısı veya ilgi) önemli bir etkiye sahiptir. Müzikal kültürlenmenin temeli ebeveyn ve toplum bakış açısı ile birebir ilişkilidir. Bu bakış açısı daha sonraki müzikal aktiviteleri ve öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda bu kültürlenme düzeyi daha sonra oluşacak müzikal eğilimlerinde belirleyicisidir. Doğal olarak bu süreç her bireyde farklı bir öğrenme karakteristiği oluşturur (Hallam, 2001).

2.1.4.1.2 Cinsiyet

Öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör ise cinsiyettir. Cinsiyet, kültür teorisinde insan çeşitliliğinin doğal ve biyolojik keskin farklılığı olarak tanımlanmaktadır (Maus, 2011). Müzikal öğrenmede yapılan birçok araştırma cinsiyet etkilerini tutumsal, davranışsal, duygusal ve sosyal değişkenler açısından ele almıştır. Sax(2007)'in araştırmasında bu farklılıkların beyin fizyolojisi ile birebir ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. The Associated Board of the Royal Schools of Music (1994) tarafından yapılan çalışmada ise kız öğrencilerin çalgı öğrenirken tutum ve davranışlarının erkek-egemen taklit içerisinde geliştiği belirtilmiştir. İngiltere Eğitim ve Bilim Departmanı (1991) tarafından yapılan istatistik çalışmasında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre müzik sınavlarında daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur (Hallam, 2001).

2.1.4.1.3 Öğrenme Yaklaşımları

Bilişsellik veya öğrenme stilleri olarak da adlandırılan öğrenme yaklaşımları, kişinin öğrenirken tercih ettiği öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreci olarak adlandırılmaktadır. Müzikal öğrenmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve buna göre öğrenme ortamlarının ve öğretme araç-gereçlerinin tasarımı önemli bir faktör olarak görülmektedir.

2.1.4.1.4 Biliş bilgisi (Metacognition)

Biliş (cognition) bireyin “herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama” iken, biliş bilgisi (metacognition), “herhangi bir şeyi *nasıl* öğrendiğinin de farkında olma, *nasıl* öğrendiğini bilme” dir (Bilen, 2007). Müzikte, üç ana öğrenme konusu olan besteleme, doğaçlama ve icra konularında öğrenenin bir dizi strateji kazanması gerekmektedir (Hallam, 2001). Böylelikle temel stratejilerin öğrenilmesiyle birlikte, kişi durum karşısında kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olarak hem müziğin doğası gereği anlık çözümler (icra esnası) hemde konu kapsamında bireysel çalışmaları yeniden tasarlama esnekliğine sahip olacaktır.

2.1.4.1.5 Motivasyon ve Özgüven

Öğrenmede isteklendirme ve özgüven olguları oldukça önemlidir. Motivasyon, bireyi davranışa iten içsel süreçlerdir. Motivasyonu sağlayan süreçler üçe ayrılmaktadır. Bunlar;

- Sosyal Motivasyon (Dışsal ödüllendirmeler)
- İçsel Gerçek Motivasyon (Hedef gerçekleştirme motivasyonu)
- Başarı Motivasyonu (Daha iyiye ulaşma çabası) (Hallam, 2001)

Özgüven bireyin kendini değerli hissetme yargısıdır (Bandura, 1991). Motivasyon ve özgüven arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Özellikle içsel gerçek motivasyonun (başarı) görev tamamlama güdüsü, özgüveni doğrudan etkiler (Hallam, 2001).

2.1.4.2 Öğrenme Çevreleri

Öğrenme çevresi, öğrenmeyi sağlayacak öğretim yaklaşımının seçilmesini, buna uygun öğretim çevrelerinin tasarlanarak planlanan etkinliklerin yürütülmesini ve ilgili sürecin değerlendirilmesini içine alan bir kavramdır (Telli, Çakıroğlu; 2002). Öğrenme çevreleri; kültürel iklim, sınıf, sınıf arkadaşları, öğretmenler, aile ve sosyal arkadaşları içermektedir (Hallam, 2001). Bu bileşenler içerisinde, olumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretici, kendi öğretme yöntemi ile öğrenme sürecini direkt etkilemektedir. Öğrenmeyi bir bilgi transferi olarak gören

veya öğrenmeyi sürecin kolaylaştırılması yaklaşımı ile gören iki temel öğretmen yaklaşımı vardır (Pratt, 1992).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri de öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir konuma sahiptir. Greenhalgh (1994) araştırmasında okul içerisindeki öğrenen ve öğreten ilişkisinin, akademik çıktı kalitesini yükselttiğini gözlemlemiştir.

2.1.4.3 Öğrenme / Hedef Gereksinimleri

Öğrenme / hedef gereksinimleri, hedef bilginin kazanılması için izlenilecek yol, materyal ve yöntemi kapsamaktadır. Gronlund ve Brookhart'a göre (2009) dersin başında hedefleri belirlemek, dersin hangi bilgileri, hangi öğrenme etkinliklerini ve hangi öğretimsel materyalleri içereceğinin çerçevesinin belirlendiği temel bir adımdır.

2.1.4.4 Müzikal Öğrenme Süreçleri

Müzikal öğrenme süreci genel olarak iki başlık altında kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; kültürlenme ve üretimsel süreçlerdir (Hallam, 2001). Daha önce öğrenme karakteristiği başlığı altında değinilen kültürlenme kavramı müzikal öğrenme süreçlerinde önemli bir belirleyici konumundadır. Kültürel çevre kişinin müzikal yapıları anlaması ve yatkınlığında temel destekleyici unsur görevi görmektedir. Zajonc (1968, Akt. Hallam, 2001) araştırmasında müzikal tercihlerin kültürel çevre unsurlarını taşıyan müzikler içerisinde tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Üretimsel süreçler, müzik üretme ekseninde üç ana öge üzerinden ele alınmaktadır. Bunlar; icra, doğaçlama ve besteleme becerileridir. Bu üç ana becerinin tekrar ve etütler aracılığı ile otomatikleştirilmesinin ardından bilinçli bilişsel bir süreç haline gelmektedir. Pratiğin geliştirilmesi, alıştırma ve tekrar ile birebir ilişkilidir. Sloboda ve diğerleri (1996), müzikte öğrenme ve uzmanlaşmanın tek yolunun (Sole determinant of how) “alıştırmalar” olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin bestecilerin nasıl sesleri bir araya getirip yapı oluşturdukları hakkındaki ilk sürece odaklanmaları oldukça karmaşık ve tanımlanması zor bir süreçtir. Ancak daha sonraki ilk yapıların tekrarı sonucunda tema üretiminin ve devamlılığının, daha akıcı bir hale geldiği belirtilmiştir (Hallam, 2001). Yine aynı şekilde nota okuma ve deşifre becerilerinin süreçsel ilerleyişi yukarıda bahis edilen süreç ile birebir benzerlik göstermektedir. Besteleme, icra ve

doğaçlama yeteneklerinin otomatik hale getirilip bilişsel süreçlerin hızlandırılması yine müzikal yorum ve bunun dinleyiciye aktarılmasında önemli bir etken konumundadır.

2.1.4.5 Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktıları, bireyin süreç sonunda edineceği davranış bütünü olarak tanımlanabilir. Resmi değerlendirmeler ışığında öğrenme çıktıları, müzik eğitimi öğrencisi için iyi bir müzik eğitmeni ya da bir kompozisyon sanat dalı öğrencisi için iyi bir besteci olma niteliklerini barındırabilir.

Öğrenme çıktıları, müzikal öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak değerlendirildiğinde en önemli etkisinin öğretmen-öğrenci ilişkisinde özgüven olgusuna olan katkısı ön plana çıkmaktadır (Hallam, 2001). Öğretmen özgüven algılamasının, öğrenci başarısında en önemli belirleyicilerden birisi olduğu ortaya konulmuştur (Tschannen-Moran vd. , 1998).

2.1.5 Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Öğrencileri etkileyen psikolojik faktörler büyük ölçüde bireysel farklılıklardan kaynaklanır. Bireysel farklılıklar genetik kökenli olabileceği gibi, daha sonradan çevresel faktörlerden etkilenecek de kazanılmış olabilir.

Eğitim bilimlerinde yaşanan bilimsel gelişimler ve yaklaşımlar sonunda, klasik öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının yetersiz kaldığı vurgulanmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için her bireyin ayrı bir hedef, ayrı bir öğrenme süreci olarak tahlil edilmesi öğrenmenin ve öğretimin etkililiğini arttıracığı birçok çalışma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Abeles vd.(1984) bu yaklaşımın ortaya çıkmasında etken olan dört nedeni şöyle sıralamışlardır;

1. Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler,
2. Çocuk gelişimi ve olgunlaşma süreçleri hakkında artan bilgi düzeyi,
3. Artan etnik ve ırksal çoğulculuk,
4. Ortak öğretim stratejilerinin yetersiz olması.

2.1.6 Yetenek-Yöntem Etkileşimi

Yetenek-Yöntem Etkileşimi, öğretimin öğrenci özelliklerine göre şekillendirilmesidir (Snow, Corno ve Jackson, 1996 Akt.Schunk). Farklı kuramsal yapıları bulunan farklı tasarım modellerinin ortak noktası ise öğrenen özellikleridir (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008). Burada belirtilen yetenek faktörü bireyin bilgi işleme kapasitesi, ön bilgiler, öğrenme stilleri, öz yeterlilik, problem çözme becerisi, isteklendirme gibi değişkenlerden oluşmaktadır.

2.1.7 Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri (bazı kaynaklarda bilişsel stil veya ussal stil olarak geçmektedir) bilginin algılanma, düzenlenme, işleme ve hatırlanmasındaki sabit bireysel farklılıklardan oluşmaktadır (Shipman ve Shipman, 1985). Öğrenme stiline ilişkin çalışmalar sistematik biçimde ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya konmuş, öğrenme stiline dair günümüze kadar pek çok tanım yapılmıştır (Kaya ve Akçin, 2002). Keefe'e göre (1979) öğrenme stili öğrendikleri ortamı algılama, ortam ile nasıl etkileştikleri ve bunlara nasıl tepki verdiklerinin temeli olarak tanımlanır. Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur. Öte yandan Felder (1996) öğrenme stilini bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında kullanırken, Kolb (1984) ise öğrenme stilini bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak ifade eder.

Erden ve Altun (2006) öğrenme stili kavramının boyutlarını beş grup altında sınıflamıştır.

1 -Bilgiyi Algılama ve İşleme Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Duyu organları tarafından alınan bilgilerin algılanması ve belleğe kodlanması sırasında bireysel tercihler söz konusudur. Bilgilerin algılanması bütünsel ya da analitik olabilir. Bütünsel algılayanlar, ortamdaki bütün uyaranlar arasındaki ilişkiyi görürlerken, analitik algılayanlar daha çok detaylarla ilgilenirler ve sıralı algırlarlar. Bilgilerin belleğe kodlanmasında ise derin ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Derin öğrenenler, bilgileri ön bilgileriyle ve birbiriyle ilişkilendirerek kodlar iken,

yüzeysel öğrenenler, basit tekrar stratejisi kullanarak bilgiyi olduğu gibi kodlamayı tercih ederler. Bu tür tercihler genellikle öğrenenin bilişsel stilleri olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel stil bireyin kendine has olan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır, bireysel tercihidir.

2-Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenen, öğrenme ortamında bilgiye ulaşmak için, beş duyu organını kullanabilir. Okul öğrenmelerinde öğrencilerin genellikle bilgi edinme tercihleri görsel, işitsel ve kinestetik olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre, öğrenme sürecinde görseller görme, işitseller duyma organlarını daha rahat kullanırlar. Kinestetikler ise dokunma duyuları ve hareket ederek öğrenme eğilimindedirler. Öğrenciler genellikle bu üç tarzı birlikte kullanmakla birlikte, birinde daha baskın olabilirler.

3- Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stilleri: İnsanları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri, kişinin huyu olarak dile getirilen kişilik özellikleridir. Bu özellikler değişime karşı dirençlidirler ve genellikle öğretmenler, öğrencilerin bu özellikleri ile yüz yüze gelirler. Öğretim ortamını etkileyen temel kişilik özellikleri; performansa yatkın, üretime yatkın, keşfetmeye yatkın, ilişki kurmaya yatkın ve düşünmeye yatkın olmak üzere beş grupta toplanmaktadır.

4- Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Her bireyin yine doğuştan getirdiği belli alanlara ilişkin yetenekleri bulunmaktadır. Çocuğun yeteneklerini ortaya koymasına ve geliştirmesine olanak sağlandığı takdirde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Matematiksel ve mantıksal akıl yürütme, müzik, mekanik akıl yürütme, uzaysal, beden koordinasyonu, içe dönük etkileşim, sözcüklerle ve dili kullanarak akıl yürütme, diğerleriyle etkileşim, hayvanlarla etkileşim, doğa ile etkileşim, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olmak üzere on iki tane yetenek alanı belirlenmiştir.

5- Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Koşullarına Göre Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sırasındaki fiziksel (ses, ışık, sıcaklık, odanın tasarımı), duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentileri bu boyutta ele alınmaktadır.

2.1.7.1 Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stil çalışmalarının temeli Carl Gustav Jung'un kişilik tipleri kuramına dayanmaktadır. Öğrenme stil modelleri ile ilgili her kuramcının kendine has geliştirdiği yöntem ve odak alanı farklı birçok stil modellerinin oluşmasına neden olmuştur.

Tablo 1'de yapılan yaklaşımların sınıflandırmasına yer verilmiştir.

Tablo 1 Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler (Chevrier vd. 2000 Akt. Veznedaroğlu, 2005)

Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklarının kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Keefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşmaları (uyuşmaları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	

Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bazı araştırmacılar öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almışlardır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. Mizaç, genel eilim, uyum, eğilimlik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerdeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	
Della - Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili : Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükler ve tercihler.	
Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	

2.1.7.1.1 Jung Kişilik Tipleri

Jung (1923) kişilik tipleri kuramını, insan kişiliğinin iki tipi üzerinde durmuştur. Bunlar “İçedönüklük” ve “Dışa Dönüklüktür”.

Tablo 2 Jung Kişilik Tipleri Özellikleri (Given, 1996, Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

	Dışadönük	İçedönük
Dünyayla ilişki şekli	Şeylerin ve diğer insanların dış dünyasına dönüklük.	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük.
Karar verme/Oluşturma şekli	Karar verici	Azimli
Algı şekli	Algısal	Sezgisel
Değerlendirme şekli	Düşünen	Hisseden
	Karar ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya (düzene) odaklanmak.	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak.
	Duyularla algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük.	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve şeyleri bir bütün olarak görmeye dönüklük.
	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

2.1.7.1.2 Myers-Briggs Tip Belirleyicisi

Jung'un kişilik tipleri kuramı üzerine Isabelle Myers ve Katherine Briggs tarafından eğitim alanında kullanılmak üzere geliştirilen bir psiko-metrik ölçektir. Testte zıt kutuplu sekiz süreçten oluşan dört boyut bulunmaktadır. Bunlar; Dışadönük ve İçedönük, Duyusal-Sezgisel, Düşünen-Duyusal ve Yargılayıcı-Algılayıcı. Jung ve aynı zamanda Myers-Briggs, tüm bireylerin bu sekiz sürecin hepsini kullandığını kabul ederler. Ancak değişik durumlarda, birey tarafından her iki zıt kutuptan biri tercih edilebilir. Ayrıca bu dört zıt kutuplu grup birbirleriyle ilişkili olarak gelişme gösterirler (Mccaulley, 1990; Akt: Tepehan, 2004).

2.1.7.1.3 Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn öğrenme stilleri yaklaşımının temel varsayımını, iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için çevredeki uyarıcıların kişisel algılaması üzerine kurgulamıştır. Aynı

zamanda Dunn'un öğrenme stilleri çevre, metot ve kaynaklar hakkında bireysel tercihlere odaklanmıştır. Buna göre (Dunn ve Griggs, 1993 Akt. Bayraktar ve Otrar, 2007):

- Öğrenme stilleri biyolojik ve kişisel karakterlerin oluşturduğu gelişimsel bir settir. Öğrenme sürecinde herhangi ortam, metot vs. bir birey için iyi/ideal iken diğeri için iyi/ideal olmayabilir.
- Birçok insan öğrenme stilleriyle ilgili olarak belli bir tercihe sahiptir. Bu öğrenme stilleri bireyler arasında anlamlı farklılıklar gösterir.
- Bireyin bu yöndeki tercihi ne kadar güçlü ise başarı için o kadar sağlam stratejiye sahiptir.
- Öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun çevre, kaynak ve yöntem bulduklarında daha yüksek başarı elde etmekte ve daha yüksek skorlar almaktadırlar.
- Öğretmenler bireysel öğrenme stillerini öğrenebilirler ve öğretim yöntemlerinde temel bir kıstas olarak kullanabilirler.
- Öğrenciler kendi öğrenme stillerini güçlendirebilir, geliştirip kullanabilir. Yeni ve zor akademik materyal ile karşılaştığında bunları kullanarak daha etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelini 5 boyut ve 21 dış uyarıcıdan oluşan bir çerçevede tanımlamışlardır.

Tablo 3 Dunn ve Dunn Öğrenme Stil Özellikleri

Çevresel	Duygusal	Sosyal	Fiziksel	Psikolojik
Ses, Işık,	Motivasyon,	Bireysel,İkili	Algısal,	Çözümsellik/Bütünsellik
Sıcaklık,	Sebat,	Grup,Üçlü	Yiyecek,Zaman	,Beynin Lob Tercihi, Hızlı
Dizatn		Grup,Takım,	,Hareketlilik	Tepki,Sakin
	Sorumluluk, yapı	Yetişkin		Davranma/Yansıtma
		Öğrenme,Çeşitli		
		Yollarla Öğrenme		

2.1.7.1.4 Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc öğrenme stili modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir (Cornet, 1983; Guild & Garger, 1998). Gregorc'a göre her zihnin kendine özgü dünyayı örgütleme ve algılama biçimi vardır. Bunlar; soyut ya da somut, doğrusal ya da doğrusal olmayan şeklindedir. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (Gregoric Learning Styles, 2005, Akt. Veznedaroğlu&Özgür, 2005). Bu modelde somut aşamalı, soyut aşamalı, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dört farklı öğrenme stili vardır (Peker, 2003).

Somut Aşamalı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler daha çok aşamalı öğrenmeyi tercih ederler. Fikirleri pratik bir yolla uygulamak, organize etmek, soyut fikirlerden somut ürünler üretmek, zaman sınırlamaları içinde iyi çalışmak, sistematik olarak adım adım çalışmak, detaylara odaklanmak bu öğrenen tipinin özelliklerindedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Soyut Aşamalı: Bu stildeki bireyler, bilgiyi alırken mantık süzgecinden geçirip analitik yorumlar yapmaya çalışırlar. Tek başına yapılan çalışmaları ve iyi organize edilmiş materyalleri tercih ederler. Oldukça şüpheçilerdir. Sözel olmayan ince ipuçlarını yakalamakta zorluk çekerler. Değişiklikleri ancak üzerinde çokça düşündükten sonra kabul ederler. Yazılı, sözel ve görsel öğretimi severler. Karar vermeden önce pek çok bilgi toplamak, fikirleri analiz etmek, araştırmak, mantıksal aşama sağlamak bu öğrenen tipinin baskın özellikleri arasındadır(Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somut Dağınık: Bu öğrenenler deneme – yanılma yaklaşımını tercih ederler. Uyarıcı bakımından zengin olan çevreleri severler. Eğer akıllarını kullanma imkânı bulabilirlerse yarışmalarda iyidirler. Dıştaki otoriteden gelen herhangi bir şeyi çok nadiren kabul ederler. Değişimin uygulayıcısıdırlar. Talimatları okumayı sevmezler ve yapılandırılmış şeylerden hoşlanmazlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Soyut Dağınık: Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler duygu eksenli hareket ederler. Görsel öğretime daha olumlu tepki verirler, grup çalışmalarını ve yansıtma yapabilmeleri için zaman bulabilmeyi severler. Duyguların işe katılmadığı ve yüz yüze iletişimin kurulmadığı eğitim ortamları bu tip için yararsız olabilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.1.7.1.5 Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli

Peter Honey ve Alan Mumford tarafından Kolb'un öğrenme stil yaklaşımlarını temel alarak öğrenme stillerini dört grupta toplamıştır. Bu stiller Aktivist, Yansıtıcı, Teorisyen ve Faydacı'dır.

Aktivist: Daha çok yaparak öğrenirler. Öğrenmeye karşı devamlı açıktırlar. Olgular hakkındaki deneyimsizlikleri onları daha fazla dürtü ile işe koşar.

Teorisyen: Olaylar arkasındaki nedenleri anlamaya yatkınlardır. Öğrenme süreçleri model ve kavramlarla ilişkilidir.

Yansıtıcı: Bu öğrenme stiline sahip olan kişiler, daha çok gözlemleyerek ve olaylar karşısında sonucu düşünerek hareket ederler.

Faydacı: Bilgiyi gerçek yaşama en pragmatist hali ile yansıtmaya yatkındırlar. Deney yapmayı ve yeni teknikleri uygulamayı severler.

2.1.7.1.6 Mccarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli

Benice Mccarthy tarafından geliştirilen 4MAT sistemi bireyin sahip olduğu öğrenme stilinde cevap aradığı “Ne, niçin ve nasıl” gibi sorulara odaklanmıştır. Yapmış olduğu 6 yıllık deneysel çalışmalar sonucunda öğrenme stil dağılımlarını dört grupta toplamıştır. Bunlar:

İmgesel Öğrenenler: Geçmiş deneyimleri aracılığı ile izleyerek ve dinleyerek öğrenirler. Meraklı ve sorgulayıcıdırlar.

Analitik Öğrenenler: Öğrenme esnasında stratejiktirler. İzleyerek ve düşünerek öğrenirler.

Sağduyulu Öğrenenler: Anlık anlam arayışı içerisindedirler. Aldıkları bilginin gelecek yaşamda kullanılabilişine önem verirler.

Dinamik Öğrenenler: Hissederek ve yaparak öğrenirler. Yaratıcıdırlar.

2.1.7.1.7 Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman öğrenme stilleri modeli fen bilimleri alanında kullanılmak üzere 1994 yılında ortaya konan bir modeldir. Felder ve Silverman modeli öğrenme tercihlerini 4 kategoride toplamıştır. Bunlar Görsel veya Sözel, Aktif ya da yansıtıcı, algılayan ya da sezgisel ve sıralı ya da global (Felder & Spurlin 2005).

Algılayan veya Sezgisel: Felder ve Silverman'a göre(1988) algılama veya sezgisel tercih bireyin dünyayı algılama yoluna vurgu yapar. Algılayarak öğrenenler, öğrenmeyi duyumlar ve gözlemler üzerine kurgularlar. Sezgisel öğrenme tercihlerine sahip olan bireyler ise öğrenirken ayrıntılara önem verirler. Sabırlı ve problem çözümede ezber tekniklerini sıklıkla kullanırlar.

Görsel veya Sözel Öğrenenler: Görsel öğrenenler, öğrenmeyi resim, diyagram ve semboller gibi görsel öğelerle kalıcılaştırırlar (Felder ve Silverman, 1988). Sözel öğrenenler ise işitsel olarak aldıkları bilgi ile öğrenmeyi kalıcılaştırırlar. Tartışmalar ve duyduklarını anlatmaya önem verirler (Felder ve Silverman, 1988).

Aktif veya Yansıtıcı Öğrenenler: Aktif öğrenenler klasik öğrenmede yetersizdirler. Bilgiyi pasif olarak edinmek istemezler. Daha çok olguların içinde olmayı ve deneyimlemeyi isterler. Yansıtıcı öğrenenler ise; sunulan bilgiler anında düşünme ve benimseme ihtiyacı duyarlar. Birebir veya yalnız çalışmak isterler (Felder ve Silverman, 1988).

Sıralı veya Global Öğrenenler: Sıralı öğrenenler sunulan materyaller ışığında bilgiyi algılayıp mantıksal bir sıralamaya koyarlar. Düşünme ve analizlerde oldukça

iyidirler. Global öğrenenler ise; Materyaller eşliğinde öğrenmede güçlük çekerler. Parçalara ayırarak öğrenme tercihindedirler (Felder ve Silverman, 1988).

2.1.7.1.8 Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha ve Reichmann öğrenme stil tercihlerini, öğrencilerin sınıf içindeki öğretmen, arkadaş ve ders içeriği ile olan etkileşimi üzerine kurgulamıştır (Grasha& Reichmann, 1982)

Bebek (2004)'in Komar ve diğerlerinden, Zereyak (2005)'in ise Grasha'dan aktardığına göre öğrenme stilinde yer alan sınıflandırmanın özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

Katılımcı öğrenme stili: Sınıf içi tartışmalara ve etkinliklere ilgi duyan, derslere girmeyi ve ders etkinliklerine katılmayı eğlenceli bulan ve sınıfta öğrenilen konuyu ya da içeriği tartışmaya istekli öğrencileri betimlemektedir. Sınıfta öğrenmenin gerektirdiği sorumlulukları almaktan hoşlanırlar. Genellikle dersin gereklerini yerine getirme konusunda diğerlerinden daha heveslidirler.

Kaçınan öğrenme stili: Derslere katılmaya ve ders içeriğini algılama ve anlamaya hevesli olmayan öğrencilerdir. Sınıf içi etkinliklere katılmayı sevmez ve zaman zaman bunlardan aşırı bıkkınlık duyan öğrencileri vurgulamaktadır. Sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmenlerle işbirliği yapmazlar, sorumluluk almazlar. Yaşamlarında karşılaştıkları ciddi sorunlar karşısında kaygı duymazlar.

İşbirlikli öğrenme stili: Öğretmenleri ve akranlarıyla paylaşarak ve işbirliği yaparak öğrenen öğrenciler için kullanılır. İşbirlikli öğrenenler, grup tartışmalarına ve grup projelerine dayalı etkinlikleri tercih ederler. Sınıfı, diğer öğrencilerle etkileşim içerisinde oldukları bir öğrenme alanı olarak görürler. Becerilerini grup ve takım çalışması içerisinde geliştirirler. Ancak iyi hazırlanmış rekabetçi öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını bilemezler.

Yarışmacı öğrenme stili: Bu stil grubunda yer alan öğrenciler öğrenmeyi bir araç olarak kullanırlar. Akranlarından daha iyi başarımlar sağlamak için öğrenirler. Not alabilmek için sınıftaki diğer öğrencilerle yarışmaları gerektiğini düşünürler. Sınıf içerisinde dikkati kendilerine çekmekten ve akademik başarılarının başkalarınca dikkat

çekmesinden hoşlanırlar. Öğrenme içeriğini sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olmak için öğrenen öğrencilerdir.

Bağımlı öğrenme stili: Bu stil grubunda yer alan öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine ne yapmaları gerektiğini söylemelerini isterler. Yalnızca gerekli olan şeyleri öğrenir, bunu yapabilmek için de öğretmenin belirli ana hatları vermesini beklerler. Entelektüel merakları düşük düzeyde olup derslerde taslakları açık, net yönlendirmeleri ve öğretmen merkezli uygulamaları tercih ederler. Açık yönlendirmelerle kaygı düzeylerini denetleyebilirler. Ancak özerklik ve özdenetim becerilerini geliştiremez ve beklenmedik durumlarda nasıl davranacaklarını bilemezler.

Bağımsız öğrenme stili: Bu stil grubunda bulunan öğrenciler ise derslerin kendilerine uygun hızda ilerlemesini isteyerek, başka öğrencilerle bir arada çalışmaktansa kendi başlarına çalışmayı tercih ederler. Bu tip öğrenciler kendi başlarına öğrenmeyi sever ve yeteneklerine son derece güvenirlere. Bağımsız olarak çalışmayı tercih ettiklerinden ödevlerini de bağımsız yapmayı sever ve çalışma hızlarını kendilerine göre ayarlarlar. Sorumluluk almayı ve özgür düşünmeyi tercih ederler. Öğrenirken kendilerine sunulan seçeneklerin ve esnekliğin maksimum, yapı ve biçimin minimum olmasını isterler. Kendi ilgi duydukları ve önemli buldukları öğrenme içeriğini öğrenmek isterler.

2.1.7.1.9 Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

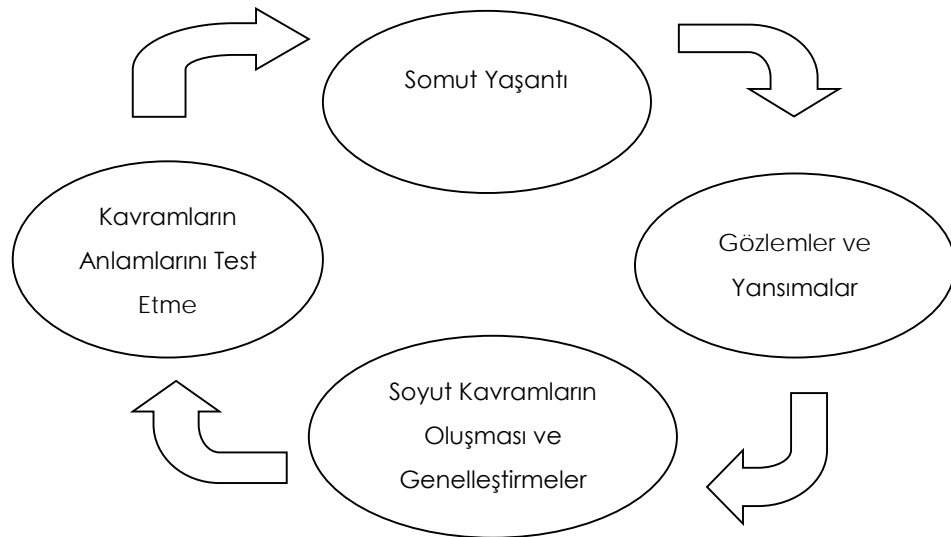
Bu araştırmada da kullanılan öğrenme stili modeli David A. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı üzerine kurguladığı öğrenmeyi çeşitli yaşamsal etkinliklerle bilginin oluşturulması arasında kurduğu bağa dayandırmaktadır. Bu kurama göre öğrenme; deneyim, yansıtma, genelleme ve uygulamadan oluşmaktadır. Kolb deneyimsel öğrenmeyi altı ana karakter içerisinde tanımlamaktadır. Bunlar:

- Öğrenme sonuçlardan daha çok süreç ile ilgilidir.
- Öğrenme deneyimler etrafında oluşan sürekli bir işlem sürecidir.
- Öğrenme, zıtlıkların çatışması sonucu oluşmalıdır.
- Öğrenme, çevreye uyumu gerektiren bütünsel bir süreçtir.
- Öğrenme, birey ve çevre arasındaki sürekli etkileşimdir.
- Öğrenme, bilgiyi üretme sürecinde, sosyal çevre ve kişisel deneyimlerin etkileşimi sonucunda oluşur (Kolb, 1984)

Kolb'un öğrenme stilleri modelinin detaylarından önce yine kendisinin kuramı olan deneyimsel öğrenmenin tanımına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.7.1.9.1 Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Deneyimsel öğrenme, deneyimi öğrenmenin merkezine yerleştiren ve öğrenmede bireysel farklılıklara vurgu yapan bir kuramdır. Deneyimsel öğrenme konusundaki temel eserlerden biri olan "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development" kitabının yazarı Kolb (1984), öğrenmeyi, deneyimin dönüşümü sonucu bilginin yaratıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramı ana dayanaklarını *Lewin*, *Piaget* ve *Dewey*'inin görüşlerinde almaktadır. Lewin'e göre öğrenme, değişim ve gelişim, deneyimle başlayan, veri toplama ve deneyime ilişkin gözlem ile devam eden bütünleşmiş bir süreçtir.



Şekil 4 Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Döngüsü

Dewey'in öğrenme modelinde ise süreç bir dürtü ile başlar, gözlem, bilgi ve yargı ile devam eder. (Kolb, 1984). Piaget'e göre zekânın gelişimi doğuştan gelen bir özellik değildir ve bireyin çevresi ile etkileşiminin sonucudur.

Dewey, Piaget ve Lewin'e ait olan bu görüşler aşağıda yer alan noktada kesişmekte ve deneyimsel öğrenmenin temel prensiplerini oluşturmaktadır (Kolb, 1984)

- Öğrenme, kavramlar yolu ile ortaya çıkarılan ve deneyim yolu ile sürekli olarak değiştirilen bir süreçtir.
- Bilgi, kesintisiz olarak, öğrenen bireyin deneyimlerinden çıkarılır ve bu deneyimlerle test edilir.
- Öğrenme insana ilişkin en önemli uyum sağlama sürecidir.

Deneyimsel öğrenmede birey deneyimi dış dünyadan alır ancak dış dünyayı anlamlandırır yine bireydir. Bu nedenle bilgi bireyin deneyimlerine dayalı bir şekilde içsel olarak yapılandırılır (Deryakulu, 1995)

Kolb, öğrenme sürecini bir döngü olarak algılamış ve bu döngü içerisinde dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993):

- Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience)
- Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation)
- Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization)
- Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience)



Şekil 5 Kolb Öğrenme Çemberi (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009)

Kolb (1984)'a göre birey birbirinin zıttı olan dört öğrenme biçimi üzerinden bilgiyi işler.(Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı bilgiyi algılama boyutu, Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem ise bilgiyi işleme boyutu). Kalıtsal donanımız, özel yaşam

deneyimlerimiz ve Şu anki ortamın ihtiyaçlarından dolayı bireyler, bu dört öğrenme biçimi arasından tercihli bir yol geliştirir. Böylece birçok insanda bazı öğrenme stilleri diğerslerinden daha baskın olarak gelişebilir (Kolb ve Kolb, 2005 Akt. Genç ve Kocaarslan, 2013). Kolb, işleme ve algılama boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler-transferler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceğidir (Gencel,2008)

Somut Deneyim: Bu ğrenme biçimine sahip olan bireyler düşünme sürecine önem vermeyip hisleri ile hareket ederler. Diğers bireylerle olan ilişkilerinde açık görüşlü ve sosyal davranırlar.

Soyut Kavramsallaştırma: Bu ğrenme biçimine sahip olan kişilerde öğrenme düşünme temelli gerçekleşir. Soyut Kavramsallaştırma biçiminde birey ilk önce mantıksal analiz gerçekleştirerek düşünme öncesi harekete hazırlık yaparlar (Kolb, 1984)

Aktif Deneyim: Deneyerek ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Kolb bu öğrenme biçimini tercih eden öğrenciler için öğrenme ortamı oluşturulurken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade eder (Karakış,2006; Öztürk, 2007).

Yansıtıcı Gözlem: Karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatle inceleme, olaya farklı açılardan bakma, olayı dinleyerek ve izleyerek öğrenme söz konusudur (Karakış, 2006).

Genel olarak, somut deneyim bireylerin etkinliğe tamamen katılmasını, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirilmesini, soyut kavramsallaştırma teorik bilginin edinilmesini, Aktif Deneyim bilginin uygulanmasını gerektirmektedir (Gencel, 2008).

Kolb'un öğrenme stilleri modelinde bir bireyin öğrenme stili yukarıda bahsedilen dört öğrenme biçim yolları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Birey, ğrenme stilleri ölçeğine yanıtlardan aldığı puanlarla aşağıdaki dört öğrenme stilinden birinde yer alır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Ayrıştırıcı (Converger): Ayrıştırıcı öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim biçimlerinin bileşimi ile oluşur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, Mantıksal analizler yaparak doğru karar verme özellikleri üst düzeydedir. Takım çalışmasına yatkın değildirler. Problem çözme becerileri gelişmiş ve olgulara “nasıl” sorusu ile yaklaşır.

Değiştiren (Diverger): Bu öğrenme stiline sahip bireyler, düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkındadırlar. Somut durumları birçok açıdan gözden geçirirler ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize ederler. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan fakat bir eylemde bulunmayanlardır. Kendi düşünce ve duyguları öncelikli olarak önemlidir (Ekici, 2013). Değiştiren öğrenme stili Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem biçimlerinin bileşiminden oluşur.

Yerleştiren (Accomodator): Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerde somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. Yapararak ve hissederek öğrenirler. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir. Uygulamaya ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi tercih ederler (Öztuna, 2013).

Özümseyen (Assimilator): Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerde soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskındır. İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylere sunulan bilgi; sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. İşitsel, görsel sunumları ve ders anlatımlarını tercih ederler (Öztuna, 2013).

2.2 Problem Çözme Becerileri

2.2.1 Problem ve Problem Çözme Kavramı

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak belirtilmektedir. (Güçlü, 2003). Dewey'e göre problem; insan zihnini karıştıran ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren bütün olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin içinde buldukları karışık durumlar olarak da ifade edebileceğimiz bu tanıma göre, günlük yaşantımızda karşılaştığımız pek çok şeyi problem olarak görebiliriz (akt. Gelbal, 1991).

Birçok psikolog problem çözme becerisini düşünme becerisinin üst aşamalarından biri olarak nitelendirmiştir. Gagne (1970) problem çözmeyi kendisine ait öğrenme hiyerarşisinde doruk öge olarak belirtmiştir.

Bilişsel kuramların gelişiminden önce problem ve problem çözme kavramı mekanik, sistematik ve belli beceriler takımı (Matematik gibi) olarak nitelendirilmekteydi. Bilişsel teorilerin yaygınlaşması ile problem çözme kavramı görsellik, çağrışım, soyutlama, kavrama, beceri, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme” gibi üst düzey bilişsel beceri ve aktiviteleri içeren karmaşık bir zihin faaliyeti olarak görülmeye başlandı.

Problem çözme en basit hali ile karşılaşılan yeni ve bilinmeyen durumu yenme veya açıklığa kavuşturma çabası olarak nitelendirilebilir. Öğrenme sürecinde ise problem çözme, bilişsel yaklaşım çerçevesinde davranış değişikliğinin gerçekleşmesinde önemli bir etken konumundadır. Öğrenme, kısaca davranıştaki kalıcı izler olarak tanımlanırsa, problem çözenin de bir öğrenme biçimi olduğu ve bireyin davranışlarında kalıcı değişikliklere neden olacağı düşünülmektedir (Güven, 2000).

Problem çözme becerileri Heppner ve Krauskopf (1987)’un psikolojik yaklaşım eksenli değerlendirmesinde günlük hayatta karşılaşılan sorunlar ve psikolojik-duygusal içerikli tepkiler olarak tanımlanmıştır. Bu tanım ekseninde öğrenme sürecinde problem çözme becerisinin davranışsal boyutunun önemine vurgu yapılmıştır.

Problemler karşısında bireyin davranışsal yaklaşımı, problem çözme beceri başarısında en temel etkendir. Bireyin problemlere yönelik genel tutumu, bireyin geçmiş yaşantılarında karşılaştığı problemler ve bu problemlerle başa çıkma biçimlerinden etkilenmektedir (Arslan, 2010).

Literatürde problem çözme becerileri ile ilgili birçok yaklaşım bulunmaktadır. D’Zurilla ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen Sosyal Problem çözme yaklaşımı “bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözme modeli, probleme yönelme ve uygun problem çözme ve problem çözme becerilerinin uygulanması boyutlarını içermektedir. Probleme yönelme, bireyin problemi fark etmesini, problem durumlarıyla

ilgili yaptığı nedensel yüklemelerini, beklentilerini içermektedir ve problem çözme sürecinin içerisindeki güdülenme bölümüdür. Bireyin problemlere yönelik genel tutumunu oluşturan probleme yönelme, bireyin geçmiş yaşantılarında karşılaştığı problemler ve bu problemlerle başa çıkma biçimlerinden etkilenmektedir. Probleme yönelme, bireyin kendi problem çözme becerisinin yanı sıra, onun genellikle yaşamdaki problemler hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini, duygusal ve bilişsel şemaları içermektedir. Bireylerin problemler üzerindeki kontrol algılarını da belirleyen bu boyut, çözüm için harcanan zaman ve çabayı da etkilemektedir. (Arslan vd. 2012)

Probleme yönelme boyutu, kişinin problem karşısındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri olmak üzere üç alt faktöre sahiptir.

Problem Çözmede Bilişsel Tepkiler: Bilişsel tepkiler problem karşısında kişinin dikkati, kalıplaşmış önyargıları, beklentileri ve vaatleri içermektedir. Bu bileşenler kişinin problem çözmedeki bilişsel inançlarını, harcadığı zamanı ve gösterdiği çabayı etkilemektedir.

Problem Çözmede Duygusal Tepkiler: Problem çözmede duygusal tepkiler kişinin olgu esnasında aniden gösterdiği olumlu ya da olumsuz duygusal davranış şeklidir.

Problem Çözmede Davranışsal Tepkiler: Davranışsal tepkiler; bireyin problemler karşısında gösterdiği davranış şekli olarak tanımlanabilir. Davranışsal tepkilerin içeriği problem çözme becerisine yaklaşma ve kaçınma boyutlarını barındırır. Yaklaşma eğilimi problem çözme becerisinde olumlu tarafları irdeler. Kaçınma eğilimi ise olumsuz becerilere vurgu yapar (Çam ve Tümkaya, 2007).

2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alan başarı düzeyleri ile doğrudan ya da dolaylı bir biçimde ilgili olan ve araştırmacının ulaşabildiği ilgili araştırmalar özetlenmiştir. İlgili araştırmalar, araştırma konusu ile olan ilişki düzeyine göre sıralanmıştır.

- Özer (2007)'in yaptığı **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişki** başlıklı tez

çalışmasında ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Araştırma da ilişki düzeyleri demografik veriler üzerinden araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeninden herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamış, bütün öğrenme stilleri üzerinden kendine güvenli, planlı, kaçınan ve aceleci problem çözme becerileri ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

- Deniz'in (2011) **“Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri”** adlı çalışmasında Müzik öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ve akademik başarıları cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmenliği program öğrencilerinin yoğunlukla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları, akademik başarı, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- Zahal'ın (2014) **“Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri, Bilişsel Esneklik Düzeyleri ve Sınav Başarıları Arasındaki İlişki”** başlıklı doktora tez çalışmasında, öğrencilerin sınav başarıları ile bilişsel esneklik düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin yanı sıra, adayların kişisel özellikleri ve müziksel yaşantılarına ilişkin bilgilerine ulaşılarak, bu bilgiler ile sınav başarısı, öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yetenek sınavlarına giren 449 aday üzerinden yapılan çalışmada, Öğrenme stilleri ile sınav başarı puanları arasında yapılan incelemede yerleştirme öğrenme stiline sahip olan adayların başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri ile yerleştirmeye esas olan başarı alanları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Müziksel İşitme Yazma alt alanlarında (Dikte, Ezgi, Tartım) ayrıştırma stiline sahip olan bireylerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tek ses ve çok ses işitme alanında ise değiştiren öğrenme stiline sahip olan bireylerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Tartım başarı dağılımında ise yine ayrıştıran öğrenme stiline daha başarılı olduğu görülmüştür. Adayların öğrenme stillerine göre Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP ve YP'lerine bakıldığında, Müziksel Söyleme alanı dışındaki alanlarda yerleştirme stiline sahip adayların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Waldron (2006) tarafından Celtic geleneksel müziğinin nasıl öğrenildiği hakkında yapılan etnografik yüksek lisans tezinde, Celtic kolejinde oluşturulan amatör topluluklarda amatör adölesan bireylerin geleneksel müzikleri hangi öğrenme stilleri ile öğrendikleri (Görsel, duyuşsal ve kinestetik, VAK) tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda bireylerin öğrenme biçimleri daha çok duyuşsal olduğu tespit edilmiştir.
- Dorfman (2006)'ın **“Learning Music with Technology: The Influence of Learning Style, Prior Experiences, and Two Learning Conditions on Success with a Music Technology Task”** başlıklı doktora tez çalışmasında Midwest Lisesinde okuyan öğrencilerin (n=94) müziksel geçmişi, teknoloji geçmişi ve Müzik teknolojisi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gregorc öğrenme stilleri envanteri üzerinden yapılan çalışmada, soyut dağınık öğrenme stiline sahip olan bireylerin geçmiş deneyimlerinin etkisi ile müzik teknoloji alanında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- Fortney(1993)'in **“Learning Style and Music Instruction via an Interactive Audio CD-ROM: An Exploratory Study”** başlıklı doktora tez çalışmasında CD-ROM üzerinden çalışan bir müzik öğrenme programı aracılığı ile öğrencilerin hangi öğrenme stilinde başarılı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin müzik temalarını ve diğer müzik öğelerini algılamada öğrenme stil alanlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir.
- Moore'un (1986) **“Music Composition and Learning Style: The Relationship Between Curriculum and Learner”** başlıklı doktora tezinde 12. Sınıf çalgı öğrencilerinin (n=64) sezgisel ve sezgisel olmayan öğrenme tiplerindeki besteleme becerilerini incelemiştir. Gregorc öğrenme stilleri envanteri ile öğrenme stillerini, algısal çeşitlilik envanteri ile bilgiyi nasıl işlediklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda sezgisel öğrenme tipine sahip olan bireyler ile soyut dağınık öğrenme stillerine sahip olan bireylerin besteleme becerilerinde olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Basilicato (2010)'un **“Learning Styles in the Instrumental Music Classroom: Student Learning Style Preference and Perceptions of**

Music Director Teaching Style' adlı master tezinde öğrencilerin öğrenme stilleri ve algılanan öğretmen ve Maestro öğretim stilleri arasındaki ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaokul seviyesinde öğrenim gören ve bando çalgı aletlerini çalan öğrenciler ile yapılan çalışmada (n=192), algılanan öğretim stili ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Molumby'inin (2004) **"The Application of Different Strategies Reflective of Individual Students' Learning Modalities in The University Flute Studio Class"** başlıklı doktora tez çalışmasında, Ohio State üniversitesindeki birinci sınıf flüt öğrencilerinin eser deşifre ve çalışma yöntemi ile VARK (Görsel, İşitsel, Okunsal ve Kinestetik) öğrenme stil alanlarına göre tasarlanmış öğretim yaklaşımlarından hangisinin etkili olduğu tespit edilmek istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre planlanan derslerin başarıyı yükselttiği ve öğrenci geri dönütlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ester'in (1992) **"The Effectiveness of CAI and Lecture as Instructional Strategies For Teaching Vocal Anatomy and Function To Undergraduate Music Students with Different Learning Styles"** başlıklı doktora tez çalışmasında koro öğrencilerinin "vokal anatomi ve işlevleri" adlı konuda, bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının etkinliği ve hangi öğrenme stillerinde nasıl bir etki gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Gregorc öğrenme stilleri envanteri ile yapılan çalışmada, soyut ardışık öğrenen bireylerin geleneksel yöntemde daha başarılı oldukları, somut ardışık öğrenme stiline sahip olan bireylerde bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim anlayışında eşit seviyede başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- Calissendorf'un (2006) **"Understanding The Learning Style of Pre-School Children Learning the Violin"** başlıklı makalesinde, okul öncesi keman öğrencilerinin keman öğrenme sürecinde hangi öğrenme stillerine sahip olduğu ve uyarıcıların etkisinin ne düzeyde olduğu gözlemler ve yapılandırılmamış görüşme formları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Seçilen keman öğrencilerinin (n=6) aile ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler

sonucunda çocuklarda müzikal öğrenme stiline değişik gösterdiği bazılarının sadece duymasal hareket ettiği, bazılarının arşe objesi üzerinden hissederek anlamlandırıldığı bazılarının ise hem duymasal hem de taklit yöntemiyle öğrendiği belirlenmiştir.

- Zhukov'un (2007) **“Student Learning Styles In Advanced Instrumental Music Lessons”** başlıklı makalesinde stüdyo ortamında öğrencilerin öğrenme stillerini teşhis edebilmek için 24 dersi içeren bir program uygulanmıştır. Öğrenme davranışları üzerinden yapılan “Kümeleme Analizi” ile uyumlu-itaatkâr, dışadönük, ciddi, savunmacı, sinirli, engelleyici olmak üzere altı stil gruplaması tespit edilmiştir.
- Mutlu'nun (2008) **“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”** başlıklı makalesinde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin baskın öğrenme stillerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda Müzik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin özümseyen öğrenme stiline yoğunluk gösterdiği belirtilmiştir.
- Okay'ın (2012) **“ Müzik Öğretmeni Adaylarının Alan Dersleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiler”** başlıklı makalesinde Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında okuyan (N=70) öğrencilerin öğrenme stilleri ve alan performans ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada alan başarı değerlendirmesi Koro, Bireysel Ses Eğitimi, Piyano ve Bireysel çalgı dersleri üzerinden yapılmıştır. Sonuçlarda ise ilgili performans dersleri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır.
- Babacan'ın (2010) **“Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğretim Stillerinin Uygulanabilirliği”** başlıklı tez çalışmasında, görsel, işitsel ve Kinestetik (VAK) öğrenme stillerinin uygulanabilirliğini ve bu doğrultuda uygulanan eğitimin öğrencilerin tutum ve performansına katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda VAK stilleri ile uygulanan öğretim etkinliklerinin tutumlarda anlamlı bir fark oluşturmadığı ve uzman görüşleri neticesinde stillere göre planlanan öğretim etkinliğinin programda uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

- Kurtuldu'nun (2011) "**Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Değerlendirilmesi**" başlıklı bildirisinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin neler olduğu belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirine yakın dağılım gösterdiği ve Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının %27,4 oranında "yerleştiren", %25,7 oranında "değiştiren", %20,6 oranında "ayrıştıran" ve %26,3 oranında "özümseyen" öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.
- Babacan ve diğerlerinin (2010) "**Müzik Eğitimi Anabilim Daları Giriş Sınavında Uygulanan Müziksel Yetenek Ölçüm Kriterlerinin Öğrenme Stilleri/Biçimleri Boyutunda Değerlendirmesi**" başlıklı makalesinde müziksel yetenek ölçüm kriterlerinin öğrenme stillerine göre dağılımının ve bu dağılıma göre öğrencilerin almış oldukları yetenek sınav puanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme Stillерinin belirlenmesi için Boydak (2007) tarafından hazırlanmış "öğrenciler için öğrenme stilleri envanteri" ve Ömür (2003) tarafından hazırlanmış "piyano eğitiminde öğrenme stilleri anketi" kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda performansa dayalı sınav başarısının devinimsel öğrenme stilinde, duyuma dayalı ölçüm sınavında ise duyuşsal öğrenme stilinin daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
- Otacıoğlu'nun (2008) "**Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi**" başlıklı çalışmasında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerileri ve özgüven düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğrencilerinin Müzik Eğitimi öğrencilerine kıyasla problem çözme becerisi ve özgüven konularında daha yeterli oldukları sonucunu ortaya koymuştur.
- Otacıoğlu'nun (2008) yılında yaptığı bir diğer çalışmada ise Müzik öğretmenliği program öğrencilerinin problem çözme becerisi, özgüven düzeyleri ve çalgı başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi, özgüven ve çalgı başarısı arasında sınıf değişkeni üzerinde anlamlı ilişkiler olduğu, cinsiyet değişkeni

üzerinden değerlendirilen sonuçlarda kız öğrencilerin daha başarılı olduğu ve özgüven düzeyi yükseldikçe çalgı başarısının da yükseldiği tespit edilmiştir.

- Küçük 'ün (2012) “**Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri**” başlıklı makalesinde Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerisi düzeyleri ile bu becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Yazıcı ve Gökbudak'ın (2014) “**Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Öğretmenlerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri**” başlıklı makalesinde AGSL piyano öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; piyano öğretmenlerinin problem çözme güveni, yaklaşma/kaçınma, kişisel kontrol ve problem çözme ile ilgili genel becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ancak bayan öğretmenlerin problem çözme güveni, yaklaşma/kaçınma, kişisel kontrol ve genel problem çözüme erkek öğretmenlere nazaran daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda uygulanacak yöntem hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu amaçla araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu ve çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler, verileri toplama teknikleri, veri toplama araçları ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Karasar (2007) ilişkisel tarama modelini, "...iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlamıştır (s.79). Araştırma; müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve müzik alanı başarı puanları ile ilişkilere yönelik durum tespiti yapılması sebebi ile betimsel nitelik taşımaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma iki çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Birinci çalışma grubunu; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (N=99). İlgili programda 115 öğrenci kayıtlı olmasının yanı sıra gerek bazı öğrencilere erişim sağlanamaması gerek bazı öğrencilerin ise ilgili form ve envanterleri eksik kodladıkları için çalışma grubu 99 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere yönelik analiz işlemleri birinci çalışma grubu kapsamında diğer bir anlatımla; bütün öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise sadece 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=31). Araştırmanın diğer bir ögesi olan müzik alanı ders başarılarına ilişkin incelemeler bu çalışma grubu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu grup üzerinden müzik alanı ders

başarıları, öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasında ilişki düzeyi incelenmiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları

		<i>Bütün Sınıflar</i>		1. Sınıflar (n=21)		2. Sınıflar (n=21)		3. Sınıflar (n=26)		4. Sınıflar (n=31)	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kız	64	64.6	11	52.4	16	76.2	15	57.7	22	71.0
	Erkek	35	35.4	10	47.6	5	23.8	11	42.3	9	29.0
<i>Yaş</i>	17-20	49	49.5	21	100.0	18	85.7	9	34.6	1	3.2
	21-24	46	46.5	-	-	2	9.5	15	57.7	29	93.5
	25 ve üstü	4	4.0	-	-	1	4.8	2	7.7	1	3.2
<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>	AGSL	75	75.8	18	85.7	19	90.5	19	73.1	19	61.3
	Diğer	24	24.2	3	14.3	2	9.5	7	26.9	12	38.7
	<i>Toplam</i>	99	100.0	21	100.0	21	100.0	26	100.0	31	100.0

Tablo 4 incelendiğinde 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda okuyan müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin %64,6'sının kız, %35,4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş sütununda görüldüğü üzere öğrenim gören öğrencilerin %49,5'i 17-20 yaş grubunda, %46,5'inin 21-24 yaş aralığında, %4'ünün ise 25 ve üstü yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yoğunluğun 17-20 ve 21-24 yaş arasında olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4'te yer alan mezun olunan lise türü değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin %75,8'inin GSL, %24,2'sinin ise diğer liselerden mezun olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenim gören öğrencilerin 3/2'sini GSL'nden mezun olan öğrencilerin oluşturduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumu ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımları

		<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	İlkokul	37	37.4
	Ortaokul	21	21.2
	Lise	28	28.3
	Ön lisans	1	1.0
	Lisans	12	12.1
	Lisansüstü	-	-
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	İlkokul	12	12.1
	Ortaokul	25	25.3
	Lise	35	35.4
	Ön lisans	5	5.1
	Lisans	19	19.2
	Lisansüstü	3	3.0
<i>Kardeş Sayısı</i>	Yok	7	7.1
	1	34	34.3
	2	25	25.3
	3	12	12.1
	4 ve üzeri	21	21.2
	<i>Toplam</i>	99	100.0

Tablo 5'e bakıldığı zaman öğrenim gören program öğrencilerinin annelerinin %37.4'ünün ilkökul, %21,2'sinin ortaokul, %28.3'ünün lise ve %12.1'inin lisans eğitim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumuna bakıldığı takdirde %12,1'inin ilkökul, %25,3'ünün ortaokul, %35,4'nün lise, %19,2'sinin lisans ve %3,0'mın ise lisansüstü öğrenim derecelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı değişkeninde ise yoğunluğun tek kardeş (%34,3) grubunda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çalgı Alanı Değişkenine Göre Dağılımları

	<i>f</i>	<i>%</i>
Piyano	5	5.1
Keman	32	32.3
Viyola	8	8.1
Viyolonsel	12	12.1
Kontrbas	3	3.0
Klasik Gitar	8	8.1
Bağlama	9	9.1
Flüt	14	14.1
Şan	8	8.1
<i>Toplam</i>	99	100.0

Tablo 6’da yer alan çalgı alanı değişkeni incelendiği zaman piyano çalgısının %5,1, keman çalgısının %32,3, viyola çalgısının %8,1, viyolonsel çalgısının %12,1, kontrbas çalgısının %3,0, klasik Gitar çalgısının %8,1, bağlama çalgısının %9,1, flüt çalgısının %14,1 ve şan alanında ise %8,1 olduğu belirlenmiştir. Çalgı alanı değişkeninde yığılmanın yaylı çalgılar grubunda olduğu gözlemlenmektedir.(Keman, Viyola, Viyolonsel, Kontrbas)

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin müzik alanı puanları ile ilgili izinler alınarak İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı veri tabanından ulaşılmıştır. Öğrencilere; öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve kişisel bilgiler formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Envanterlerin ve formun uygulanması esnasında, araştırmacının yanı sıra alan uzmanı 3 öğretim elemanı tarafından öğrencilere veri toplama araçları hakkında bilgilendirme yapılmış, bu uygulamanın yapılma amacının sadece bir akademik çalışma çerçevesinde olduğu dolayısıyla değerlendirmenin akademik başarı durumlarını etkilemediği, acele etmeden, rahat ve gerçekçi bir biçimde kâğıtları doldurmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin rahat bir ortamda formları doldurmaları amacı ile uygun materyal ve çevre koşulları sağlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

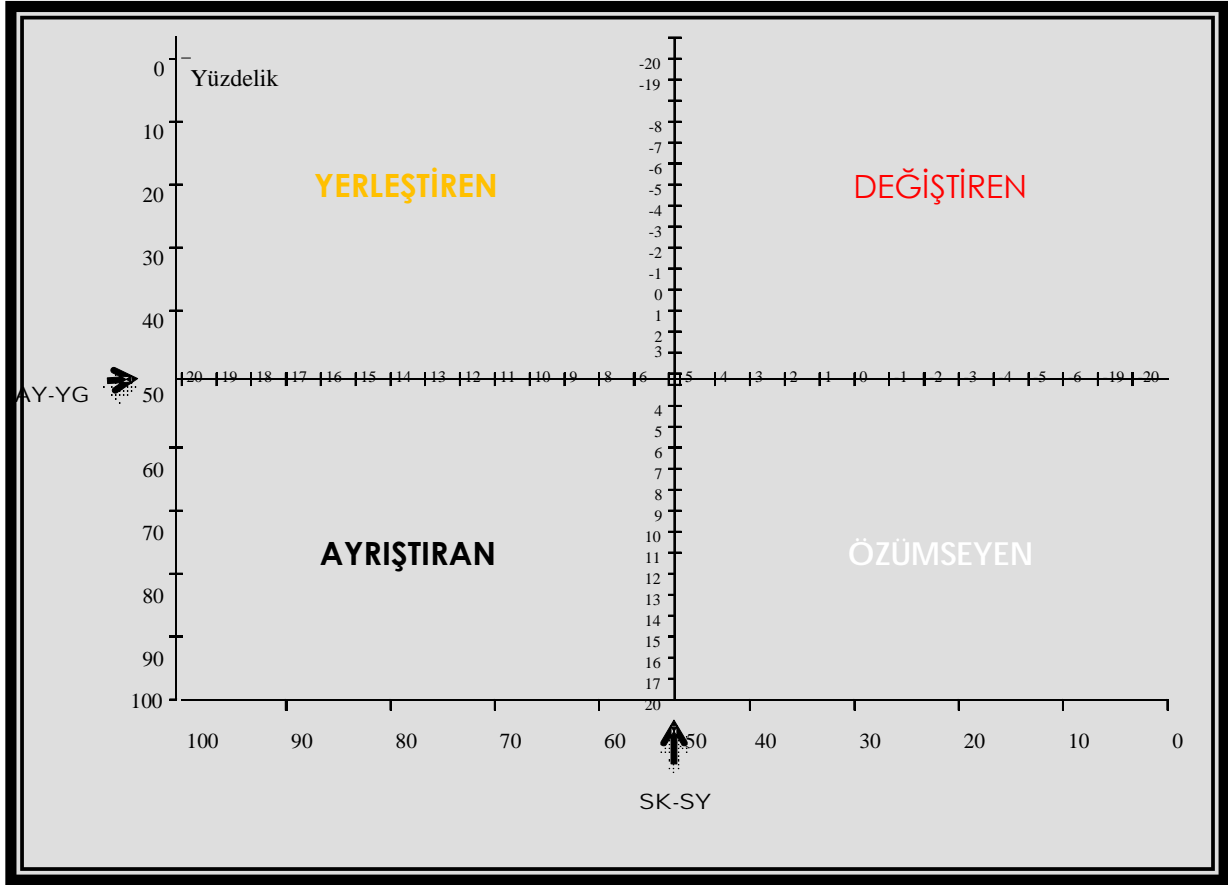
Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Versiyon-III (KÖSE-III), Problem Çözme Becerileri Envanteri (PÇBE) ve müzik alanı başarı puanlarının yer aldığı veri tabanlarıdır.

3.4.1.Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenme stilleri kavramı birçok kuram ve eğitimci tarafından farklı olarak ele alınmış ve öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için farklı envanterler geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise David A. Kolb'un Öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. İlk defa 1976 yılında geliştirilen KÖSE daha sonra hem yapılan eleştiriler hem de David A.Kolb'un kuramsal yaklaşımlarının revize olması sebebi ile dört farklı revize edilmiş versiyona sahiptir. Uygulamada 1999 yılında geliştirilen, hem güncelliği hem Türkçeye son uyarlanmış form olması nedeni ile KÖSE-III envanteri kullanılmıştır. 12 adet, hedef grup tarafından tamamlanan sorulara sahip olan döküm de her bir madde için 4 farklı seçenek bulunmakta ve bu seçenekler 1 ila 4 puan arasında puanlanmaktadır. Envanterden alınan her toplam puan 4 ayrı kategoride sınıflandırılmış olan; Aktif Deneyim (AD), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Yansıtıcı Gözlem (YG) ve Somut Deneyim (SD) olarak dört öğrenme biçiminden oluşmaktadır.

KÖSE III'te her bir maddeye verilebilecek puanlar, bir, iki, üç ve dört olarak sınırlandırılmıştır. Buna göre katılımcılar; en az uygun (1), az uygun (2), uygun (3), ve çok uygun olarak (4) cevaplamışlardır. Öğrenme stillerinin puanlama sistemi 3 aşamadan oluşmaktadır. Dört ayrı öğrenme biçimine ait toplam puanların alınması ile toplam öğrenme biçimleri puanları oluşturulur. Daha sonra "Aktif Deneyim" toplam puanlarından "Yansıtıcı Gözlem" toplam puanları, "Soyut Kavramsallaştırma" puanlarından "Somut Deneyim" puanları çıkartılarak, bir sonraki aşamada belirlenecek öğrenme yollarının ham puanları elde edilir. Kolb tarafından oluşturulan "Kartezyen Koordinat" sistemi üzerine ilgili puanlar yerleştirilerek katılımcının hangi "Öğrenme Stili"ne sahip olduğu belirlenir. Kolb 1999 tarihli revizyonda "Öğrenme Stillerini dört ayrı gruba ayırmıştır. Bunlar; Yerleştiren, Değiştiren, Ayırıştırır ve Özümseyendir.

Şekil 6'da Kolb Tarafından hazırlanan "Kartezyen Koordinat" sistemi verilmiştir.



Şekil 6 Kolb Kartezyen Koordinat Sistemi

Kolb tarafından orijinal envanterin geçerlilik-güvenilirlik çalışması 1999 yılında yapılmıştır. Envanterin öğrenme biçimlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçları; *somut deneyim* için. 81, *yansıtıcı gözlem* için. 73, *soyut kavramsallaştırma* için. 83, *aktif deneyim* için. 78, *soyut kavramsallaştırma- somut deneyim* için. 88 ve *aktif deneyim-yansıtıcı gözlem* için. 81 olarak bulunmuştur (Kolb, 1999; akt. Gencel, 2006).

İlgili envanterin Türkçeye çevirisi İlke Evin Gencel (2006) tarafından yapılmıştır. Türkçe formun geçerlilik-güvenirlik çalışması özel bir okulda okuyan 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir(n=320).

Orijinal form ile Türkçe çeviriye ait Cronbach-Alpha katsayılarının karşılaştırmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Gencel'in Araştırmasında Yer Alan KÖSE III Türkçe Forma ve Bu Forma İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	<i>r (Cronbach-alpha)</i>	<i>r (Cronbach-alpha)</i>
Somut Deneyim	.76	.74
Yansıtıcı Gözlem	.71	.69
Soyut Kavramsallaştırma	.80	.80
Aktif Deneyim	.75	.74
Soyut Kavramsallaştırma- Somut Deneyim	.84	.81
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	.79	.76

Envanterin, Orijinal ve Türkçeye uyarlamasındaki madde toplam korelasyonu 0.77 olarak bulunmuş, bu oranın orijinal forma göre eşdeğerliliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

3.4.2. Problem Çözme Becerileri Envanteri

Kişinin problem çözerken kendi yaklaşımını algılamasını ölçümleyen PÇBE 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiştir. PÇBE kendini değerlendirme türünde bir envanter olup 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 6'lı likert tip olup, 6 alt faktörden oluşmaktadır. Katılımcılardan 6 farklı puanlama ile (1=Her Zaman, 2=Çoğunlukla, 3= Sık Sık, 4= Arada sırada, 5= Ender Olarak, 6=Hiçbir zaman) envanteri cevaplamaları istenmektedir. Alt faktörler ise *Aceleci Yaklaşım*, *Düşünen yaklaşım*, *Kaçıngan yaklaşım*, *Değerlendirici yaklaşım*, *Kendine Güvenli yaklaşım* ve *Planlı yaklaşımdır*. Ölçek puanlanırken 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışında tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 192, en düşük puan ise 32'dir. Tüm envanter ve alt faktörlerden alınacak yüksek puan problem çözme becerileri açısından yetersizliğe işaret etmektedir. Orijinal adı "Problem Solving Inventory, Form A" olan envanterin Türkçe uyarlaması Heppner, Şahin ve Şahin tarafından geliştirilmiştir. Tüm envanterin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı. 85 olarak bulunmuş diğer alt faktörlerin Cronbach-Alpha katsayıları ise. 50 ve. 77 arasında bulunmuştur. Heppner, Şahin ve Şahin tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ise tüm envanterin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı. 88 bulunmuştur.

Tablo 8. PÇBE Güvenirlik ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde		<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
<i>Faktör-1 Aceleci Yaklaşım (10 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .85$(Tüm Envanter)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .60$</i>		
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	.29
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	.13
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	.34
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem	.56
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim	.10
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	.44
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım	.33
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım	.31
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam	.11
32	Bazen duygusal olarak o kadar etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam	-.19
<i>Faktör-2 Düşünen Yaklaşım (5 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .73$</i>		
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	.37
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	.57
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	.62
33	Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	.38
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	.61
<i>Faktör-3Kaçıngan Yaklaşım (4 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .50$</i>		
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	.16
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	.26

Madde		<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	.26
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	.37
<i>Faktör-4Değerlendirici Yaklaşım (3 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha=.61$</i>		
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	.27
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	.49
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	.33
<i>Faktör-5 Kendine Güvenli Yaklaşım (6 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha=.77$</i>		
5	Sorunları çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	.49
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	.44
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	.54
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	.46
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım bir sistematik yöntem vardır.	.57
34	Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	.53
<i>Faktör-6Planlı Yaklaşım (4 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha=.61$</i>		
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	.63
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	.51
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	.40
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	.35

Tablo 8'deki PÇBE madde toplam ilgileşim katsayıları incelendiğinde; m1, m13, m17, m30 ve m32'ye ilişkin değerlerin. 20'nin altında kaldığı görülmüştür. Buradan hareketle. 20'in altında kalan bu maddeler kapsam dışına alınarak korelasyon değerleri tablo 9'da yeniden hesaplanmıştır.

Tablo 9 PÇBE Düzeltilmiş Güvenirlik ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

Madde		<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
<i>Faktör-1 Aceleci Yaklaşım (6 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .88$(Tüm Envanter)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .69$</i>		
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	.30
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	.31
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem	.55
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarımı düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	.43
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum	.31
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım	.27
<i>Faktör-2 Düşünen Yaklaşım (5 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .73$</i>		
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	.37
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	.58
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	.62
33	Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	.44
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	.61
<i>Faktör-3 Kaçınan Yaklaşım (4 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .40$</i>		
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	.22
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	.31
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	.37
<i>Faktör-4 Değerlendirici Yaklaşım (3 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .61$</i>		
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	.27
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	.50

Madde	<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
8 Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	.35
<i>Faktör-5 Kendine Güvenli Yaklaşım (6 Madde)</i>	
<i>Cronbach α=.77</i>	
5 Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	.51
23 Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	.47
24 Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	.59
27 Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	.50
28 Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım bir sistematik yöntem vardır.	.59
34 Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	.53
<i>Faktör-6 Planlı Yaklaşım (4 Madde)</i>	
<i>Cronbach α=.61</i>	
10 Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	.65
12 Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	.54
16 Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	.39
19 Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	.41
<i>*İlk güvenilirlik analizi sonucunda madde toplam korelasyon katsayıları. 20'den küçük olan; m1, m13, m17, m30, m32 envanterden çıkarılmış ve bu tabloda yapılan düzeltme sonrasındaki analiz değerleri sunulmuştur.</i>	

3.4.3 Müzik Alan Akademik Başarı Puanları

Akademik başarı, en basit tanımıyla ile öğrencinin dönemsel öğrenilmiş kazanımlarının ölçme ve değerlendirme araçları ile belgelenmesidir. Akademik başarı her eğitim kurumunca kendine özgü değerlendirme sistemlerine sahiptir. Bu çalışmada İnönü Üniversitesi'nin 30 Ekim 2013 tarih ve 28806 sayılı resmi gazetede "İnönü Üniversitesi Ön lisans ve Lisans eğitim öğretim yönetmeliğinde Madde 16'da yer alan "Harf Notlarının Hesaplanması" başlığı altındaki bağıl değerlendirme yönergesi esas alınmıştır.

Tablo 10. İnönü Üniversitesi Harf Değerlendirme Tablosu

<i>HARF NOTU</i>	<i>SABİT ARALIKLAR</i>
AA	90-100
BA	82-89
BB	75-81
CB	68-74
CC	60-67
DC	50-59
DD	45-49
FF	44-0

Müzik alan akademik başarılarının hesaplanması için Sağer vd.(2013) tarafından yazılan “Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi İle Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı makalede yer alan sınıf bazlı müzik alan ders gruplamaları temel alınmıştır.

Tablo 11. Müzik Öğretmenliği Programında Yer Alan Derslerin Temel Alanlara Göre Dağılımı

	MİOY	Müziksel Çalma	Müziksel Söyleme	Müzik Kuramları	Müzik Kültürü
I.Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı I,II, Piyano I,II, Okul Çalgıları I,II	Bireysel Ses Eğitimi I,II, Koro I	-	Müzik Kültürü, Genel Müzik Tarihi
II. Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı III, IV, Piyano III,IV, Okul Çalgıları III, Elektronik Org Öğretimi	Bireysel Ses Eğitimi III, IV, Koro II, III, Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	Armoni-Kontrpuan-Eşlik I,II, Geleneksel Türk Halk Müziği	Türk Müzik Tarihi
III. Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı V,VI, Piyano V,VI, Orkestra-Oda Müziği I,II, Eşlik Çalma	Koro IV, V, Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	Armoni-Kontrpuan-Eşlik III, IV, Müzik Biçimleri, Türk Sanat Müziği	Güncel ve Popüler Müzikler, Eğitim Müziği Dağarı, Çalgı Bakım Onarım Bilgisi

Tablo 10'da görüldüğü üzere müzik öğretmenliği programlarında yürütülen dersler müziksel davranış ve beceriler bakımından; MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel

Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olmak üzere beş ana başlıkta sınıflandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, KÖSE-III, PÇBE'den elde edilen veriler ile müzik alanı puanları kodlanarak SPSS 21 paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler ve envanter toplam puanları ve faktör puanları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Puanların normal dağılım durumlarına; normal dağılım eğrileri, çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri, histogramlar aracılığı ile normal dağılım eğrileri ve grup büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda kullanılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerleri incelenmiştir.

Tablo 12 Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	N	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
				(K-S)
				p
Somut Deneyim	99	.53	.16	.00**
Somut Deneyim***	31	.18	.87	.20
Yansıtıcı Gözlem	99	.25	-.73	.08
Yansıtıcı Gözlem***	31	-.13	-.72	.20
Soyut Kavramsallaştırma	99	.21	-.08	.20
Soyut Kavramsallaştırma***	31	-.43	-.17	.20
Aktif Deneyim	99	.00	-.55	.20
Aktif Deneyim***	31	.17	-1.17	.08
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	99	-.40	-.32	.07
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim***	31	-.30	-.54	.20
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	99	-.33	-.26	.20
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem***	31	.09	-.19	.20
PÇBE Toplam	99	.25	-.13	.20
PÇBE Toplam***	31	-.07	.19	.20
Aceleci Yaklaşım	99	.22	-.94	.02*
Aceleci Yaklaşım***	31	-.20	-.25	.20
Düşünen Yaklaşım	99	.99	1.57	.03*
Düşünen Yaklaşım***	31	.92	2.08	.07

		<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
		<i>(K-S)</i>		
	<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
Kaçınan Yaklaşım	99	.37	-.37	.00**
Kaçınan Yaklaşım***	31	.10	-.12	.12
Değerlendirici Yaklaşım	99	1.30	2.70	.00**
Değerlendirici Yaklaşım***	31	1.28	2.33	.00**
Kendine Güvenli Yaklaşım	99	.28	-.38	.04*
Kendine Güvenli Yaklaşım***	31	.45	.53	.20
Planlı Yaklaşım	99	.65	.61	.00**
Planlı Yaklaşım***		.70	.48	.20
MİOY Toplam		-10	.85	.08
MİOY 1. Sınıf		.53	-.07	.20
MİOY 2. Sınıf		-1.00	3.38	.02*
MİOY 3.Sınıf		-1.59	3.94	.06
Müziksel Çalma Toplam		-.04	-.57	.20
Müziksel Çalma 1. Sınıf		.03	.34	.20
Müziksel Çalma 2. Sınıf		.35	-.53	.20
Müziksel Çalma 3. Sınıf		-.64	-.38	.02*
Müziksel Söyleme Toplam	31	-.01	-.60	.20
Müziksel Söyleme 1. Sınıf		-.61	-.44	.20
Müziksel Söyleme 2. Sınıf		-.07	-.87	.20
Müziksel Söyleme 3. Sınıf		-.32	-.80	.20
Müzik Kuramları Toplam		-.24	-.44	.20
Müzik Kuramları 2. Sınıf		-.09	-.23	.20
Müzik Kuramları 3. Sınıf		-.53	-.20	.07
Müzik Kültürü Toplam		-1.36	4.32	.06
Müzik Kültürü 1. Sınıf		.40	-.55	.20
Müzik Kültürü 2. Sınıf		-2.25	7.50	.052
Müzik Kültürü 3. Sınıf		-.78	-.33	.13

* $p < .05$, ** $p < .01$, ***Sadece 4. sınıf öğrencilerinin puanları

Tablo 12'deki K-S testi sonuçlarına bakıldığında, bütün öğrencilerin; Somut Deneyim, Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım puanlarında; 4. sınıf öğrencilerinin ise Değerlendirici Yaklaşım, MİOY (ikinci sınıf) ve Müziksel Çalma (üçüncü sınıf) puanlarında normallikten anlamlı düzeylerde sapmalar olduğu görülmektedir ($p < .01$, $p < .05$). Fakat çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde MİOY (ikinci sınıf) puanları dışında bütün puan türlerinin ± 3 Aralığında yer aldıkları

gözlemlenmektedir. Kalaycı (2008) çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 3 Aralığında yer almalarının normallik içerisinde değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. MİÖY (ikinci sınıf) puanlarına ilişkin basıklık katsayısının 3.38 olduğu ve ulaşılan sonucun sınır katsayısının az bir değer farkıyla üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu puan türüne ilişkin normal dağılım eğrisi incelendiğinde ve diğer verilerle birlikte değerlendirildiğinde; normallikten sapmaların kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrenme stilleri alanlarının, PÇBE toplam, faktör, madde puanları, madde dağılımlarının ve öğrenme stilleri alanlarına göre PÇBE puanlarının dağılımlarının tespit edilmesi amacıyla; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca PÇBE puanlarının minimum ve maksimum değerleri saptanmış ve histogramlar oluşturularak sunulmuştur. Öğrenme stillerine göre PÇBE toplam faktör puanlarında ve müzik alanı puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının saptanması hususunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA); varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık tespit edilen alanlarda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Scheffe ve Games-Howell (varyansların homojen olmadığı durumlarda) testleri kullanılmıştır. PÇBE puanları ile müzik alanı puanları, PÇBE puanları ile öğrenme biçimleri puanları ve öğrenme biçimleri ve müzik alanı puanları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için ise Pearson korelasyon katsayısı (r) değerleri incelenmiştir.

Müzik alanı ders başarılarına ilişkin yapılan analizlerde, dersler MİÖY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olarak başlıkları altında sınıflandırılarak işlemler gerçekleştirilmiştir. Sağer, Gürpınar ve Zahal (2013) müzik öğretmenliği programı müfredatında geçen dersleri işitme-okutma-yazma, çalma, söyleme, kuram ve kültür olmak üzere beş müziksel davranış grubunda incelemişlerdir. Araştırmada, bu sınıflandırma esas alınmıştır. Bu yaklaşımın yanı sıra Ece ve Bilgin (2007) müzik öğretmeni adaylarının lise türüne göre akademik başarı durumlarını inceledikleri araştırmalarına müzik alanı derslerini; performans, kuram, performans-kuram biçiminde 3 ana başlıkta sınıflandırmışlardır.

Derslere ilişkin notların her sınıf için ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca bütün sınıfların da ortalama değerleri tespit edilmiştir. Akademik başarıya ilişkin analizler, yukarda bahsi geçen sürekli değişkene dönüştürülmüş beş puan türü üzerinden yrtlmştir. Etki büyüklerinin belirlenmesi için; omega squared ω^2 (tek yönlü varyans analizi) ve r (Pearson) formülleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) .05 ve .01 olarak alınmıştır.

3.6. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları

N: Toplam Sayı

f: Frekans

%: Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

ω^2 : Tek yönlü varyans analizi omega squared etki bklğ simgesi

α = Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı

Welch's F= Welch testi istatistik değeri

K-S= Kolmogorov-Smirnov test

r^2 =Determinasyon Katsayısı

ss: Standart sapma

F: Varyans değeri

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik değeri

r: Pearson korelasyon katsayısı

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanacak ve bu bulgular eşliğinde yorumlar getirilecektir.

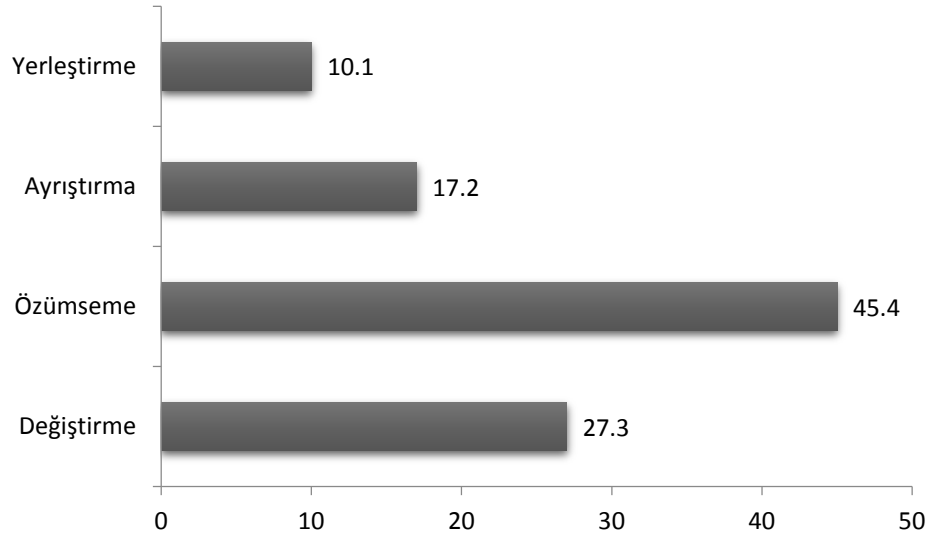
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu başlığında, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrenme stilleri; (a) Ayırıştırma, (b) Yerleştirme, (c) Değiştirme, (d) Özümseme olmak üzere dört stili kapsamaktadır. Yapılan analiz işlemi sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili alanlarının frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine ilişkin bulgular tablolastırılarak ve grafik aracılığı ile görselleştirilerek verilmiştir. Öğrencilerin KÖSE-III'e göre tespit edilen öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenme Stili	f	%
Değiştirme	27	27.3
Özümseme	45	45.4
Ayırıştırma	17	17.2
Yerleştirme	10	10.1
Toplam	99	100.0

Tablo 13'e bakıldığında, öğrencilerin %45,4'ünün özümseme, %27,3'ünün değiştirme, %17,2'sinin ayırıştırma, %10,1'inin ise yerleştirme öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde dağılımın özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin çoğunluğu teşkil ettiği, yerleştirme stiline sahip öğrencilerin ise en düşük dağılımda oldukları tespit edilmiştir.



Grafik 1 Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları

Grafik 1 incelendiğinde en yüksek dağılımın özümseme grubunda olduğu, özümseme ve değiştirme grubundakilerin, öğrencilerin %82,7'sini oluşturduğu gözlemlenmektedir. Buradan hareketler Müzik Öğretmenliği programında okuyan adayların Kolb öğrenme stillerinin dördünde de (yerleştirme, ayırıştırma, özümseme ve değiştirme) yer aldığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre PÇBE Puanları ve Alan Dersi Puanlarının Dağılımlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Ayırıştırma, yerleştirme, değiştirme ve özümseme olmak üzere dört öğrenme stili alanı vardır. Alan dersleri puanları ise MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü başlıkları altında beş temel öge biçiminde sınıflandırılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarının; PÇBE puanlarına ve alan dersleri puanlarına göre dağılımına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin PÇBE Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü		Öğrenme Stilleri Alanları			
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme
PÇBE Toplam	\bar{X}	75.04	67.33	61.06	76.80
	ss	16.80	17.48	13.65	19.50
Aceleci	\bar{X}	19.63	16.78	14.41	19.90
	ss	5.94	5.26	5.30	5.28
Düşünen	\bar{X}	12.33	11.02	10.41	13.20
	ss	3.59	3.81	3.12	5.81
Kaçıngan	\bar{X}	8.11	7.58	7.24	8.70
	ss	2.68	2.69	2.99	2.91
Değerlendirici	\bar{X}	7.11	6.84	6.47	7.70
	ss	2.44	2.75	2.55	4.11
Kendine Güvenli	\bar{X}	17.48	15.36	13.65	17.30
	ss	5.33	5.73	3.99	5.08
Planlı	\bar{X}	10.37	9.76	8.88	10.00
	ss	3.14	3.36	2.60	4.40

PÇBE'de puanlar düştükçe problem çözme beceri düzeyi artmaktadır. Bu bağlamda, Tablo 14'de görüldüğü üzere, ayrıştırma stilineki öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin, gerek toplam puanlar gerek faktör puanları göz önüne alındığında diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. *Ayrıştırma* öğrenme stiline yer alan bireylerin düşünsel “*nasıl*” sorusu ile hareket ettikleri bu nedenle bu stilde yer alan bireylerin problem çözme becerilerinin diğer stillerde yer alan bireylere göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğrencilerin Alan Ders Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü		Öğrenme Stilleri Alanları			
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme
Alan Başarı	\bar{X}	75.57	77.86	81.12	73.14
Toplam	ss	6.22	4.05	4.01	9.71
MİOY	\bar{X}	72.15	76.62	77.33	67.72
	ss	10.37	6.70	8.67	12.29
Müziksel Çalma	\bar{X}	79.44	78.97	82.18	73.21
	ss	7.55	4.08	9.94	7.31
Müziksel	\bar{X}	80.03	78.59	81.64	79.87
Söyleme	ss	7.79	6.50	7.20	6.13
Müzik	\bar{X}	68.03	75.90	82.94	74.00
Kuramları	ss	6.50	5.58	3.23	9.90
Müzik Kültürü	\bar{X}	78.20	79.24	81.50	70.89
	ss	5.65	5.77	5.34	15.38

Beş ana grupta toplanan alan başarı sınıflandırmalarında PÇBE puanlarında olduğu gibi *ayrıştırma* stilinde yer alan öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıştırılan öğrenme stilinin en belirgin özellikleri arasında fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama becerileri gösterilebilir. Buradan hareketle, müzik eğitimi programında okuyan öğrencilerin diğer alanlarda da geçerli olduğu gibi başarı kriterleri planlı olmak ve düşünsel süreçlere daha fazla ağırlık vermek gibi başlıca sebeplere dayandırılabilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi PÇBE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. PÇBE likert tipinde 6 seçenekten oluşan bir ölçme aracıdır. Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonucunda madde 1, madde 13, madde 17, madde 30, madde 32 analiz dışı bırakılmıştır. Bu sebeple; Aceleci Yaklaşım 6, Düşünen Yaklaşım 5, Kaçınan Yaklaşım 3, Değerlendirici Yaklaşım 3, Kendine Güvenli Yaklaşım 6 ve Planlı Yaklaşım 4 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 99 öğrencinin maddelere

verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri her bir madde için ayrı olmak üzere tablolaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca PÇBE toplam ve faktör puanlarının dağılımları histogramlar aracılığı ile verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 16. Faktör Yapısına Göre PÇBE Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımları

Madde No	Maddeler	Her Zaman (1)		Çoğunlukla (2)		Sık Sık (3)		Arada Sırada (4)		Ender (5)		Hiçbir Zaman (6)		\bar{X}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		

FAKTÖR-1: ACELECI YAKLAŞIM

(6 Madde)

11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.*	8	8.1	28	28.3	14	14.1	30	30.3	11	11.1	8	8.1	3.32	1.41
14	Bazen durup sorunların üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.*	41	41.4	30	30.3	4	4.0	8	8.1	12	12.1	4	4.0	2.31	1.56
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem*.	24	24.2	34	34.3	15	15.2	12	12.1	11	11.1	3	3.0	2.60	1.42
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.*	24	24.2	28	28.3	15	15.2	14	14.1	17	17.2	1	1.0	2.75	1.46
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.*	11	11.1	22	22.2	14	14.1	24	24.2	16	16.2	12	12.1	3.49	1.57
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.*	21	21.2	28	28.3	15	15.2	12	12.1	12	12.1	11	11.1	2.99	1.66

FAKTÖR-2: DÜŞÜNEN YAKLAŞIM

(5 Madde)

18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	25	25.3	34	34.3	24	24.2	8	8.1	7	7.1	1	1.0	2.40	1.21
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	26	26.3	44	44.4	18	18.2	4	4.0	6	6.1	1	1.0	2.22	1.13
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	26	26.3	41	41.4	18	18.2	9	9.1	4	4.0	1	1.0	2.26	1.13
33	Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	6	6.1	37	37.4	34	34.3	13	13.1	7	7.1	2	2.0	2.84	1.09

Madde No	Maddeler	Her Zaman (1)		Çoğunlukla (2)		Sık Sık (3)		Arada Sırada (4)		Ender (5)		Hiçbir Zaman (6)		\bar{X}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	49	49.5	38	38.4	5	5.1	2	2.0	3	3.0	2	2.0	1.77	1.09

FAKTÖR-3: KAÇINGAN YAKLAŞIM

(3 Madde)

2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.*	29	29.3	32	32.3	21	21.2	10	10.1	6	6.1	1	1.0	4.66	1.23
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.*	13	13.1	24	24.2	12	12.1	22	22.2	22	22.2	6	6.1	3.66	1.53
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.*	46	46.5	22	22.2	15	15.2	10	10.1	4	4.0	2	2.0	4.91	1.31

FAKTÖR-4: DEĞERLENDİRİCİ YAKLAŞIM

(3 Madde)

6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	28	28.3	40	40.4	16	16.2	6	6.1	4	4.0	5	5.1	2.32	1.33
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	30	30.3	36	36.4	18	18.2	4	4.0	9	9.1	2	2.0	2.31	1.31
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	20	20.2	44	44.4	26	26.3	5	5.1	2	2.0	2	2.0	2.30	1.04

FAKTÖR-5: KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM

(6 Madde)

5	Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	22	22.2	54	54.5	11	11.1	2	2.0	7	7.1	3	3.0	2.26	1.22
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	34	34.3	35	35.4	15	15.2	5	5.1	9	9.1	1	1.0	2.22	1.28
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	20	20.2	36	36.4	22	22.2	7	7.1	12	12.1	2	2.0	2.61	1.33
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	15	15.2	29	29.3	25	25.3	13	13.1	15	15.2	2	2.0	2.90	1.35
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım bir sistematik yöntem vardır.	14	14.1	31	31.3	31	31.3	12	12.1	8	8.1	3	3.0	2.78	1.25

Madde No	Maddeler	Her Zaman (1)		Çoğunlukla (2)		Sık Sık (3)		Arada Sırada (4)		Ender (5)		Hiçbir Zaman (6)		\bar{X}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
34	Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.*	10	10.1	37	37.4	13	13.1	21	21.2	11	11.1	7	7.1	3.07	1.44

FAKTÖR-6: PLANLI YAKLAŞIM

(4 Madde)

10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	20	20.2	43	43.4	20	20.2	6	6.1	9	9.1	1	1.0	2.43	1.21
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	27	27.3	41	41.4	17	17.2	5	5.1	4	4.0	5	5.1	2.32	1.32
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	33	33.3	46	46.5	11	11.1	4	4.0	3	3.0	2	2.0	2.03	1.10
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	8	8.1	28	28.3	36	36.4	11	11.1	14	14.1	2	2.0	3.01	1.22

* İşaretili Maddeler tersine puanlanmıştır.

Yukarıdaki tabloda PÇBE alt faktör maddelerine yönelik frekans, aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma değerleri ile maddeler detaylı bir biçimde sunulmuştur.

PÇBE maddeleri 6 ayrı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “aceleci”, “düşünen”, “kaçıngan”, “değerlendirici”, “kendine Güvenli” ve “planlı” yaklaşımlardır. Her bir alt boyut için en çok tercih edilen maddelere ilişkin detaylı veriler aşağıda işlenmiştir.

PÇBE Aceleci yaklaşımı 6 maddeden oluşmakla beraber içerik maddeler ters puanlanmaktadır. 14 no’lu “Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.” ($\bar{X}=3.32$) maddesine %30,3’ü ve “Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım” ($\bar{X}=3.49$) cevabına öğrencilerin %24,2’si arada sırada cevabını vermişlerdir. “bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim ”maddesine ($\bar{X}=2.31$) öğrencilerin %41,4’ü her zaman cevabı ile maddeler arasındaki en yüksek tercih edilen cevap olduğu görülmektedir. “Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem” ($\bar{X}=2.60$) %34,3’ü, “Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem” ($\bar{X}=2.75$) %28,3’ü ve “Ani kararlar verir ve

sonra pişmanlık duyarım” ($\bar{X} = 2.99$) maddesine öğrencilerin %28,3’ü çoğunlukla cevabı vermişlerdir.

Faktör 2’de yer alan “Düşünen yaklaşım” alt boyutunu oluşturan bütün maddelere öğrenciler çoğunlukla cevabını vermiştir. Maddeler arasında en yüksek cevap yüzdesine sahip olan madde %44,4 ile “Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.” olduğu görülmektedir.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunu üç ayrı madde oluşturmaktadır. “Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem” ($\bar{X} = 4.66$) maddesine öğrencilerin %32,3’ü ; “Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim” ($\bar{X} = 3.66$) maddesine ise öğrencilerin %24,2’si çoğunlukla cevabı vermiştir. Cevap yüzdesinde en yüksek orana %46,5 cevap yüzdesi ile “Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem” ($\bar{X} = 4.91$) maddesi olmuştur.

PÇBE dördüncü alt boyutu olan değerlendirici yaklaşımda öğrenciler, alt boyutu oluşturan tüm maddelere çoğunlukla cevabını vermişlerdir. Yine faktörü oluşturan maddelerde sık sık ve her zaman cevapları da azımsanmayacak (%30.3 ve %26.3) düzeyde işaretlenmiştir.

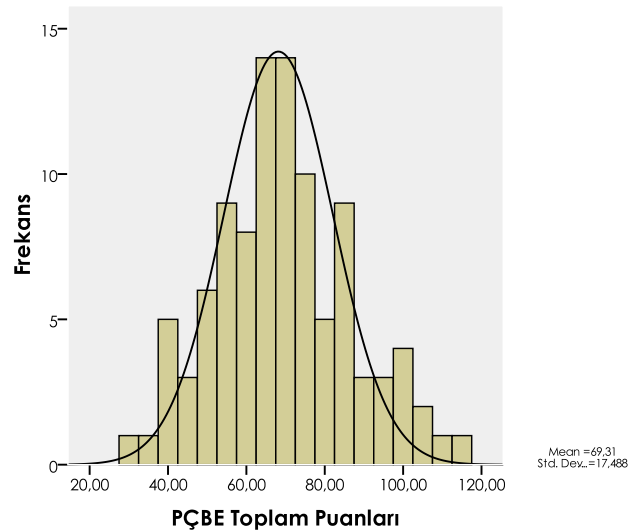
Faktör 5’te yer alan Kendine güvenli alt boyutunda “Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim” ($\bar{X} = 2.26$) maddesi %54.5 ile en çok çoğunlukla cevabı verilen madde olmuştur. Alt boyutu oluşturan diğer maddelere de yine en çok çoğunlukla cevabı verilmiştir. Yine madde cevapları içerisinde yer alan sık sık ve arada sırada cevaplarına da ortalamanın üzerinde cevap verildiği görülmüştür.

Altıncı faktörü oluşturan planlı yaklaşım toplam 4 maddeden oluşmaktadır. “Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.” ($\bar{X} = 2.43$) maddesine öğrencilerin %43.4’ü, “Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.” ($\bar{X} = 2.32$) maddesine %41.4’ü, “Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.” ($\bar{X} = 2.03$) maddesine %46.5’i çoğunlukla cevabı vermiştir. “Bir sorunumu

çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.” ($\bar{X} = 3.01$) maddesine ise öğrencilerin %36.4’ü sık sık cevabı verdiği tespit edilmiştir. Boyutu oluşturan maddelere bakıldığında verilen cevapların *her zaman*, *çoğunlukla* ve *sık sık* cevapları arasında yığıldığı görülmüştür.

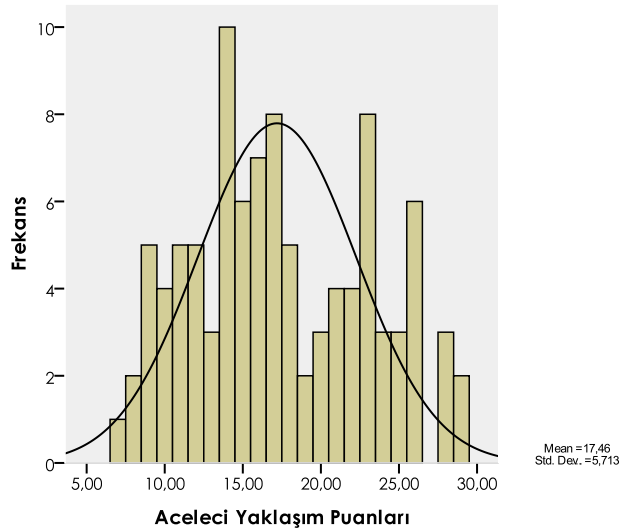
Düzeltilmiş korelasyon katsayılarından sonra toplam 30 maddeden oluşan (3 madde değerlendirme dışı tutulmaktadır.) PÇBE envanterini oluşturan alt boyutlara bakıldığında verilen cevapların çoğunlukla cevabında yığıldığı gözlemlenmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin problem çözme becerileri düzeyinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Grafik 2. PÇBE Toplam Puanlarının Histogramı



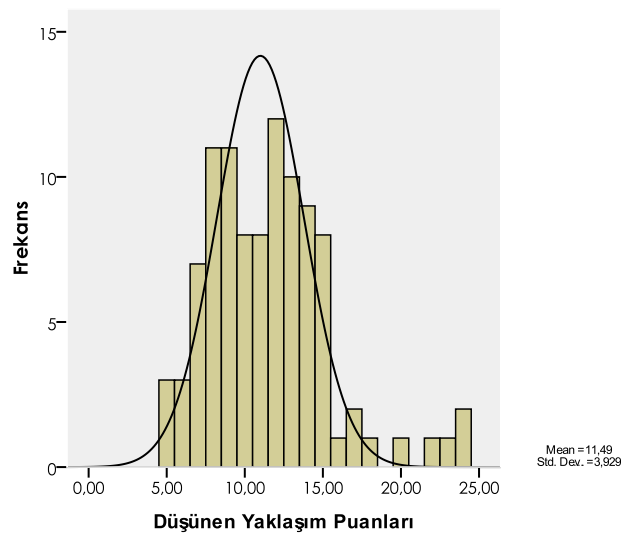
Altı faktörden oluşan PÇBE' den alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Öğrencilerin PÇBE puanları ise 30 ile 115 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 69.31 ve standart sapması (ss) 17.49 olarak tespit edilmiştir. PÇBE'de puanlar düşmesi problem çözme becerilerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, aritmetik ortalama dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek denilebilecek bir düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

Grafik 3. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı



Aceleci Yaklaşım puanlarının alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 36'dır. Öğrencilerin Aceleci Yaklaşım puanlarının ise 7 ile 29 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 17.46 ve standart sapması (ss) 5.71 olarak tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama dikkate alındığında Aceleci Yaklaşım puanları açısından öğrencilerin aceleci yaklaşım düzeylerinin ortalama bir seviyede yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

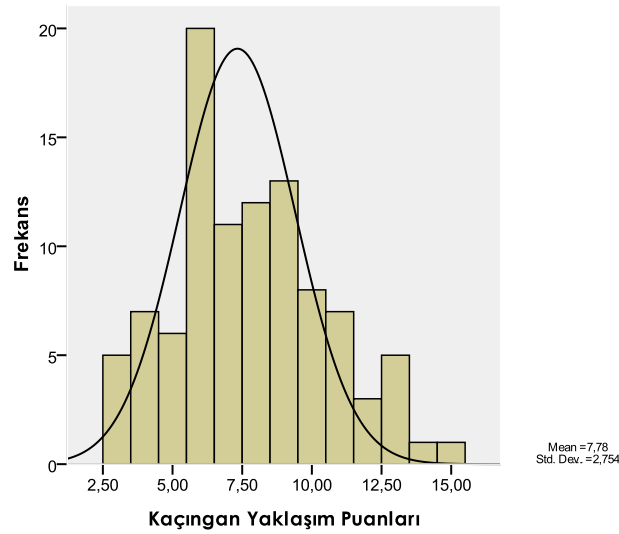
Grafik 4. Düşünen Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı



Düşünen Yaklaşım faktöründe alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 30'dur. Öğrencilerin Düşünen Yaklaşım faktör puanları ise 5 ile 24 puan arasında

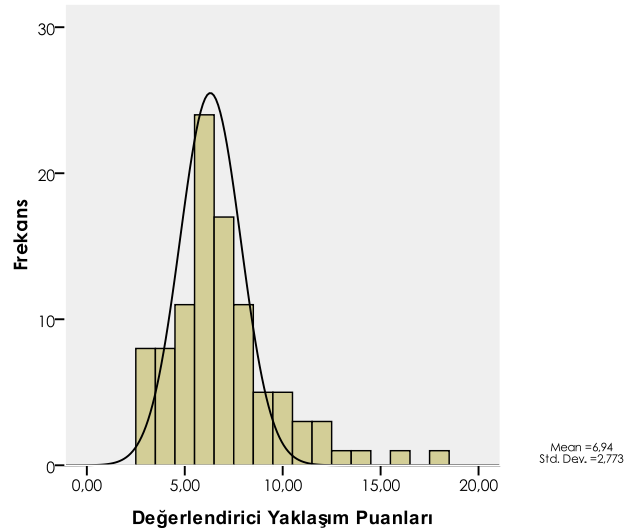
değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 11.49 ve standart sapması (ss) 3.93 olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalama dikkate alındığında düşünen yaklaşım faktöründe, öğrencilerin problem çözme sürecinde düşünsel faaliyetleri gösterme düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

Grafik 5 Kaçınan Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı



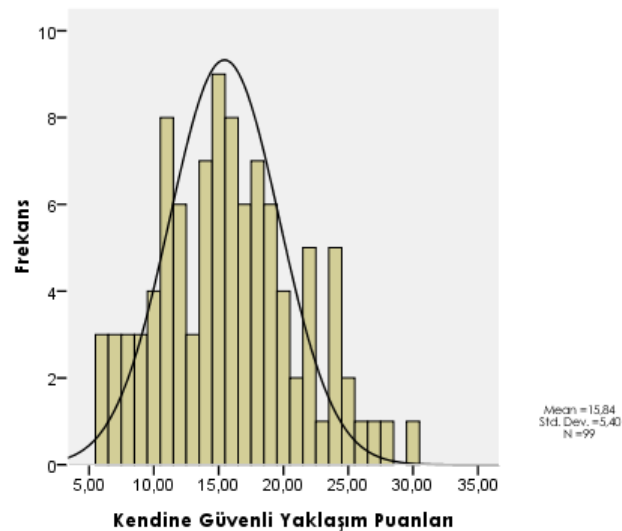
Kaçınan Yaklaşım faktöründe alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 18'dir. Öğrencilerin Kaçınan Yaklaşım faktör puanları ise 3 ile 15 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 7.78 ve standart sapması (ss) 2.75 olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalama dikkate alındığında kaçınan yaklaşım faktöründe, puanların ortalama bir seviyede yer aldığı görülmüştür. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

Grafik 6. Değerlendirici Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı



Değerlendirici Yaklaşım faktöründe alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 18'dir. Öğrencilerin Değerlendirici Yaklaşım faktör puanları ise 3 ile 18 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 6.94 ve standart sapması (ss) 2.77 olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalama dikkate alındığında değerlendirici yaklaşım faktöründe, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ilişkin planlı davranış ve yaklaşım içerisinde bulunma düzeylerinin ortalamasının altında üzerinde, yüksek denilebilecek bir seviyede yer aldığı görülmüştür. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

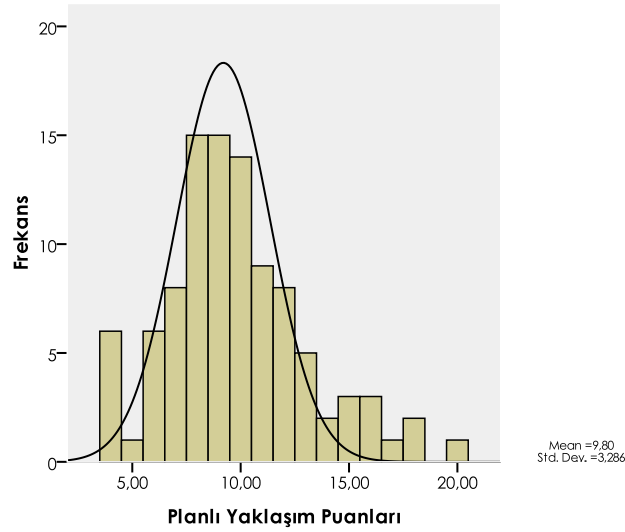
Grafik 7 Kendine Güvenli Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı



Kendine Güvenli Yaklaşım faktöründe alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 36'dır. Öğrencilerin Kendine Güvenli Yaklaşım faktör puanları ise 6 ile 30 puan

arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 15.84 ve standart sapması (ss) 5.40 olarak saptanmıştır Aritmetik ortalama dikkate alındığında Kendine Güvenli alt boyutu açısından öğrencilerin olgulara güvenli yaklaşım gösterme düzeylerinin ortalama bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

Grafik 8. Planlı Yaklaşım Faktör Puanlarının Histogramı



Planlı Yaklaşım faktöründe alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 24'tür. Öğrencilerin Kendine Güvenli Yaklaşım faktör puanları ise 4 ile 20 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 9.80 ve standart sapması (ss) 3.29 olarak saptanmıştır Aritmetik ortalama dikkate alındığında planlı yaklaşım faktöründe, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ilişkin planlı davranış ve yaklaşım içerisinde bulunma düzeylerinin ortalamanın biraz üzerinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrencilerin PÇBE toplam ve faktör puanlarının KÖSE-III kapsamında belirlenen öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

İlişki çıkan durumlarda ise anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 17. PÇBE Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Puan Türü</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
PÇBE Toplam	Gruplararası	2779.79	3	926.60			
	Gruplar içi	27191.50	95	286.23	3.24	.03*	.06
	Toplam	29971.29	98				
Aceleci Yaklaşım	Gruplar arası	365.54	3	121.85			
	Gruplar içi	2833.09	95	29.82	4.09	.009**	.09
	Toplam	3198.62	98				
Düşünen Yaklaşım	Gruplar arası	78.05	3	26.02			
	Gruplar içi	1434.70	95	15.10	1.72	.17	-
	Toplam	1512.75	98				
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar arası	18.31	3	6.10			
	Gruplar içi	724.80	95	7.63	.80	.50	-
	Toplam	743.11	98				
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar arası	10.72	3	3.57			
	Gruplar içi	742.91	95	7.82	.46	.71	-
	Toplam	753.64	98				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar arası	186.38	3	62.13			
	Gruplar içi	2671.03	95	28.12	2.21	.09	-
	Toplam	2857.41	98				
Planlı Yaklaşım	Gruplar arası	23.59	3	7.86			
	Gruplar içi	1034.37	95	10.89	.72	.54	-
	Toplam	1057.96	98				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 17'deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin PÇBE toplam puanlarının [$F_{(3-95)}=3.24$, $p < .05$] ve Aceleci Yaklaşım faktör puanlarının [$F_{(3-95)}=4.09$, $p < .01$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir. Etki büyüklüklerinin ise PÇBE puanları için orta; Aceleci Yaklaşım puanlarında ise ortanın üzerinde düzeylerde olduğu saptanmıştır [$\omega^2=.06;09>.059$], (Kirk, 1996; akt. Kotrlık&Williams, 2003). Bu bulgunun yanı sıra Aceleci Yaklaşım dışındaki faktör puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. PÇBE toplam puanlarında ve Aceleci Yaklaşım faktör puanlarındaki varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. PÇBE Toplam Puanları ve Aceleci Yaklaşım Faktör Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	\bar{X}	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
<i>PÇBE</i>	Değiştirme	75.04		.99	.33	.04
	Yerleştirme	76.80			.47	.15
	Özümseme	67.33				.64
	Ayrıştırma	61.06				
<i>Aceleci Yaklaşım</i>	Değiştirme	19.63		.99	.21	.03*
	Yerleştirme	19.90			.45	.10
	Özümseme	16.78				.51
	Ayrıştırma	14.41				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 18’deki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan öğrencilerin PÇBE toplam puanlarının ($\bar{X}=75.04$), ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin PÇBE toplam puanlarına ($\bar{X}=61.06.37$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi değiştirme olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. PÇBE puanları yükseldikçe problem çözme becerileri düşmektedir. Ayrıştırma grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin değiştirme grubundakilere göre anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Aceleci Yaklaşım puanlarında ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, yine değiştirme grubunda olanların puanlarının ($\bar{X}=19.63$), ayrıştırma grubunda ($\bar{X}=14.41$) olanların puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buradan hareketle ayrıştırma grubundakilerin değiştirme grubundakilere göre karşılaştıkları problemlerde, problemi tanımlama ve çözüm üretme yollarına karar verme aşamasında aceleci tavır sergilemedikleri, daha kontrollü ve sakin bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri Puanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrencilerin PÇBE toplam ve faktör puanlarının, öğrenme biçimlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri incelenmiştir. Ayrıca PÇBE toplam puanları ile anlamlı ilişki gösteren öğrenme biçimleri puanlarına ilişkin nokta dağılım grafikleri verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile PÇBE toplam puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

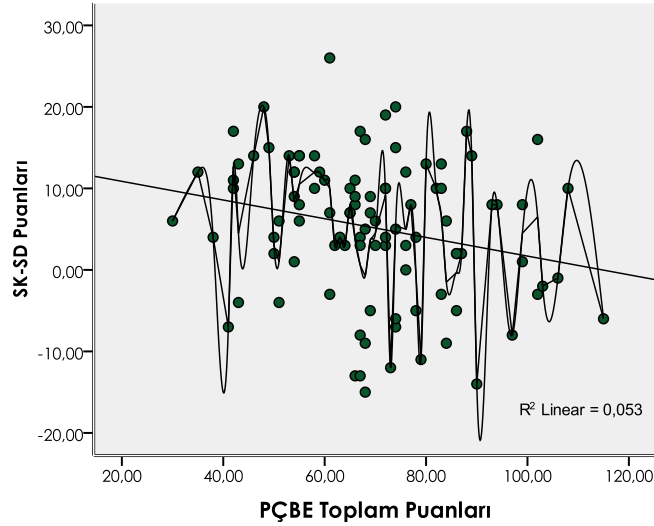
Tablo 19 Öğrenme Biçimleri Puanları İle PÇBE Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
PÇBE Toplam		69.31	17.49	.18	.07
YG		30.15	5.60		
PÇBE Toplam		69.31	17.49	.15	.14
SK		31.05	5.87		
PÇBE Toplam	99	69.31	17.49	-.19	.06
AD		30.80	4.91		
PÇBE Toplam		69.31	17.49	-.10	.31
SK-SD		5.21	8.68		
PÇBE Toplam		69.31	17.49	-.23*	.02
AD-YG		.65	8.56		
PÇBE Toplam		69.31	17.49	-.16	.12

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 19'daki değerlere bakıldığında, PÇBE toplam puanları ($\bar{X} = 69.31$) ile SK-SD ($\bar{X} = 5.21$) puanları arasında zayıf düzeylerde, negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.23$). Buradan hareketle determinasyon katsayısı ($r^2 = .05$) dikkate alındığında, ilişki düzeyi düşük olsa da PÇBE toplam puanları arttıkça, SK-SD puanlarının azaldığı ya da diğer bir anlatımla SK-SD puanları arttıkça, PÇBE puanlarının azaldığı söylenebilir. Buradan hareketle problem çözme becerileri yükseldikçe, SK-SD puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenmede soyut kavramsallaştırma yükseldikçe problem çözme becerilerinin yükseldiği, bu iki değişken arasında pozitif ilişki olduğu söylenebilir.

Grafik 9 PÇBE Toplam Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 9'a bakıldığında SK-SD puanları ile PÇBE toplam puanları arasındaki negatif ilişki düzeyinin düşük seviyede olduğu görülmekle beraber bir puan türü artarken diğerinin zayıf düzeyde de olsa düştüğü görülmektedir. Böylelikle problem çözme becerileri arttıkça, SK-SD puanlarının düşük seviyede de olsa arttığı söylenebilir.

Tablo 20 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

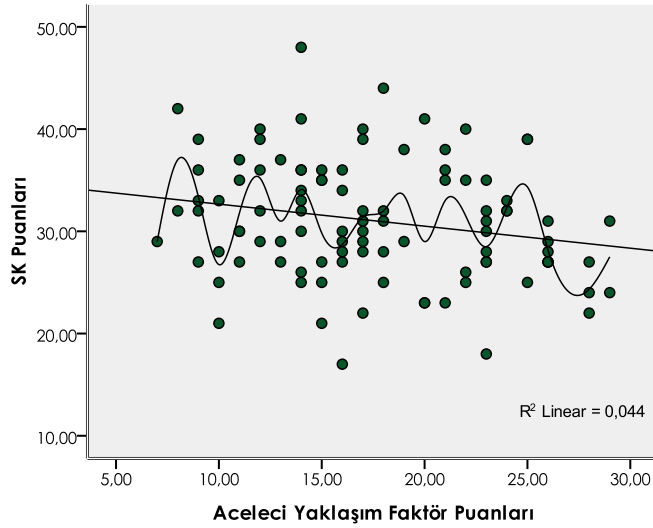
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
Aceleci Yaklaşım		17.46	5.71	.25*	.01
YG		30.15	5.60		
Aceleci Yaklaşım		17.46	5.71	.17	.09

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SK		31.05	5.87		
Acelecı Yaklaşım	99	17.46	5.71	-.21*	.04
AD		30.80	4.91		
Acelecı Yaklaşım		17.46	5.71	-.20*	.045
SK-SD		5.21	8.68		
Acelecı Yaklaşım		17.46	5.71	-.28**	.005
AD-YG		.65	8.56		
Acelecı Yaklaşım		17.46	5.71	-.23*	.02

** $p < .01$, * $p < .05$

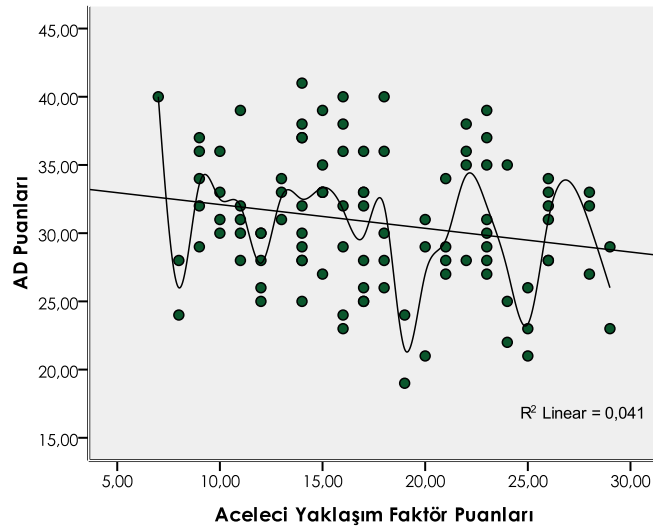
Tablo 20'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, Acelecı Yaklaşım faktör puanları ile YG dışındaki bütün öğrenme biçimleri puanları arasında zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Acelecı Yaklaşım puanları ile SK ($\bar{X} = 31.05$, $r = -.21$), AD ($\bar{X} = 30.80$, $r = -.20$), SK-SD ($\bar{X} = 5.21$, $r = -.28$) ve AD-YG ($\bar{X} = .65$, $r = -.23$) puanları arasında negatif yönde ilişkiler vardır. Bu öğrenme biçimi puanları arttıkça, Acelecı Yaklaşım puanları düşmekte diğer bir anlatımla problem çözme sürecinde acelecı yaklaşım gösterme düzeyi düşmektedir. SD ($\bar{X} = 25.84$, $r = .25$) ile Acelecı Yaklaşım puanları arasında ise zayıf düzeyde, negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle SD puanları arttıkça, Acelecı Yaklaşım puanları artmakta, acelecı yaklaşım gösterme düzeyi zayıf seviyede de olsa artmaktadır. Acelecı Yaklaşım faktör puanları ile SK, AD, SK-SD ve AD-YG puanları arasındaki negatif ilişkiler nokta dağılım grafikleri ile Grafik 10, 11, 12, 13 ve 14'te görselleştirilmiştir.

Grafik 10. Acelecı Yaklaşım Faktör Puanları ile SK Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



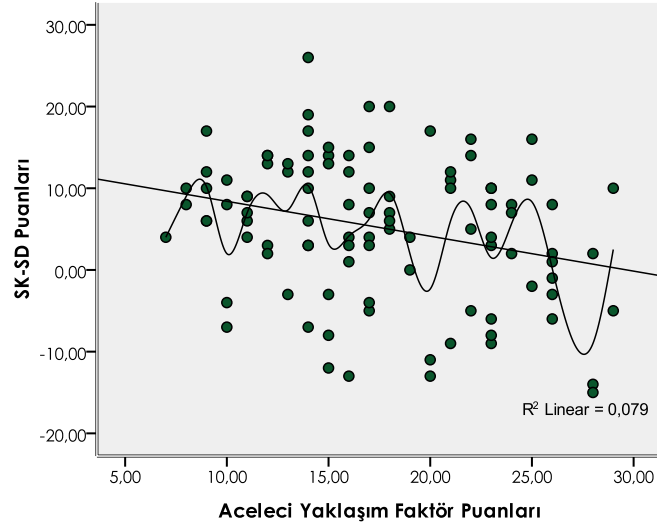
Grafik 10'da görüldüğü üzere, düşük bir düzeyde, SK puanları yükseldikçe, Aceleci Yaklaşım Faktör puanları düşmektedir.

Grafik 11. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



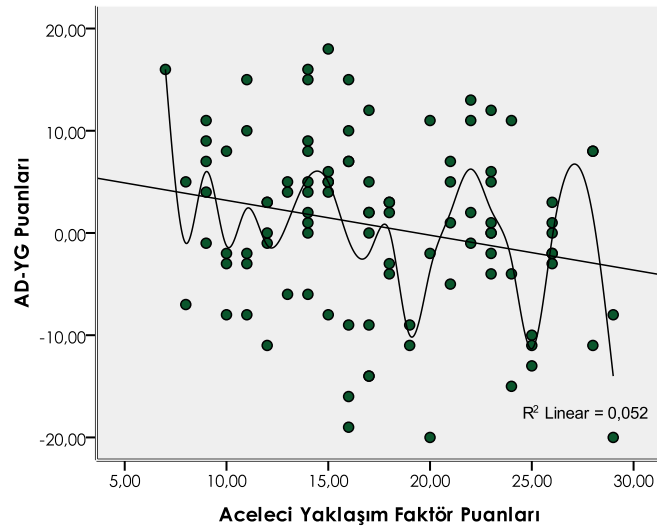
Grafik 11'e bakıldığında, düşük bir düzeyde, AD puanları düştükçe, Aceleci Yaklaşım Faktör puanları yükselmektedir.

Grafik 12. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



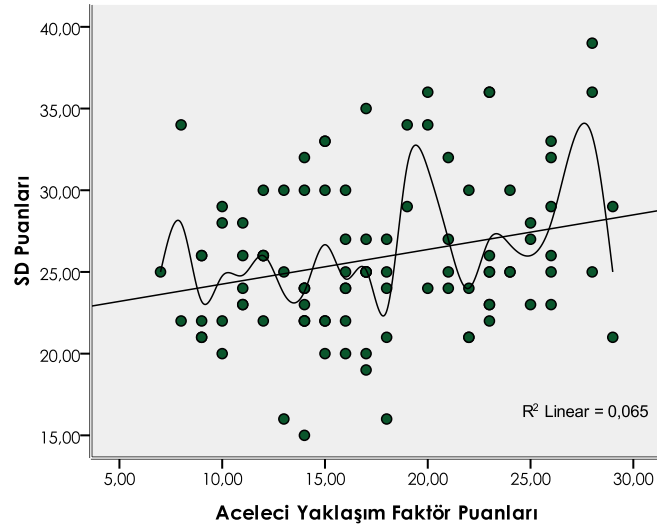
Grafik 12 incelendiğinde, zayıf bir düzeyde, SK-SD puanları yükseldikçe, Aceleci Yaklaşım Faktör puanları düşmektedir.

Grafik 13. Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 13'te gözlemlendiği üzere, zayıf bir düzeyde, AD-YG puanları düştükçe, Aceleci Yaklaşım Faktör puanları yükselmektedir. Aceleci Yaklaşım faktör puanları ile SD puanları arasındaki negatif ilişkiler, nokta dağılım grafiği ile Grafik 12'de görselleştirilmiştir.

Grafik 14 Aceleci Yaklaşım Faktör Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 14'de gözlemlendiği üzere, zayıf bir düzeyde, SD puanları düştükçe, Aceleci Yaklaşım Faktör puanları düşmekte, diğer bir açıdan SD puanları yükseldikçe, Aceleci Yaklaşım Faktör puanları da yükselmektedir.

Tablo 21. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Düşünen Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
Düşünen Yaklaşım		11.49	3.93	.14	.16
YG		30.15	5.60		
Düşünen Yaklaşım		11.49	3.93	.07	.51
SK		31.05	5.87		
Düşünen Yaklaşım	99	11.49	3.93	-.12	.25
AD		30.80	4.91		
Düşünen Yaklaşım		11.49	3.93	-.05	.61
SK-SD		5.21	8.68		
Düşünen Yaklaşım		11.49	3.93	-.16	.61
AD-YG		.65	8.56		
Düşünen Yaklaşım		11.49	3.93	-.07	.47

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 21'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrenme biçimleri ile düşünen yaklaşım faktörü arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Tablo 22. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Kaçırgan Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
Kaçınan Yaklaşım		7.78	2.75	.10	.35
YG		30.15	5.60		
Kaçınan Yaklaşım		7.78	2.75	.07	.49
SK		31.05	5.87		
Kaçınan Yaklaşım	99	7.78	2.75	-.16	.12
AD		30.80	4.91		
Kaçınan Yaklaşım		7.78	2.75	.00	.97
SK-SD		5.21	8.68		
Kaçınan Yaklaşım		7.78	2.75	-.16	.12
AD-YG		.65	8.56		
Kaçınan Yaklaşım		7.78	2.75	-.04	.67

***p<.01, *p<.05*

Tablo 22'deki analiz sonuçlarında görüldüğü üzere kaçınan yaklaşım ile öğrenme biçimleri arasında herhangi bir anlamlı sonuç bulunmamaktadır.

Tablo 23. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Değerlendirici Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
Değerlendirici Yaklaşım		6.94	2.77	.01	.90
YG		30.15	5.60		
Değerlendirici Yaklaşım		6.94	2.77	.09	.38
SK		31.05	5.87		
Değerlendirici Yaklaşım	99	6.94	2.77	-.07	.48
AD		30.80	4.91		
Değerlendirici Yaklaşım		6.94	2.77	-.03	.77
SK-SD		5.21	8.68		
Değerlendirici Yaklaşım		6.94	2.77	-.06	.58
AD-YG		.65	8.56		
Değerlendirici Yaklaşım		6.94	2.77	-.08	.46

***p<.01, *p<.05*

Tablo 23'teki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrenme biçimleri ile değerlendirici yaklaşım faktörü arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Tablo 24 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Kendine Güvenli Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
Kendine Güvenli Yaklaşım		15.84	5.40	.13	.20
YG		30.15	5.60		
Kendine Güvenli Yaklaşım		15.84	5.40	.12	.22
SK		31.05	5.87		
Kendine Güvenli Yaklaşım	99	15.84	5.40	-.17	.09
AD		30.80	4.91		
Kendine Güvenli Yaklaşım		15.84	5.40	-.04	.72
SK-SD		5.21	8.68		
Kendine Güvenli Yaklaşım		15.84	5.40	-.19	.06
AD-YG		.65	8.56		
Kendine Güvenli Yaklaşım		15.84	5.40	-.10	.32

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 24'teki analiz sonuçlarında görüldüğü üzere kendine güvenli yaklaşım ile öğrenme biçimleri arasında herhangi bir anlamlı sonuç bulunmamaktadır.

Tablo 25 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Planlı Yaklaşım Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.84	4.76		
Planlı Yaklaşım		9.80	3.29	.07	.50
YG		30.15	5.60		
Planlı Yaklaşım		9.80	3.29	.08	.44
SK		31.05	5.87		
Planlı Yaklaşım	99	9.80	3.29	-.04	.71
AD		30.80	4.91		
Planlı Yaklaşım		9.80	3.29	-.06	.56
SK-SD		5.21	8.68		
Planlı Yaklaşım		9.80	3.29	-.06	.53
AD-YG		.65	8.56		
Planlı Yaklaşım		9.80	3.29	-.09	.40

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 25'teki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrenme biçimleri ile planlı yaklaşım faktörü arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Analizler sadece 4. sınıflar üzerinden yürütülmüş (n=31), bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin; birinci, ikinci, üçüncü sınıf ve alan dersleri genel başarı puanları başlığı altında bu üç sınıfın ortalama alan ders başarı puanları esas alınmıştır. Öğrencilerin alan dersleri; MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olma üzere beş başlıkta sınıflandırılmıştır. Öğrenme stillerine göre müzik alan derslerindeki farklılık durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır. Etki büyüklerinin belirlenmesi işleminde omega squared (ω^2) katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 26 Alan Dersleri Genel Başarı Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
<i>MİOY</i>	Gruplar arası	287.03	3	95.68			
	Gruplar içi	2190.73	27	81.14	1.18	.34	-
	Toplam	2477.77	30				
<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplar arası	143.17	3	47.72			
	Gruplar içi	1173.14	27	43.45	1.10	.37	-
	Toplam	1316.30	30				
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplar arası	32.05	3	10.69			
	Gruplar içi	1344.82	27	49.81	.22	.89	-
	Toplam	1376.88	30				
<i>Müzik Kuramları</i>	Gruplar arası	757.923	3	252.64			
	Gruplar içi	1022.59	27	37.87	6.67**	.00	.35
	Toplam	1780.51	30				
	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>		<i>Welch's F</i>		<i>p</i>	ω^2
<i>Müzik Kültürü</i>	3	6.36		.54		.67	-

**p<.01, *p<.05

Tablo 26'daki varyans analizi sonuçlarına göre, sadece iki (*birinci sınıfta Müzik Kuramları kapsamında sınıflandırılan ders bulunmamaktadır*) sınıfa ilişkin notların ortalamasından oluşan Müzik Kuramları genel başarı puanlarında [$F_{(3-27)}=6.67$, $p<.01$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünün ise çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$\omega^2=.35>.138$]. Bu durum oldukça dikkat çekicidir. Müzik Kuramları puanlarında varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Müzik Kuramları Genel Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	\bar{X}	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
<i>Müzik</i>	Değiştirme	68.03		.54	.04*	.00**
<i>Kuramları</i>	Yerleştirme	74.00			.97	.33
<i>Genel Başarı</i>	Özümseme	75.90				.28
<i>Puanları</i>	Ayrıştırma	82.94				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 27'deki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan öğrencilerin Müzik Kuramları Genel Başarı puanlarının ($\bar{X}=68.03$), ayrıştırma ($\bar{X}=82.94$) ve özümseme ($\bar{X}=75.90$) öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi değiştirme olan öğrencilerin puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ayrıştırma grubundaki öğrencilerin, müziksel düşünme becerileri gerektiren Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Müzik Biçimleri, Müzik Kuramları, Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği derslerini içinde barındıran Müzik Kuramları puanlarının daha yüksek olması dikkat çekici durum olarak görülmektedir. Müzik eğitimi programı hem teorik hem de uygulamalı ders içeriklerini barındırmaktadır. Uygulama alan derslerinde bu araştırmanın sonuçlarında da olduğu gibi ağırlıklı öğrenme biçimi yansıtıcı gözlemdir. Ayrıştıran öğrenme stilindeki bireyler, düşünsel süreçlere diğer stillerde yer alan öğrencilere nazaran daha önem vermektedir. Bu durumun başarı oranı ile pozitif yönde ilişkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 28.1. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
<i>MİOY</i>	Gruplar arası	143.81	3	47.94			
	Gruplar içi	2680.74	27	99.29	.48	.70	-
	Toplam	2824.55	30				
<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplar arası	83.27	3	27.76			
	Gruplar içi	969.17	27	36.00	.77	.52	-
	Toplam	1052.44	30				
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplar arası	128.64	3	42.88			
	Gruplar içi	2224.99	27	82.41	.52	.67	-
	Toplam	2353.63	30				
<i>Müzik Kültürü</i>	Gruplar arası	183.32	3	61.11			
	Gruplar içi	2984.36	27	110.53	.55	.65	-
	Toplam	3167.68	30				

Tablo 28'deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin 1. sınıf alan dersleri puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olmadığı bütün gruplar kapsamında görülmüştür.

Tablo 29.2. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
<i>MİOY</i>	Gruplar arası	320.02	3	106.67			
	Gruplar içi	4671.85	27	173.03	.62	.61	-
	Toplam	4991.87	30				
<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplar arası	255.65	3	85.22			
	Gruplar içi	1591.40	27	58.94	1.45	.25	-
	Toplam	1847.05	30				
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplar arası	91.56	3	30.52			
	Gruplar içi	1602.26	27	59.34	.51	.68	-
	Toplam	1693.83	30				
<i>Müzik Kuramları</i>	Gruplar arası	1133.70	3	377.90			
	Gruplar içi	1059.62	27	39.25	9.63**	.00	.46
	Toplam	2193.32	30				
		<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	ω^2	
<i>Müzik Kültürü</i>		3	6.46	1.51	.30	-	

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 29'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sadece 2. sınıf Müzik Kuramları alanı başarı puanlarında [$F_{(3-27)}=9.63$, $p < .01$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünün ise çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir [$\omega^2=.46 > .138$]. Bütün sınıfların alan dersi başarı puanlarında olduğu gibi ikinci sınıf Müzik Kuramları (Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Geleneksel Türk Halk Müziği) puanlarında da benzer bir bulgunun ortaya çıktığı görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. 2. Sınıf Müzik Kuramları Başarı Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	\bar{X}	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
<i>Müzik Kuramları Genel Başarı Puanları</i>	Değiştirme	67.03		.27	.007**	.00**
	Yerleştirme	75.33			.98	.28
	Özümseme	76.95				.19
	Ayrıştırma	85.00				

Tablo 30'daki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan öğrencilerin ikinci sınıf Müzik Kuramları Başarı puanlarının ($\bar{X}=67.03$), ayrıştırma ($\bar{X}=85.00$) ve özümseme ($\bar{X}=76.95$) öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi ayrıştırma ve özümseme olanların puanlarının, değiştirme olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıştırma grubundakilerin puanlarının bütün gruplardan yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 31 3. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	ω^2		
<i>MİOY</i>	3	6.59	.97	.46	-		
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplar arası	161.50	3	53.84			
	Gruplar içi	1826.49	27	67.65	.80	.51	-
	Toplam	1987.99	30				
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplar arası	97.55	3	32.52			
	Gruplar içi	1872.40	27	69.35	.47	.71	-
	Toplam	1969.95	30				
	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	ω^2		
<i>Müzik Kuramları</i>	3	6.60	3.50	.08	-		
	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	ω^2		
<i>Müzik Kültürü</i>	3	6.58	2.58	.14	-		

Tablo 31'deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin 1. sınıf alan dersleri puanlarında olduğu gibi 3. sınıf puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin müzik alanı genel ders başarı puanları ve sınıf bazında alan ders başarı puanları ile öğrenme biçimleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri saptanmıştır. Ayrıca alan ders başarı puanları ile anlamlı ilişki gösteren öğrenme biçimleri puanlarına ilişkin nokta dağılım grafikleri verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile müzik alanı genel başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32 Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müzik Alanı Genel Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

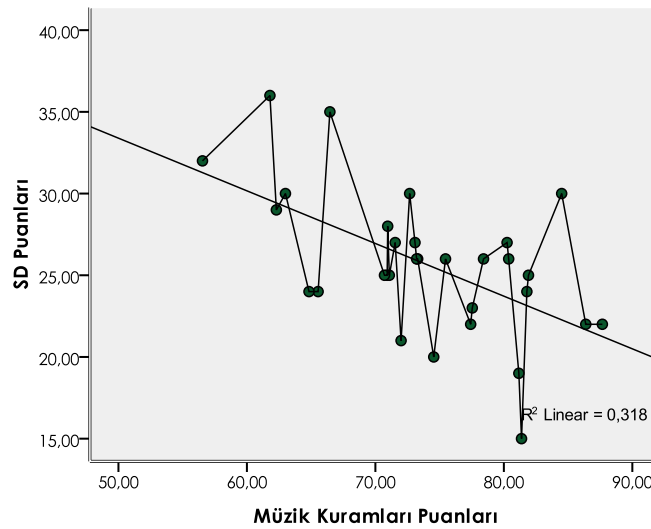
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
MİOY		74.26	9.09	-.31	.09
YG		30.45	5.25		
MİOY		74.26	9.09	.15	.42
SK		30.32	6.01		
MİOY	31	74.26	9.09	.10	.58
AD		31.13	5.04		
MİOY		74.26	9.09	.06	.75
SK-SD		4.61	8.77		
MİOY		74.26	9.09	.23	.22
AD-YG		.68	8.43		
MİOY		74.26	9.09	-.06	.75
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	-.25	.17
YG		30.45	5.25		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	.34	.06
SK		30.32	6.01		
Müziksel Çalma	31	79.00	6.62	-.06	.75
AD		31.13	5.04		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	-.01	.96
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	.09	.64
AD-YG		.68	8.43		
				-.22	.24

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Müziksel Çalma		79.00	6.62		
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Söyleme		79.62	6.77	-.15	.44
YG		30.45	5.25		
Müziksel Söyleme		79.62	6.77	.15	.42
SK		30.32	6.01		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	-.14	.46
AD		31.13	5.04		
Müziksel Söyleme		79.62	6.77	.14	.42
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Söyleme		79.62	6.77	-.02	.91
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Söyleme		79.62	6.77	-.01	.96
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	-.56**	.00**
YG		30.45	5.25		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	-.13	.47
SK		30.32	6.01		
Müzik Kuramları	31	73.83	7.70	.25	.18
AD		31.13	5.04		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	.40*	.03*
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	.45*	.01*
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	.32	.08
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.13	.48
YG		30.45	5.25		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	.14	.47
SK		30.32	6.01		
Müzik Kültürü	31	78.36	7.06	.09	.63
AD		31.13	5.04		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.15	.42
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	.13	.49
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.17	.35

Tablo 32'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin üç yıllık alan başarı ortalamalarından sadece Müzik Kuramları alanı puanları ile bazı öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Müzik Kuramları puanları ($\bar{X}=73.83.31$) ile SD ($\bar{X}=25.71$) puanları arasında negatif yönde; AD (\bar{X}

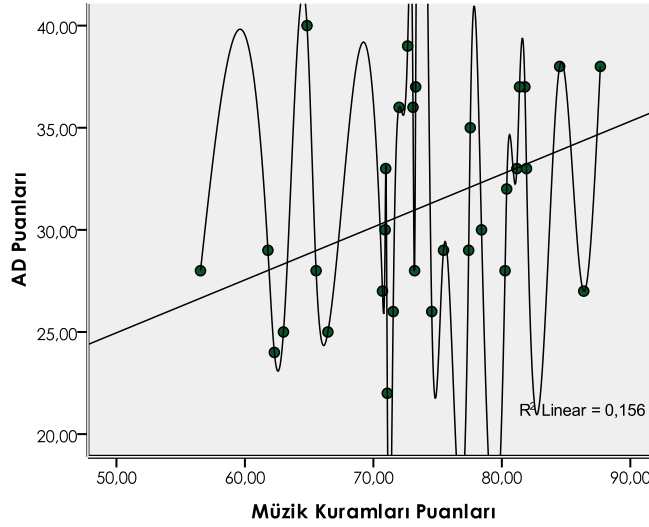
=31.13) ve SK-SD ($\bar{X}=4.61$) puanları arasında ise orta düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r=-.56, .40, .45$). Buradan hareketle SD puanları arttıkça, Müzik Kuramları puanlarının düştüğü; AD ve SK-SD puanları arttıkça Müzik kuramları alan başarı puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları ($r^2=-.32, .16, .20$) dikkate alındığında, puanlardaki açıklanan toplam varyansın %32, %16 ve %20'sinin karşılandığı tespit edilmiştir. Müzik Kuramları puanları ile SD, AD ve SK-SD puanları arasındaki ilişkiler nokta dağılım grafiği ile Grafik 15, 16 ve 17'de görselleştirilmiştir.

Grafik 15. Müzik Kuramları Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



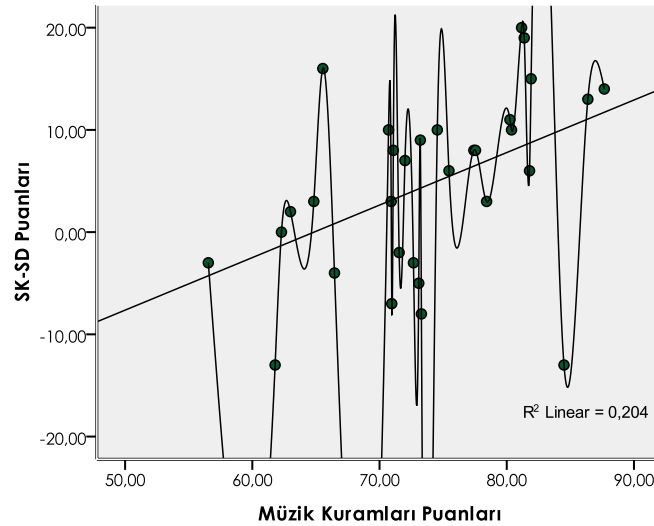
Grafik 15'te gözlemlendiği üzere, SD puanları düştükçe, Müzik Kuramları puanları yükselmekte, diğer bir açıdan SD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları da düşmektedir.

Grafik 16. Müzik Kuramları Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 16 incelendiğinde, AD puanları düştükçe, Müzik Kuramları puanları da düşmekte; diğer bir anlatımla AD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları da yükselmektedir.

Grafik 17. Müzik Kuramları Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 17'ye bakıldığında, SK-SD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları da yükselmektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile birinci sınıf müzik alanı genel başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 33'de yer almaktadır.

Tablo 33. Öğrenme Biçimleri Puanları İle 1. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
MİOY		72.92	9.70	-.22	.25
YG		30.45	5.25		
MİOY		72.92	9.70	.10	.59
SK		30.32	6.01		
MİOY	31	72.92	9.70	.13	.48
AD		31.13	5.04		
MİOY		72.92	9.70	-.04	.81
SK-SD		4.61	8.77		
MİOY		72.92	9.70	.20	.29
AD-YG		.68	8.43		
MİOY		72.92	9.70	-.09	.63
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	-.23	.22
YG		30.45	5.25		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.33	.07
SK		30.32	6.01		
Müziksel Çalma	31	78.25	5.92	-.11	.56
AD		31.13	5.04		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.03	.86
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.04	.84
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	-.18	.32
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Söyleme		80.63	8.86	-.12	.53
YG		30.45	5.25		
Müziksel Söyleme		80.63	8.86	.22	.25
SK		30.32	6.01		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	-.22	.23
AD		31.13	5.04		
Müziksel Söyleme		80.63	8.86	.21	.25
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Söyleme		80.63	8.86	-.09	.62
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Söyleme		80.63	8.86	-.01	.98
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		-	-	-	-

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Müzik Kuramları		-	-		
YG		-	-	-	-
Müzik Kuramları		-	-		
SK		-	-		
Müzik Kuramları	31	-	-		
AD		-	-		
Müzik Kuramları		-	-		
SK-SD		-	-		
Müzik Kuramları		-	-		
AD-YG		-	-		
Müzik Kuramları		-	-		
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	-.07	.73
YG		30.45	5.25		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	-.03	.88
SK		30.32	6.01		
Müzik Kültürü	31	75.95	10.28	-.11	.56
AD		31.13	5.04		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	.15	.41
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	.04	.82
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	.11	.56

Tablo 33'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin birinci sınıf alan başarı düzeyleri ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 34. Öğrenme Biçimleri Puanları İle 2. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
MİOY		73.06	12.90	-.20	.28
YG		30.45	5.25		
MİOY		73.06	12.90	.16	.39
SK		30.32	6.01		
MİOY	31	73.06	12.90	.03	.87
AD		31.13	5.04		
MİOY		73.06	12.90	.06	.74
SK-SD		4.61	8.77		
MİOY		73.06	12.90	.12	.51
AD-YG		.68	8.43		
MİOY		73.06	12.90	-.06	.74
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	-.08	.68
YG		30.45	5.25		
MİOY		77.96	7.85	.19	.32
SK		30.32	6.01		
Müziksel Çalma	31	77.96	7.85	.02	.93
AD		31.13	5.04		
MİOY		77.96	7.85	-.09	.64
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	.05	.79
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	-.17	.37
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Söyleme		79.69	7.51	-.03	.87
YG		30.45	5.25		
Müziksel Söyleme		79.69	7.51	.19	.31
SK		30.32	6.01		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	-.13	.50
AD		31.13	5.04		
Müziksel Söyleme		79.69	7.51	-.04	.81
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Söyleme		79.69	7.51	-.07	.71
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Söyleme		79.69	7.51	-.15	.44
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	-.65**	.00**
YG		30.45	5.25		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	-.23	.21
SK		30.32	6.01		
				.36*	.05*

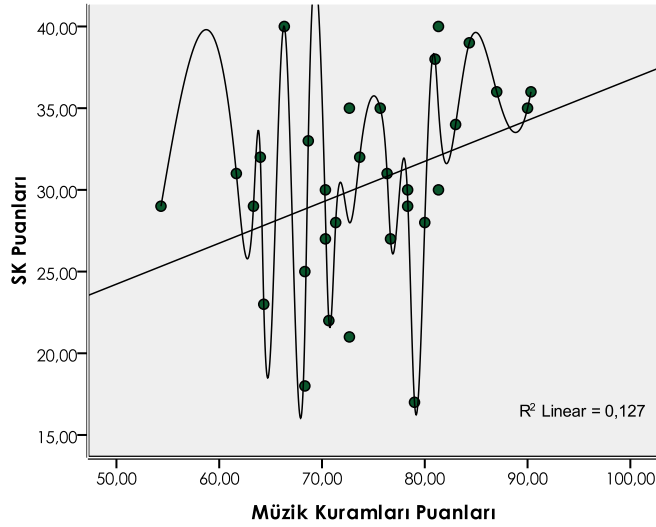
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Müzik Kuramları	31	74.31	8.55		
AD		31.13	5.04		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	.45*	.01*
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	.57**	.00**
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	.41*	.02*
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.09	.62
YG		30.45	5.25		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	.19	.30
SK		30.32	6.01		
Müzik Kültürü	31	76.19	12.82	.24	.19
AD		31.13	5.04		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.39*	.03
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	.21	.25
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.35	.05

Tablo 34'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin; Müzik Kuramları ile SD (\bar{X} =25.71) puanları ile negatif yönde, SK (\bar{X} =30.32), AD (\bar{X} =31.13), SK-SD (\bar{X} =4.61) ve AD-YG (\bar{X} =.68) puanları arasında ise pozitif yönde, SK ile düşük düzeyde, diğer puanlar ile orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (r =-.65, .36, .45, .57, .41). Bu durum Müzik Kuramları puanları arttıkça, SD puanlarının düştüğü; diğer öğrenme biçimleri puanlarının ise arttığı şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında (r^2 =-.42, .13, .20, .33, .17), öğrencilerin öğrenme biçimleri puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %42, %13, %20, %33 ve %17'sinin Müzik Kuramları puanları ile açıklanabileceği söylenebilir.

AD puanları (\bar{X} =31.13) ile Müzik Kültürü puanları (\bar{X} =76.19) arasında da düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (r =.39, p <.05). Determinasyon katsayıları dikkate alındığında (r^2 =-.15), öğrencilerin öğrenme biçimleri puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %15'inin Müzik Kültürü puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir.

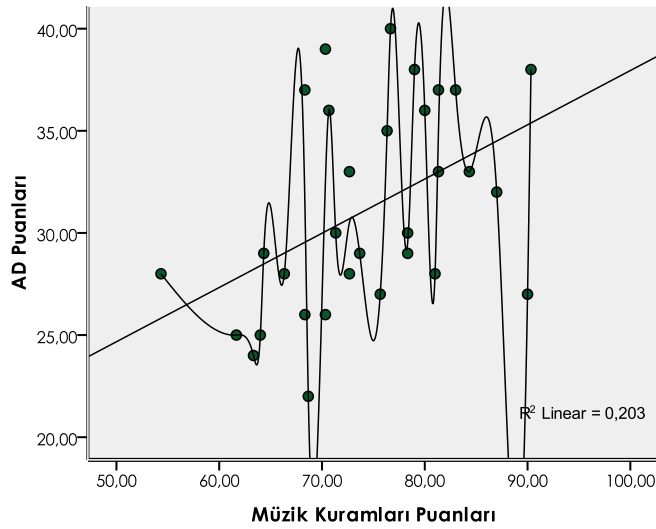
Müzik Kuramları puanları ile SD, AD, SK-SD ve AD-YG puanları arasındaki ilişkiler, nokta dağılım grafiği ile Grafik 18, 19, 20, 21 ve 22'de görselleştirilmiştir.

Grafik 18. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile SK Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



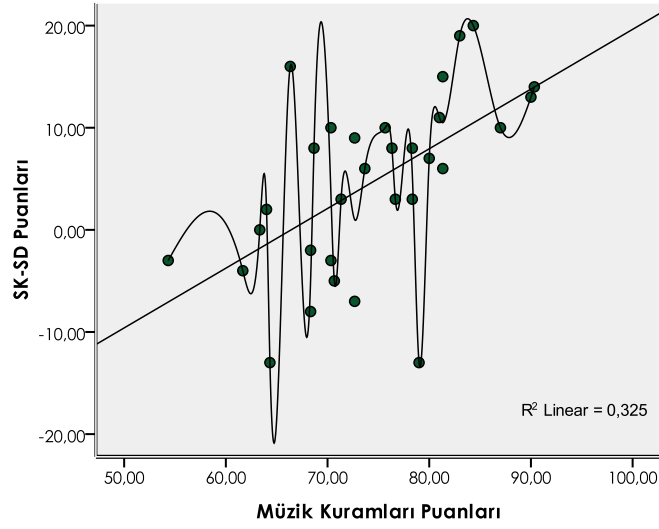
Grafik 18 incelendiğinde, SK puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Grafik 19. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



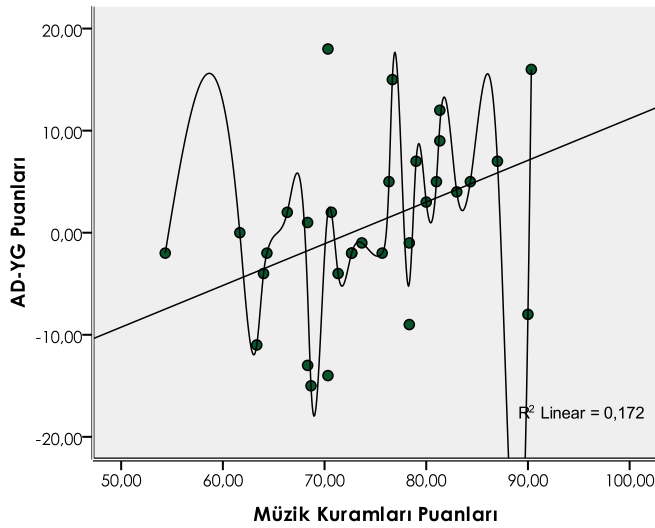
Grafik 19'da görüldüğü üzere, AD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Grafik 20. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



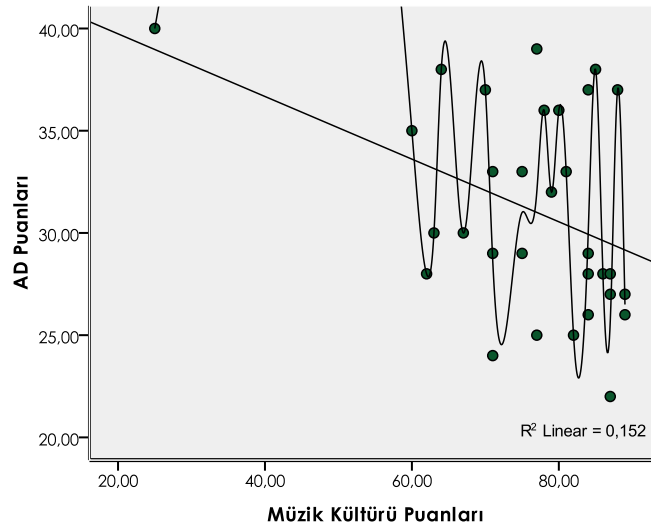
Grafik 20'de görüldüğü üzere, SK-SD puanları arttıkça, Müzik Kuramları puanlarının da arttığı görülmektedir.

Grafik 21. 2. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik incelendiğinde, AD-YG puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Grafik 22. 2. Sınıf Müzik Kültürü Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 22'ye bakıldığında, AD puanları düştükçe, Müzik Kültürü puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile üçüncü sınıf müzik alanı genel başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 35'te yer almaktadır.

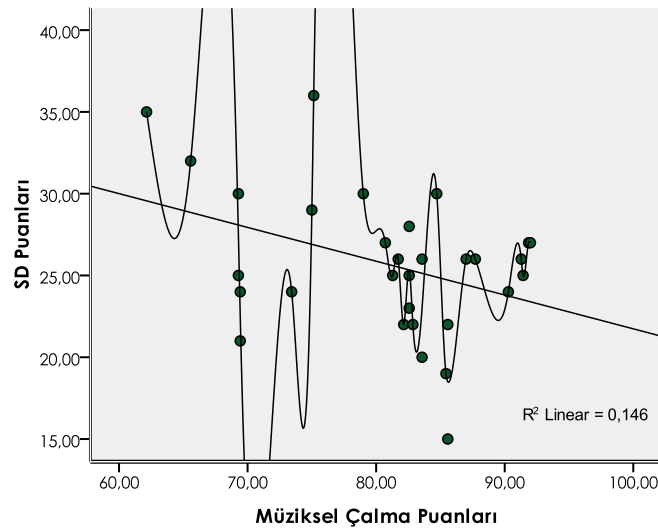
Tablo 35 Öğrenme Biçimleri Puanları İle 3. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
MİOY		76.81	11.87	-.33	.08
YG		30.45	5.25		
MİOY		76.81	11.87	.09	.63
SK		30.32	6.01		
MİOY	31	76.81	11.87	.10	.61
AD		31.13	5.04		
MİOY		76.81	11.87	.10	.58
SK-SD		4.61	8.77		
MİOY		76.81	11.87	.23	.22
AD-YG		.68	8.43		
MİOY		76.81	11.87	.01	.98
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.38*	.03*
YG		30.45	5.25		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.42*	.02*
SK		30.32	6.01		
Müziksel Çalma	31	80.78	8.14	-.08	.66
AD		31.13	5.04	.04	.85

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Müziksel Çalma		80.78	8.14		
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.14	.47
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.24	.20
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müziksel Söyleme		78.53	8.10	-.21	.27
YG		30.45	5.25		
Müziksel Söyleme		78.53	8.10	-.03	.87
SK		30.32	6.01		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	.02	.94
AD		31.13	5.04		
Müziksel Söyleme		78.53	8.10	.16	.39
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Söyleme		78.53	8.10	.11	.54
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Söyleme		78.53	8.10	.11	.54
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.36*	.046*
YG		30.45	5.25		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.01	.96
SK		30.32	6.01		
Müzik Kuramları	31	73.35	8.68	.09	.65
AD		31.13	5.04		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.26	.16
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.24	.19
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.16	.39
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		25.71	4.41		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	-.15	.44
YG		30.45	5.25		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.11	.55
SK		30.32	6.01		
Müzik Kültürü	31	82.92	6.13	-.01	.95
AD		31.13	5.04		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.04	.83
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.07	.73
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	-.05	.81

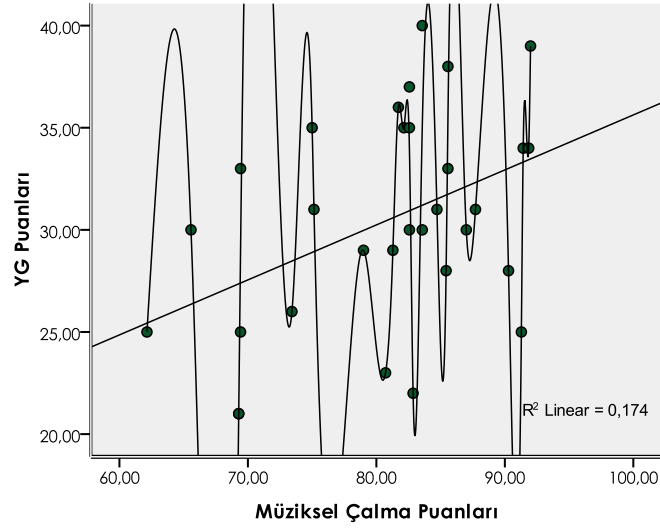
Tablo 35'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin; Müzik Çalma puanları ($\bar{X} = 80.78$) ile SD ($\bar{X} = 25.71$) puanları ile negatif yönde, YG ($\bar{X} = 30.45$) puanları arasında ise pozitif yönde düşük ve orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.38, .42, p < .05$). Müziksel Çalma puanları arttıkça, SD puanlarının düştüğü; YG puanlarının ise arttığı, müziksel çalma ile SD arasındaki negatif yönlü ilişkinin bu biçimin özelliği olan sezgisel yaklaşımdan kaynaklı olduğu, YG ile olan pozitif yönlü ilişkinin ise daha öncede değinilen müziksel çalma eğiliminin taklit yönlü olması şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = -.15, .18$), öğrencilerin öğrenme biçimleri puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %14 ve %18'inin Müzik Çalma puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. Ayrıca Müzik Kuramları ile SD puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.36, p < .05$). Puanlar arasındaki ilişkiler; Grafik 23, 24 ve 25'te görselleştirilmiştir.

Grafik 23. 3. Sınıf Müziksel Çalma Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



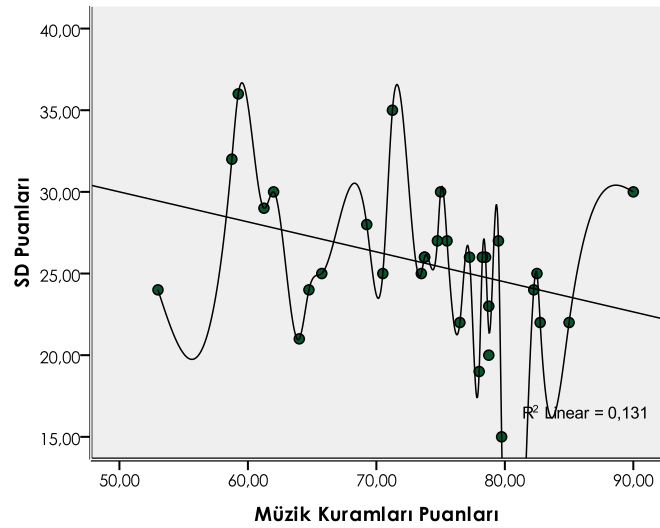
Grafik 23'e bakıldığında, SD puanları düştükçe, Müziksel Çalma puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Grafik 24. 3. Sınıf Müziksel Çalma Puanları ile YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik incelendiğinde, YG puanları yükseldikçe, Müziksel Çalma puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Grafik 25. 3. Sınıf Müzik Kuramları Puanları ile SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik incelendiğinde, SD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanlarının da düştüğü görülmektedir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi PÇBE Toplam ve Faktör Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin müzik alanı genel ders başarı puanları ve sınıf bazında alan ders başarı puanları ile PÇBE toplam ve faktör puanları arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri saptanmıştır. Ayrıca alan ders başarı puanları ile anlamlı ilişki gösteren PÇBE puanlarına ilişkin nokta dağılım grafikleri verilmiştir. Öğrencilerin PÇBE toplam puanları ile müzik alanı genel başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

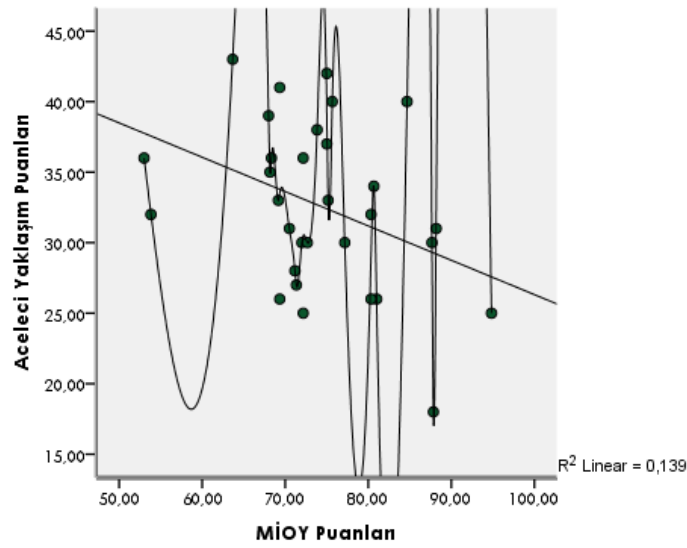
Tablo 36 PÇBE Toplam ve Faktör Genel Puanları İle Müzik Alanı Genel Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PÇBE		89.39	16.22		
MİOY		74.26	9.09	-.06	.75
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	-.06	.76
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	-.12	.51
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	-.23	.20
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.05	.81
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
MİOY		74.26	9.09	-.37*	.04*
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	-.26	.16
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	-.33	.07
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	-.51**	.00**
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.12	.52
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
MİOY		74.26	9.09	.07	.70
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	.04	.84
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	.10	.60
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02	-.02	.92

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Müzik Kuramları		73.83	7.70		
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.02	.92
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
MİOY		74.26	9.09	-.03	.89
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	-.00	.99
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	-.07	.69
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	-.22	.24
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.02	.90
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
MİOY		74.26	9.09	.03	.86
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	.00	.99
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	.01	.94
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	.19	.30
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	.07	.71
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
MİOY		74.26	9.09	.10	.59
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	.06	.76
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	-.08	.66
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	-.14	.47
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	-.05	.81
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
MİOY		74.26	9.09	.13	.50
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Çalma		79.00	6.62	.04	.81
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77	.06	.77
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müzik Kuramları		73.83	7.70	.03	.87
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müzik Kültürü		78.36	7.06	.05	.81

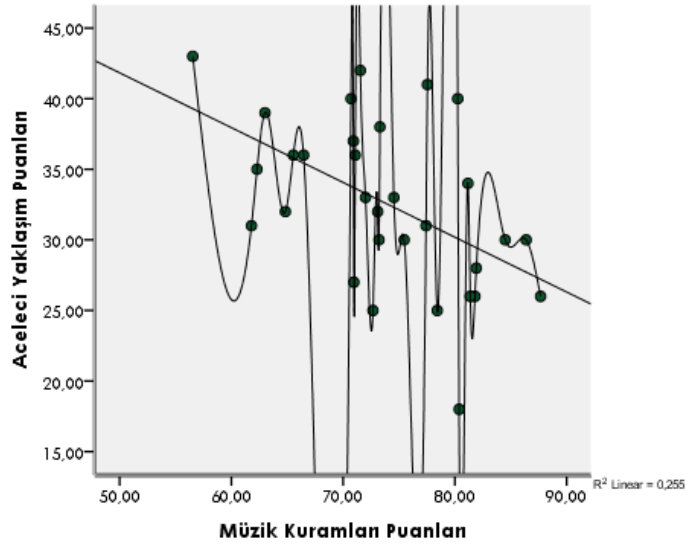
Tablo 36'daki analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin; Aceleci Yaklaşım puanları ($\bar{X} = 32.58$) ile MİOY ($\bar{X} = 74.26.71$) ve Müzik Kuramları ($\bar{X} = 73.83$) puanları arasında negatif yönde orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.37, -.51$). Bu durum Aceleci yaklaşım puanları arttıkça, MİOY ve Müzik Kuramları puanlarının düştüğü; temkinli davranılmadığı takdirde ilgili derslerde hata yapma oranının yüksek olduğu ve kaygı kontrolünün MİOY ve Müzik kuramları derslerinde başarıda kilit rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = -.14, -.26$), öğrencilerin MİOY ve Müzik Kuramları başarı puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %14 ve %26'sının Aceleci Yaklaşım puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. Puanlar arasındaki ilişkiler; Grafik 25 ve 26'da görselleştirilmiştir.

Grafik 26. Aceleci Yaklaşım ile MİOY Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik incelendiğinde, Aceleci Yaklaşım puanları yükseldikçe, MİOY puanlarının düştüğü görülmektedir.

Grafik 27 Aceleci Yaklaşım ile Müzik Kuramları Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafikte görüldüğü üzere, Aceleci Yaklaşım puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları düşmektedir.

Tablo 37 PÇBE Toplam ve Faktör Puanları İle 1. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PÇBE		89.39	16.22		
MİOY		72.92	9.70	-.11	.57
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.04	.84
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	-.14	.47
PÇBE		-	-		
Müzik Kuramları		-	-	-	-
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	-.08	.65
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
MİOY		72.92	9.70	.20	.29
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	-.08	.69
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	-.28	.13
Aceleci Yaklaşım		-	-		
Müzik Kuramları		-	-	-	-
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	-.21	.26

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
MİOY		72.92	9.70	-.03	.86
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	-.01	.98
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	.04	.82
Düşünen Yaklaşım		-	-		
Müzik Kuramları		-	-	-	-
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	.05	.79
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
MİOY		72.92	9.70	.01	.98
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.11	.54
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	.04	.85
Kaçıngan Yaklaşım		-	-		
Müzik Kuramları		-	-	-	-
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	.06	.75
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
MİOY		72.92	9.70	-.17	.36
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	-.07	.72
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	-.04	.84
Değerlendirici Yaklaşım		-	-		
Müzik Kuramları		-	-	-	-
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	.02	.91
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
MİOY		72.92	9.70	.01	.94
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.12	.53
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	-.15	.42
Kendine Güvenli Yaklaşım		-	-		
Müzik Kuramları		-	-	-	-
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	-.06	.76
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
MİOY		72.92	9.70	-.01	.96

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Çalma		78.25	5.92	.09	.64
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86	.01	.97
Planlı Yaklaşım		-	-	-	-
Müzik Kuramları		-	-		
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müzik Kültürü		75.95	10.28	-.09	.63

Tablo 37'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin birinci sınıf alan başarı düzeyleri ile Problem Çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlemlenmektedir.

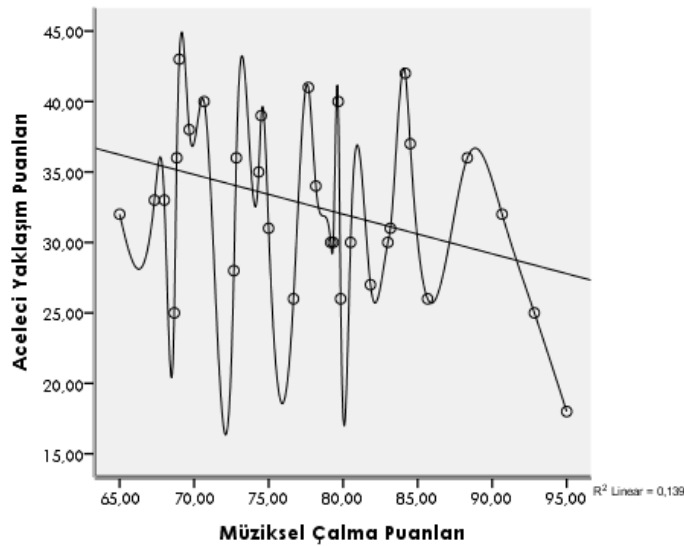
Tablo 38. PÇBE Toplam ve Faktör Puanları İle 2. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PÇBE		89.39	16.22		
MİOY		73.06	12.90	.05	.81
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	-.11	.55
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	-.10	.60
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	-.31	.09
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.02	.94
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
MİOY		73.06	12.90	-.34	.06
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	-.37*	.04*
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	-.24	.20
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	-.56**	.00**
Acelecı Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.01	.97
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
MİOY		73.06	12.90	.17	.35
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	.08	.69
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	.07	.72
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02	-.02	.90

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Müzik Kuramları		74.31	8.55		
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.12	.52
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
MİOY		73.06	12.90	.03	.89
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	.01	.96
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	.03	.87
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	-.35	.06
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	.07	.72
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
MİOY		73.06	12.90	.08	.68
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	-.04	.82
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	.06	.77
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	.10	.58
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	.03	.89
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
MİOY		73.06	12.90	.20	.28
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	-.01	.97
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	-.10	.59
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	-.15	.42
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	-.02	.93
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
MİOY		73.06	12.90	.23	.22
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Çalma		77.96	7.85	.06	.75
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51	-.06	.76
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müzik Kuramları		74.31	8.55	.01	.95
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müzik Kültürü		76.19	12.82	.16	.40

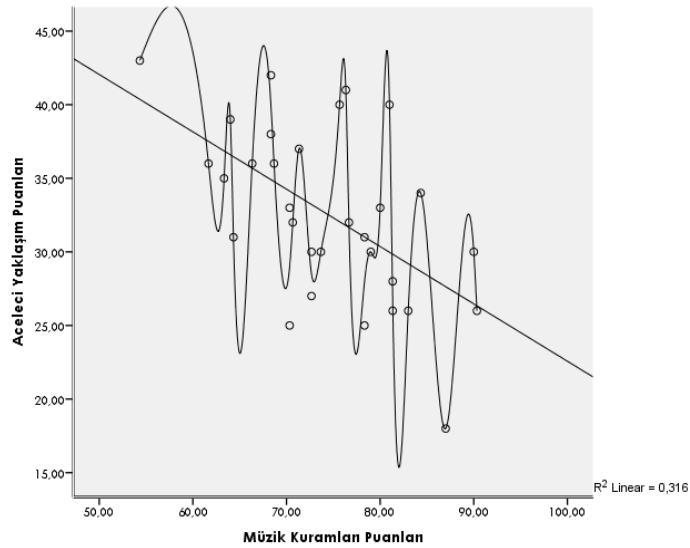
Tablo 38'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin; Aceleci Yaklaşım puanları ($\bar{X} = 32.58$) ile Müziksel Çalma ($\bar{X} = 77.96$) ve Müzik Kuramları ($\bar{X} = 74.31$) puanları arasında negatif yönde orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.37, -.56$). Bu durum Aceleci yaklaşım puanları arttıkça, Müziksel Çalma ve Müzik Kuramları puanlarının düştüğü; şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = -.14, -.31$), öğrencilerin Müziksel Çalma ve Müzik Kuramları başarı puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %14 ve %31'inin Aceleci Yaklaşım puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. Puanlar arasındaki ilişkiler; Grafik 27 ve 28'de görselleştirilmiştir.

Grafik 28 Aceleci Yaklaşım ile Müziksel Çalma Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafikte görüldüğü üzere, Aceleci Yaklaşım puanları yükseldikçe, Müziksel Çalma puanları da düşmektedir.

Grafik 29 Aceleci Yaklaşım ile Müzik Kuramları Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik incelendiğinde, Aceleci Yaklaşım puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanlarının düştüğü görülmektedir.

Tablo 39 PÇBE Toplam ve Faktör Puanları İle 3. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
PÇBE		89.39	16.22		
MİOY		76.81	11.87	-.10	.59
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.06	.75
PÇBE		89.39	16.22		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	-.07	.71
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.11	.54
PÇBE		89.39	16.22		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.01	.95
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
MİOY		76.81	11.87	-.33	.08
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.21	.25
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	-.30	.10
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.34	.06
Aceleci Yaklaşım		32.58	5.93		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	-.06	.77
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
MİOY		76.81	11.87	.00	.99

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.02	.90
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	.14	.46
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.01	.95
Düşünen Yaklaşım		12.26	4.02		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.10	.59
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
MİOY		76.81	11.87	-.09	.62
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.09	.62
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	-.25	.17
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.04	.83
Kaçıngan Yaklaşım		9.97	3.26		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	-.04	.84
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
MİOY		76.81	11.87	.13	.48
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.09	.63
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	.02	.90
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.24	.20
Değerlendirici Yaklaşım		7.32	2.83		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.15	.42
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
MİOY		76.81	11.87	.00	.99
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.06	.75
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10	.05	.79
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.09	.62
Kendine Güvenli Yaklaşım		16.90	5.06		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	-.03	.89
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
MİOY		76.81	11.87	.05	.78
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.01	.94
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29		
Müzik Kültürü		82.92	6.13	.19	.32

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10		
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29	.05	.81
Müzik Kuramları		73.35	8.68		
Planlı Yaklaşım		10.35	3.29	-.02	.93
Müzik Kültürü		82.92	6.13		

Tablo 39'daki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin üçüncü sınıf alan başarı düzeyleri ile Problem Çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlemlenmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve tartışma, alt problemlerin sıralamasına uygun bir biçimde verilmiştir. Sonuçlar ve tartışma ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

KÖSE III'e göre tespit edilen öğrenme stilleri alanlarının dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme tercihlerinde en yüksek dağılıma sahip grubun özümseme stiline sahip adaylar olduğu saptanmıştır. Özümseme öğrenme stiline sahip adayları sırası ile değiştirme, ayırıştırma ve en düşük dağılımda olan yerleştirme stiline sahip öğrenciler izlemektedir. Edinilen bulgu doğrultusunda müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseme öğrenme stiline öğrendikleri varsayılabilir. Özümseme öğrenme stiline yer alan bireylerin öğrenme biçimleri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline yer alan bireylerin özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir; düşünceleri bilinmezlikler üzerinden hareket ederek mantıklı bir çerçeveye oturtmaya çalışırlar. Bu bulgudan hareketle Müziğin doğası olan soyutluğun burada devreye girdiği düşünülebilir. Ayrıca bu stilde öğrenen bireylerin takım çalışmalarına yatkın oldukları ancak uygulamalarda sistemli olma konusunda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bilgiyi bağımlı oldukları öğretmen/öğretmen üzerinden sorgularlar. Bu sebepten, özümseyen stil tercihinin sahip bireylerin uzman eğitimcilere ihtiyaçları söz konusudur. Yansıtıcı gözlem biçimi boyutu ise yine bu stili tercih eden öğrencilerin izleyerek ve dinleyerek bilgiyi özümstediklerini işaret etmektedir. Müzik alanında bilgi aktarımının bir çeşidi olan “Meşk” bu öğrenme biçimi ile birebir örtüşmektedir. Meşk, bireyin bir alan uzmanı/öğretmeni/virtüözünü ile birebir model olarak aldığı ve icranın ya da müzikal düşüncenin birçok açıdan etkilendiği ve/veya birebir kopyalandığı öğretim yöntemi/öğrenme biçimi olarak adlandırılabilir.

Okay (2012) tarafından yapılan çalışmada Balıkesir Üniversitesi Müzik Eğitimi programında okuyan öğrencilerin ağırlıklı öğrenme stili “Değiştiren” stiline sahip olan öğrenciler oluşturduğu belirlenmiştir. Deniz’in (2011) “Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri” başlıklı “makale çalışmasında” stil yoğunluğunun Özümseyen stiline sahip öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutlu’nun (2008) Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinden yaptığı belirleme çalışmasında Müzik Eğitimi programında okuyan öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseyen ve ayırıştırma stiline sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bakımdan Deniz (2011) ve Mutlu (2008)’nun çalışmaları, bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Zahal’ın (2014) İnönü Üniversitesi Müzik eğitimi programına başvuran özel yetenek sınav adayları üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada ise yine öğrenme stilleri belirlemede ağırlıklı olarak değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın özel yetenek sınavına giren bireyler ile öğrenim gören bireyler arasında, hem programın, hem sosyal etmenlerin, hem de biyolojik gelişimin etki boyutu nedeni ile olduğu düşünülebilir. (Dunn ve Griggs, 1995)

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre PÇBE Puanları ve Alan Dersi Puanlarının Dağılımlarına Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin problem çözme becerileri puanlarının öğrenme stillerine göre dağılımları incelendiğinde, ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin PÇBE ve PÇBE’ye ilişkin toplam ve alt faktör puanlarının düşük değerlere sahip olduğu dolayısıyla yüksek problem çözme beceri düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi en düşük olan grubun yerleştirme öğrenme stilini tercih edenler olduğu tespit edilmiştir. Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım becerileri en zayıf olan öğrencilerin değiştirme grubundakiler olduğu bulunmuştur. Problem çözme becerilerine ilişkin diğer bütün boyutlarda ise genel durumda olduğu üzere yerleştirme grubundakilerin en düşük beceri düzeylerine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Benzer bir sonuç, alan dersi puanlarında da ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili tercihi ayırıştırma olan öğrencilerin alan başarı toplam, MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kuramları puanlarının diğer öğrenme stillerini tercih eden öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan başarı toplam, MİOY, Müziksel Çalma ve Müzik Kültürü puanlarının en düşük olduğu grubun yerleştirme grubu olduğu belirlenmiştir. Müziksel Söyleme puanlarında özümseme;

Müzik Kuramları puanlarında ise değiştirme grubundaki öğrencilerin en düşük düzeylerde kaldıkları görölmüştür.

Literatürde problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran oldukça az düzeyde çalışma vardır. Yapılan bazı çalışmalarda ise Heppner ve Petersen (1982) tarafından hazırlanan ilk envanterin kullanıldığı bu açıdan bu çalışma ile farklılaştığı görölmüştür.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi PÇBE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

Adayların PÇBE madde puanlarına bakıldığında, birçok maddede en yüksek dağılımın çoğunlukla seçeneğinde (2 puan) olduğu tespit edilmiştir. PÇBE toplam puanlarına bakıldığında, aritmetik ortalamanın 69.31 olduğu ve buradan hareketle öğrencilerin problem çözme becerisi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçük'e (2012) ait Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisini belirleyen çalışmada problem çözme becerisi düşük olarak belirtilmiştir. Bunun sebebi, problem çözme becerisine etki eden tüm boyutların her bireyde farklılaşması olarak gösterilebilir.

İncelenen birçok çalışmada daha öncede değinilen Heppner ve Petersen (1982)'e ait ilk envanterin kullanıldığı tespit edilmiştir. İlk envanterin üç alt faktöre sahip olduğu görölmüştür. Ancak Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında yapılan analizler sonucunda ilgili envanterin altı alt faktöre sahip olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın sebebi ise Kültürel değişkenlikler olarak açıklanmıştır. Birçok çalışmada ilgili Türkçe uyarlama envanteri kullanıldığına belirtilmesine rağmen uygulama ve analizlerin ilk envantere göre yapıldığı tespit edilmiştir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin öğrenme stilleri alanları ile PÇBE ve Aceleci Yaklaşım puanları arasında anlamlı ilişki olduğu, ayrıştırma grubundakilerin problem çözme (toplam) becerileri ve bir problem ve problemlerle karşılaştıklarında acele etmeme, kontrollü ve sakin yaklaşım sergileme becerilerinin değiştirme grubundakilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etki büyüklüklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu

tespit edilmiştir. Bulgular dikkate alındığında ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin aceleci davranma konusunda daha temkinli olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıştıran öğrenme stili soyut kavramsallaştırma (Düşünerek) ve aktif yaşantı (Yaparak) biçimlerinin bileşiminden oluşmaktadır. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıklı ve sistematik bir bütüne yerleştirilmesi, bu öğrenme stiline sahip bireylerin belirgin özelliklerindedir. Kolb (1984) bu tip öğrenenlerin “nasıl” sorusu ile hareket ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan bulgular değerlendirildiğinde problem çözme davranışlarının en olumlu olduğu grubun ayrıştırma grubu olduğu ve Alan başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilere bakıldığında da yine ayrıştırma stiline sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Buradan hareketle öğrenme stilleri gibi bilgiyi işleme süreçlerini ifade eden kavram ile problem çözme becerisi gibi zihinsel davranış süreçlerini ifade eden kavramın birbiri ile birbirini tamamlar ve yordar nitelikte olduğu sonucuna ulaşılabilir ($\omega^2=0,6$). Ayrıca bu anlamlı ilişkinin müfredatta yer alan derslerde başarı sağladığı ve yüksek düzeyli öğrenme gerçekleştiği düşünülebilir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri Puanları ile PÇBE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin PÇBE puanları ile SK-SD puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde,
- Aceleci Yaklaşım puanları ile SD puanları arasında pozitif yönde; YG, SK, AD, SK-SD ve AD-YG puanları arasında ise negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer faktörler ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında Soyut kavramsallaştırma ve Somut deneyim öğrenim biçimini kullanan öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük düzeyde de olsa olumlu bir durumda olduğu görülmektedir. Somut deneyim yani sezgisel davranan bireylerde aceleci yaklaşım eğiliminin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Somut deneyimin belirgin olan özelliği düşünme eğilimini yoğunlaştırmamadır. Bu bulgu, aceleci yaklaşımda düşünsel becerilerin yoğunlaştırılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Öğrenme Stilleri Alanları ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Alan Dersleri genel başarı puanları ve ikinci sınıf puanları bünyesinde sadece Müzik Kuramları alan puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu; gerek bütün sınıfların gerek ikinci sınıfların puanları göz önüne alındığında; özümseme ve ayırıştırma grubundakilerin, değiştirme grubundakilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüklerinin ise oldukça yüksek düzeyde olması dikkat çekicidir. Birinci ve üçüncü sınıf alan ders puanlarında ise öğrenme stillerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayırıştırma ve Özümseme stiline sahip olan bireylerin ortak noktaları bilgiyi soyut kavramsallaştırma biçimi ile ele almalarıdır. Buradan hareketle bu tip öğrenme stiline sahip olan bireylerin Müzik alanında daha başarılı olduğu varsayılabilir. Özümseyen ve Ayırıştırma öğrenme stillerinin ayırıştırdığı öğrenme yolu ise birinin aktif deneyim birinin ise yansıtıcı gözleme sahip olmasıdır. Daha önce de değinildiği üzere yansıtıcı gözlem; izleme ve dinleme yollarını kullanır. Aktif yaşantı ise daha çok bireysel deneme ve çabayı öne çıkarır. Her iki öğrenme stiline sahip öğrencilerde Ayırıştırma grubundaki öğrencilerin, müziksel düşünme becerileri gerektiren Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Müzik Biçimleri, Müzik Kuramları, Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği derslerini içinde barındıran Müzik Kuramları puanlarının daha yüksek olması dikkat çekici bir durum olarak görülmektedir. Buradan hareketle Müzik Kuramları alanının diğer alanlara nazaran daha fazla düşünsel beceri ve deneme-yanılma teşebbüslerine ihtiyaç duyduğu düşünülebilir.

Literatür taramasında Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin öğrenme stili ile alan başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran Deniz (2011) ve Okay (2012) herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmediğini belirtmişlerdir.

5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi Öğrenme Biçimleri ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin üç sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Müzik Kuramları puanları ile SD puanları arasında negatif yönde; AD, SK-SD puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeylerde,
- Öğrencilerin ikinci sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Müzik Kuramları alan puanları ile SK, AD, SK-SD, AD-YG puanları arasında pozitif yönde ve yine Müzik Kuramları ile SD puanları arasında

negatif yönde zayıf ve orta düzeylerde; Müzik Kültürü ve AD puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde,

- Öğrencilerin üçüncü sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Müziksel Çalma alan puanları ile SD puanları arasında negatif, YG puanları arasında ise pozitif yönde; Müzik Kuramları ile SD puanları arasında ise negatif yönde zayıf düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Birinci sınıf ders puanları ile öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrenme stillerinde yer alan Genel başarı toplam ve Müzik kuramları arasında bulunan negatif yönlü ilişki ve yüksek düzeydeki etki büyüklüğü ilgi çekicidir. Somut deneyim biçimine sahip olan bireyler, sezgisel yaklaşım ve bireyselliği ön plana çıkarır. Buradan hareketle, müzik müfredatında yer alan Müzik kuramları alan derslerinin yoğun düşünsel süreçler gerektirdiği ve sezgisel yaklaşımı gibi anlık kararlarda başarısızlığa sebep olduğu yorumuna varılabilir. Ayrıca AD ve SK-SD biçimlerinde yine müzik kuramları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yukarıda bahsi geçen her iki biçimin belirgin birbirini tamamlar nitelikteki özellikleri düşünsel süreç ve bu sürecin bireysel deneyimlerle realize olma süreci olması olarak belirtilebilir. Keza yüksek düzeyli öğrenmenin temel noktalarından biri olan pratik sürecinin Müzik kuramları alanında da belirleyici olduğu görülmektedir. Sınıf bazlı analizlerde ise kuram alanında genel başarı analizlerinde görüldüğü gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 2.Sınıf kuram alanında ek olarak AD-YG öğrenme biçiminde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bu durumun birincil nedeni 2. Sınıfta yer alan derslerin içerik olarak hem uygulama hem de teori işlevlerini barındırması gösterilebilir. Üçüncü sınıfta yer alan Müziksel çalma alanı ile SD alanı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf Müzik Eğitimi müfredatında yer alan müziksel çalma dersleri Piyano V, Piyano VI, Orkestra ve Oda Müziği I, II ve Eşlik çalma derslerinden oluşmaktadır. Somut deneyim biçim dezavantajlarının Müziksel çalma alanında da etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgunun nedeninin üçüncü sınıfta yer alan icra alanı ve içeriklerin daha zor olması ve müzikal düşünsel süreçlere daha çok ihtiyaç duyulması olarak gösterilebilir. Ayrıca müziksel çalma ve YG puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgu ışığında üçüncü sınıfta müzikal çalma alanında başarılı olan öğrencilerin yansıtıcı gözlem yolu ile icraya daha yatkın olduğu sonucuna varılabilir.

5.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi PÇBE Toplam ve Faktör Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin üç sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Aceleci Yaklaşım puanları ile MİOY puanları arasında zayıf düzeyde, Müzik Kuramları puanları arasında ise orta düzeyde negatif yönlerde,
- Öğrencilerin ikinci sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Aceleci Yaklaşım puanları ile Müziksel Çalma puanları arasında zayıf düzeyde, Müzik Kuramları puanları arasında ise orta düzeyde negatif yönlerde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Birinci sınıf ve üçüncü sınıf ders puanları ile PÇBE ve faktör puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Problem çözme becerileri envanteri daha çok olgular karşısındaki zihinsel davranış/tepkileri ölçmeyi amaçlamaktadır. MİOY puanları ile Aceleci yaklaşım arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin temkinli davranış biçiminden kaynaklandığı söylenebilir. Temkinli davranma özelliğinin içerik olarak heyecan ve kaygı gibi olguları barındırdığı düşünüldüğünde MİOY başarısının zihinsel aktivitelerde kontrol odaklı olduğu sonucuna varılabilir. Yine ikinci sınıf analizlerinde müziksel çalma alanında aceleci yaklaşmayan bireylerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu icra kaygısını kontrol eden öğrencilerin çalma başarısı yönünden diğer yaklaşımlara göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

ÖNERİLER

- Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda görüldüğü üzere Müzik eğitimi programında okuyan öğrencilerin Kolb'un öğrenme stil gruplarının dördünde de yer aldığı belirlenmiştir. Buradan hareketle Müzik eğitimcilerinin ders ortamlarını bireysel öğrenme stillerine göre düzenlemesi öğrencilerin başarısında artış sağlayacaktır.
- Bu araştırmalarla elde edilen bireylere ait stil özelliklerinin öğrencilerle paylaşılarak, öğrencinin hem kişisel farkındalığı hem de öz-düzenleme süreçlerine katkı sağlanabilir.
- Elde edilen bulgular ışığında Müzik kuramları derslerinde kullanılan ders anlatma yöntemleri ve materyallerin Müzikal düşünce süreçlerini, MİOY

ders materyallerinin ise hem dūşūnsel sūreç hem de heyecan ve kaygı dūzeyini azaltmaya yōnelik olarak tasarlanması başarıyı arttıracaktır.

- Problem çōzme beceri davranıř bulgularından hareketle ōğrencilerin heyecan ve kaygı dūzeylerinin dūřūrōlerek başarının arttırılması saėlanmalıdır.
- Literatūrde yapılan taramalar sonucunda Mūzikal Őğrenmenin doėası ile ilgili ūlkemizde yer alan kaynakların oldukça az olduėu tespit edilmiřtir. Mūzikal ōğrenmenin ne olduėu, geliřimsel sūreçleri ve yaklařımların neler olduėuna Mūzik eėitimi programları mūfredatında yer verilerek mezun olacak ōğretmen adaylarının farkındalık dūzeyi arttırılabilir.
- Mūzikal ōğrenme ve biçimleri konusunda alan çalıřmaları yūrūten Mūzik Psikolojisi bilimine yōnelik çalıřmalar arttırılabilir.
- Ulusal tez veri tabanı ve diğer veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda, Mūzik alanında Őğrenme stilleri ve Problem çōzme becerilerini karşılaştıran herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu açıdan, araştırmacıların bu alana yōnelik çalışma yapmaları gerekmektedir. Yapılacak bu çalışmalar ile hem ōğrenen hem de ōğreten ekseninde yapısal değişiklikler sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

Abeles, H. F., Hoffer, C. R & Klotman, RH (1984) *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, 5. Edisyon, İzmir

Akkoyunlu, B., Altun, A. Ve Soylu, M. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Yayıncılık.

Aktaş, İ. ve Mirzeoğlu, D. (2009). *İlköğretim II: Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarılarına ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, VII, (1).

Ally, M. (2008). *Foundations of Educational Theory for Online Learning*, (T.Anderson&F.AllumiEdisyon)<https://books.google.com.tr/books?id=EYbvOZqACgIC&pg=PA276&lpg=PA276&dq=ally+2008&source=bl&ots=29RighFxmP&sig=Mhsj919qWAVMpxW3H1GPLI3BsO8&hl=tr&sa=X&ei=9SAAtVYu1B-H4yQPbnYDwCA&ved=0CC0Q6AEwAzgK#v=onepage&q=ally%202008&f=false>

17.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Arslan, C. (2010). *An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem solving*. Educational Sciences: Theory & Practice,10 (1), 7-43.

Associated Board of the Royal Schools of Music (1994) *Making Music: The Associated Board Review of the Teaching, Learning and Playing of Musical Instruments in the United Kingdom*. London: ABRSM

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, P. (1993). *Kolb Öğrenme Stili Envanteri*, Eğitim ve Bilim :87.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aydın, A.(2014) *Eğitim Psikolojisi*, Pegem Akademi Yayınları 241-257

Babacan, E. (2012) *Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Babacan, E., Pirgon, Y., Babacan, D.,Gökbudak, S. (2010). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Giriş Sınavında Uygulanan Müziksel Yetenek Ölçüm Kriterlerinin Öğrenme Stilleri/Biçimleri Boyutunda İncelenmesi*. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(4), 222-232.

Bacanlı, H. (2000) *Gelişim ve Öğrenme* (3.Baskı) Ankara :Nobel Yayın Dağıtım.

Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Cambridge, MA:Harvard University Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation. Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.

Basilicato, Jeanette L. (2010). *Learning Styles in the Instrumental Music Classroom: Student Learning Style Preference and Perceptions of Music Director Teaching Style*. Master Thesis The William Paterson University of New Jersey, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1482337

Baumgarte, R., & Franklin, E. (1981). *Lateralization of components of melodic stimuli: Musicians versus nonmusicians*. journal of Research in Music Education, 29(3), 199-208.

Bayraktar C., ve Otrar, M. (2007). *“Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma: Rize İli Örneği”*. Eğitim Bilimleri Dergisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Sayı 25, s.139-170.

Bebek, E. K. (2004). *Boğaziçi Üniversitesi'nde psikolojiye giriş dersi alan üniversite öğrencilerinin bilişsel biçemleri ile cinsiyetleri, alanları ve genel akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilen, O. O. (2007) *Öz-Düzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Booth, G.D., & Cutietta, R. A. (1991). *The applicability of verbal processing strategies to recall of familiar songs.* Journal of Research in Music Education, 39(2), 121-131.

Boydak, Alp.(2001). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Brooks L. G.& M. G. Brooks(1993) *The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia, ASCD Alexandria,

Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self control, and other mysterious mechanisms.* In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Büyükkaragöz, S. (1995). *Genel Öğretim Metodları.* Konya: Atlas Kitabevi.

Calissendorff, M. (2006). Understanding the learning style of pre-school children learning the violin. *Music Education Research*, 8(01), 83-96. JSTOR E-publication alanından 17.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Cooper,Cutting,J.(2010).*SPSS: Descriptive Statistics.* Web: <http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti/> adresinden 10 Mart 2014’de alınmıştır.

Cornet, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles.* Fastback 191, Bloomington Ind, 54p, ERİC Document ED 228 235.

Cullingford, C. (1990) *The Nature of Learning*, Oxford Review of Education, Vol.19, No.1 1993 12.12.2014 tarihinde Tandfonline indeks alanından alınmıştır. <http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/0305498930190109#.VS0r-dysUYE>

Cutieta, R. A.& Booth, G. D. (1996) *The Influence of Metre, Mode, Interval Type and Contour in Repeated Melodic Free Recall* <http://bbs.sciopsy.com/viewthread.php?tid=22162> 23.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). *Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 28 (3), 95-111.

D'zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). *Problem solving and behavior midification.* *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). *Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students.* *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.

Demirel, Özcan (2000) *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayınevi s233.

Deniz, J. (2011). *Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri.* 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011

Deniz, J. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri.* In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Deryakulu, D. (1995). *Öğretme-Öğrenme Süreçleri.* (Alkan, C., Deryakulu, D., ve Simsek, N.). Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün içinde. Ankara: Önder Matbaası

Dorfman, J. (2006) *Learning Music With Technology: The Influence of Learning Style, Prior Experiences, and Two Learning Conditions on Success with a Music Technology Task.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Field of Music Studies, Northwestern University, IL

Duke, R. A., & Henninger; J. C. (1998). *Effects of verbal corrections On student attitude and performance.* *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482-495.

Dunn, R. (1984). *Learning style: state of the science.* *Theory into Practice*, 1 (23), 10-29.

Dunn, R. (1993). *Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students.* Sagepub indeks alanı <http://www.sagepub.com/eis2study/articles/Dunn.pdf> 21.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Dunn, R. ve Dunn, K. (1974). *Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative Programs. The Phi Delta Kappan.*

Dunn, R., and K. Dunn.(1983) *Teaching secondary students through their individual learning styles.* Boston: Allyn and Bacon.

Ece, A. Serkan ve Bilgin S. (2007). *Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Durumlarının İncelenmesi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 113-130.

Ekici, G. (2013). *Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi,* Eğitim ve Bilim, 38(167), 211,225

Erden, M., & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Erden, M., Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ersanlı, K. ve Uzman, E.(Ed.) (2007). *Eğitim Psikolojisi,* İstanbul : Lisans Yayıncılık

Ester, D. P. (1992) *The Effectiveness of CAI and Lecture as Instructional Strategies for Teaching Vocal Anatomy and Function to Undergraduate Music Students with Different Learning Styles.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, University Of Nebraska, NE

Felder, R. M. (1996). *Matters of style.* ASEE prism, 6(4), 18-23.
http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Matters_of_Style.pdf internet adresinden 11.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). *Learning and teaching styles in engineering education* [Elektronik Versiyon]. *Engr. Education,* 78(7), 674-681. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf> adresinden 04.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Felder, R.M., & Spurlin, J. (2005). *Applications, reliability, and validity of the index of learning styles* [Basılı Versiyon]. *Int. J. Engng Ed.* Vol.21, No.1, pp.103-112.

Fortney, M.P. (1993) *Learning style and music instruction via an interactive audio CD-ROM: An exploratory study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Miami University, FL

Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2. ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Gelbal, S. (1991). *Problem çözme*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(6).

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gencel, İ.E. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*, 11kogretim Online, 7(2), 401-420.

Genç, M ve Kocaarslan, M (2013). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 327-344 [http://www.tsadergisi.org/Makaleler/952024708_18-165\(327-344\).pdf](http://www.tsadergisi.org/Makaleler/952024708_18-165(327-344).pdf) 14.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning*. London: Routledge. (6.Edisyon)

Gregorc, A. F. (1984). *Style as a symptom: A phenomenological perspective*. *Theory Into Practice*, 23 (1), 51-56.

Gronlund, N. E., Brookhart, S. M., & Gronlund, N. E. (2009). *Gronlund's writing instructional objectives*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.(6.Edisyon)

Guild, P.B. & S.Garger. (1998).*Marching to Different Drummers*.ASCD, 2nd, Alexandria, USA.

Güçlü, N. (2003). *Lise müdürlerinin problem çözme becerileri*. *Milli Eğitim Dergisi*. 160, 272- 300.

Güven, Y. (2000)“*Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*” İstanbul: Ya-Pa Yayınları: İstanbul

Hallam, S. (2001). *Learning in Music: Complexity and diversity.* C. Philpott, & C. Plummeridge , *Issues in the Teaching of Music.* (pp. 61-75). London: Routledge

Hargreaves, D. J., & Zimmerman, M. P. (1992). *Developmental theories of music learning.* In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (s. 377- 391). New York: Schirmer Books.

Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). *The development and implications of a personal problem-solving inventory.* Journal of Counseling Psychology, 29 (1),66-75.

Heppner, P. Paul ve Charles J. Krauskopf (1987), “*An Information Processing Approach to Personal Problem Solving*”, The Counseling Psychologist, 15, ss. 371-447.

Honey, P. ve Mumford, A. (1995). *Learning styles questionnaire: Facilitator guide.* England: Organization Design and Development, Inc.

Hruska-Riechmann, S. & Grasha, A.F. (1982). *The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales.* In J.Keefe (Ed) *Students Learning Styles and Brain Behaviour.* Reston, VA:National Association of Secondary School Principals, ss81 –86.

KALAYCI, Şeref (2010), “*SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*”, Asil Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ., İstanbul.

Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). *Öğrenme biçimleri ve hemşirelik eğitimi.* Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6(2), 31-35.

Kaya, Z. (Editör, 2012), *Öğrenme ve Öğretme,* Pegem Akademi Yayınları 29-33,

Keefe, J. W. (1979) *Learning Style: An Overview*, in J. W. Keefe (ed.), Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs. NASSP (1979).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf> 11.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay Resources Direct.

Kolb, D., Boyatzis, R. E. ve Mainemelis, C. (1999). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.

Kurtuldu, K. (2011, 08-10 Eylül). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Değerlendirilmesi*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.

Küçük, D. P. (2012). *Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 1. Cilt 32 sf 33-54

Lecanuet, J.-P. (1996). *Prenatal auditory experience*. I. Deliège and J. Sloboda edisyonu, Musical beginnings (s. 3–34). Oxford: Oxford University Press

Lehrdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mark.M (1986). *Contemporary Music Education*. 2.Basım. Newyork: Schirmer Books

Maus, E. F. (2011) *Music, Gender and Sexuality*. Martin Clayton, Trevor Herbert, and Richard Middleton, eds. *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*, Routledge, 2011, pp. 317-329. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GTxkB-h6Lk0J:pages.uoregon.edu/koopman/siap/readings/Maus-Sexuality-Music.docx+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> 18.01.2015 tarihinde alınmıştır.

McCarthy, B. (1990). *Using the 4Mat system to bring learning styles to schools*. *Educational Leadership*, 48 (2), 31-37.

McCarty, B.(1987). *The 4Mat System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques.* Barrington:exel,inc.

Miller, N.E., & Dollard, J.(1941) *Social Learning and Imitation.* New Haven: Yale University Press

Molumby, L.M. (2004) The Application of Different Strategies Reflective of Individual Students' Learning Modalities in The University Flute Studio Class, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, OH

Moore, R. B. (1986) *Music Composition and Learning Style: The Relationship Between Curriculum and Learner,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Wisconsin

Mutlu, M. (2005). *Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi.* Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), 1-24.

Mutlu, M. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri.* KKEFD, 17, 1-21.

Mutlu, M. Ve Aydogdu, M. (2003). *Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un Yasantsal Öğrenme yaklaşımı.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 15-29.

Ormrod, E. J. (2014), *Öğrenme Psikolojisi (Human Learning,6.Ed),* Nobel Yayınları

Otacıoğlu, G. S. (2008). *Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması.* Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 143-154.

Otacıoğlu, G. S. (2008). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi.* Kuram ve Uygulamada eğitim bilimleri dergisi (3)Eylül 893-923

Özer, D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

ÖZTUNA, Seda (2013). *“Bilişsel Biçem ile Öğrenme Biçemi Arasındaki İlişki”,* EKEV Akademi Dergisi, 17(56): 429-451

Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Peker, M. (2003). *Anadolu Ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2003 (2) 14.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/paufed/article/viewFile/5000056310/5000053518> 15.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Perkins, D. N. (1999). *The Many Faces of Constructivism*.

<http://www.wou.edu/~girodm/library/Perkins.pdf> 27.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Pratt, D. (1992) *Conceptions of Teaching*, Adult Teaching Quarterly, 42, 203-20

Resnick, L. B. (1989). *Developing mathematical knowledge*. 44, 162-169.

http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2048.pdf#page=234

17.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Sağır, T, Gürpınar, E. Zahal, O. (2013), *Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi İle Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*,

http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-6782-3009-8.pdf

[adresinden](http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-6782-3009-8.pdf) 09.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Sahin, N., Sahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). *Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish University Students*. Cognitive Therapy and Research, 17(4), 379-396.

Sax, L. (2007). *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*. Harmony Press

Schunk, H.D. (2014), *Öğrenme Teorileri (Learning Theories, 2.Ed)*, Nobel Yayınları

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shipman, S. & Shipman, V. C. (1985) *Cognitive Styles: Some Conceptual Methodological and Applied Issues* <http://rre.sagepub.com/content/12/1/229.full.pdf+html> Sagepub indeks alanından 17.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56,411436.<http://webbasededucationalmaterials.wikispaces.com/file/view/cognitive+conceptions+of+learning.PDF> adresinden 12.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). *The role of practice in the development of performing musicians.* British journal of psychology, 87(2), 287-309.

SPORMETRE 1-8. stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII (1)

Taetle, L.& Cutietta, R. (2002). *Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research.* R.Colwell ve C.Richardson Ed. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* s279-298

<https://books.google.com.tr/books?id=JW2JAgAAQBAJ&pg=PA12&lpg=PA12&dq=taetle+cutietta+2002&source=bl&ots=crs-73phbR&sig=Tc1LjI1jR--LP1zKsvtFWuqyRIg&hl=tr&sa=X&ei=PDEtVbvoFYa8ygOi5IDoAQ&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=taetle%20cutietta%202002&f=false> 17.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Tallarico, P. T. (1974). *A study of the three phase concept of memory: Its musical implications.* Bulletin of the Council for Research in Music Education, 39, 1-15.

Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlilik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Telli, S., Çakıroğlu, J. (2002) *Biyoloji sınıfındaki öğrenme ortamının öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi.* http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/poster/t5.pdf 25.02.2015 ulaşım tarihi.

Tepahan, T. (2004). *Deniz harp okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). *Teacher efficacy: Its meaning and measure.* Review of educational research, 68(2), 202-248.

Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A.O. (2005). *Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri,* İlköğretim- Online, 4(2), 1-16. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> 02.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Waldron, L. J. (2006) *Adult and Student Perceptions of Music Teaching and Learning at The Goderich Celtic College, Goderich, Ontario, Canada: An Ethnographic Study.* Yayınlanmamış doktora tezi, Department of Music Education, Michigan State University, MI

Wessel, J., Loonis, J., Rennie, S., Brook, P., Hoddinott, J. ve Aherne, M. (1999). *Learning styles and perceived problem-solving ability of students in a baccalaureate physiotherapy programme.* Physiotherapy Theory and Practice, 15(1), 17-24.

Yazıcı, T., & Gökbudak, Z. S.(2014) *Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Öğretmenlerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri.* Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Cilt:4 Sayı:1 04.14

Yeşilyaprak, B. (Editör, 2014), *Eğitim Psikolojisi,* Pegem Akademi Yayınları 166-243

Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

ZAJONC, R. B.(1968) *Attitudinal effects of mere exposure.* Journal of Personality &. Social Psychology, , 9,1-27.

Zereyak, E. (2005). *Grasha-Riechmann öğrenci öğrenme stilleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması.* Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 4(8), 117-138.

Zhukov, K. (2007). *Student Learning Styles in Advanced Instrumental Music Lessons.* Music Education Research, Vol.9, No.1.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu**BÖLÜM: GENEL BİLGİLER****Adınız ve Soyadınız :****Yaşınız:**

1. 17-20 Yaş
2. 21-24 Yaş
3. 25 ve Üzeri yaş

Sınıfınız:**Cinsiyetiniz:**

1. Erkek
2. Bayan

Annenizin öğrenim durumu:

1. İlkokul
2. İlköğretim
3. Lise
4. Önlisans
5. Lisans
6. Yüksek lisans / Doktora

Babanızın öğrenim durumu:

1. İlkokul
2. İlköğretim
3. Lise
4. Önlisans
5. Lisans
6. Yüksek lisans / Doktora

Kaç Kardeşiniz var:

1. Kardeşim Yok
2. 1 Kardeşim Var
3. 2 Kardeşim Var
4. 3 Kardeşim Var
5. 4 ten Fazla Kardeşim Var

Mezun Olduğunuz Lise Türü

- 1- AGSL
- 2- Diğer

Anaçalgınız:

- 1- Piyano
- 2- Viyolonsel
- 3- Keman
- 4- Viyola
- 5- Bağlama
- 6- Flut
- 7- Gitar
- 8- Kontrbas
- 9- Şan

EK-2 Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III :

	A		B		C		D	
1. Öğrenirken	– –	Duyularımı göz önüne almaktan hoşlanırım	– –	Fikirler Üzerinde düşünmekten hoşlanırım	– –	Bir Şeyler Yapmaktan hoşlanırım	– –	İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım
2. En iyi..... öğrenirim	– –	Dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde	– –	Mantıksal düşünmeyi temel aldığımda	– –	Duyularıma ve önsezime güvendiğimde	– –	Bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımda
3. Öğrenirken	– –	Sonuçları bulmaya yönelirim	– –	Yapılanlarda n sorumlu olurum	– –	Sessiz ve çekingen olurum	– –	Güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum
4. Öğrenirim	– –	Duyularıma	– –	Yaparak	– –	İzleyerek	– –	Düşünerek
5. Öğrenirken	– –	Yeni deneyimlere açık olurum	– –	Konunun her yönüne bakarım	– –	Analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım	– –	Denemekten hoşlanırım
6. Öğrenirken biriyim	– –	Gözleyen	– –	Hareketli	– –	Sezgisel	– –	Mantıklı
7. En iyi Öğrenirim	– –	Gözlemlerden	– –	Kişisel ilişkilerden	– –	Akılcı kuramlardan	– –	Uygulama ve denemelerden
8. Öğrenirken	– –	Çalışmamda ki sonuçları görmekten hoşlanırım	– –	Kuram ve fikirlerden hoşlanırım	– –	İşleri yapmak için acele etmem	– –	Kişisel olarak o işin bir parçası olurum
9. En iyi Öğrenirim	– –	Gözlemlerime dayandırdığım zaman	– –	Duyularıma dayandırdığım zaman	– –	Öğrendiklerimi uyguladığım zaman	– –	Fikirlerime dayandırdığım zaman
10. Öğrenirken Biriyim	– –	Çekingen	– –	Kabul eden	– –	Sorumlu	– –	Akılcı
11. Öğrenirken	– –	Katılırim	– –	Gözlemekten hoşlanırım	– –	Değerlendiririm	– –	Aktif olmaktan hoşlanırım
12. En iyi öğrenirim	– –	Fikirleri analiz ettiğim zaman	– –	Alıcı ve açık fikirli olduğum zaman	– –	Dikkatli olduğum zaman	– –	Pratik olduğum zaman

EK-3 Problem Çözme Becerileri Envanteri

İnsanlar kişisel sorunlara farklı tepkide bulunurlar. Bu envantere verilen ifadelerde insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine nasıl tepkide buldukları ile ilgilidir. Her ifadeyi okuyunuz, verilen ifade ile ne kadar uzlaştığınız veya uzlaşmadığınız derecesini kağıda işaretleyiniz.						
	Her Zaman Böyle Davranırım	Çoğunlukla Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Arada Sırada Böyle Davranırım	Ender Olarak Böyle Davranırım	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam
	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.						
2. Karmaşık bir problem ile karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.						
3. Bir sorunu çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulunmaya başlarım.						
4. Bir sorunu çözdükten sonra neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem).						
5. Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.						
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.						
9. Bir sorun aklıma karıştırdığında belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım						
10. Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir						
12. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum						
13. Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir						

14. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi olurlarına bırakırım.						
15. Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam.						
16. Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.						
17. Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygulamam.						
18. Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin değerine göre sonuçlarımı tartarım.						
19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.						
20. Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.						
21. Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.						
22. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.						
23. Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.						
24. Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.						
25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körü körüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.						
26. Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veriririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.						
27. Yeni ve zor sorunları çözmeye yeteneğime güvenirim.						
28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.						
29. Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.						
30. Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.						
31. Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toplamak ve durumu gözden geçirmektir.						
32. Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem						
33. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda bunu çözebileceğimden pek emin olamam.						
35. Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.						