



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

ÖZEL YETENEK SINAVINA GİREN ADAYLARIN ÖĞRENME STİLLERİ VE
BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE SINAV BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

ONUR ZAHAL

MALATYA-2014

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

ÖZEL YETENEK SINAVINA GİREN ADAYLARIN ÖĞRENME STİLLERİ VE
BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE SINAV BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Onur ZAHAL

Danışman: Prof. Dr. Turan SAĞER

MALATYA-2014

KABUL ve ONAY SAYFASI

Onur ZAHAL tarafından hazırlanan; “Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma 30 Haziran 2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından DOKTORA BİTİRME TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Cemal YURGA
BAŞKAN

.....
.....

Prof. Dr. Turan SAĞER
DANIŞMAN

Prof. Dr. Feridun MERTER
ÜYE

.....

Prof. Server ACİM
ÜYE

.....

Doç. Dr. Ersan ÇİFTÇİ
ÜYE

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

ONAY

.....
08/07/2014
Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Turan Sağer'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişi** 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.

Onur Zahal

ÖNSÖZ

Bana lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca her aşamada yanımda olan, sabırla yaklaşan, karşılaştığım her türlü zorlukta içtenlikle yaklaşıp, yardımcı olan, bugünlerimi borçlu olduğum danışman hocam *Prof. Dr. Turan Sağer'e*,

Arkadaşlığı, samimiyeti ile beraber çalıştığımız süre boyunca birçok anı beraber paylaştığım ve bu araştırmanın bütün aşamalarında emeği geçen sevgili dostum *Arş. Gör. Engin GÜRPINAR'a*

Çalışmam boyunca bana sürekli destek olan, bilgi birikimini ve önerilerini benimle paylaşan sevgili arkadaşım *Arş. Gör. Uğur ÖZHAN'a*,

Bana bu süreçte her konuda sürekli destek olan saygıdeğer hocalarım *Prof. Dr. Cemal YURGA, Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU, Prof. Dr. Feridun MERTER ve Doç. Dr. Gülşah BAŞOL'a*,

Çocukluğumdan bu yana her daim yanımda olan, beni destekleyen *Prof. Dr. Fikret OTLU ve Gülseren OTLU* ile bu süreçte bana hep yardımcı olan *Prof. Dr. Mehmet TİKİCİ'ye*,

Araştırma konusunun bilişsel esneklik hakkındaki bölümü ile bilgi birikimlerini ve önerilerini samimi bir biçimde benimle paylaşan *Arş. Gör. Fatma ALTUNKOL ve Serkan YILMAZ'a*; uyarladıkları envanterleri kullanabilmem için bana izin veren ve bu süreçte bana yardımcı olan *Yrd. Doç. Dr. İlke Evin GENCEL'E, Arş. Gör. Volkan GÜLÜM'E ve Prof. Dr. İhsan DAĞ'A*,

Veri toplama sürecimde bana yardımcı olan *Arş. Gör. Metin KIRBAÇ'A* ve ismini saymadığım bütün memur, güvenlik görevlisi ve öğrenci arkadaşlara, çalışmamın İngilizce özetini hazırlayan değerli arkadaşım *Arş. Gör. Fırat ALTUN'A*,

Bütün hayatım boyunca, beni bir an bile yalnız bırakmayan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖZEL YETENEK SINAVINA GİREN ADAYLARIN ÖĞRENME STİLLERİ VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE SINAV BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ZAHAL, Onur

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Turan SAĞER

Haziran-2014, XIX+219 sayfa

Müzik öğretmenliği alanı özel yetenek gerektiren alanlardan biridir. Türkiye'de bu alana ilişkin verilen eğitimin ana kaynağını müzik öğretmenliği programları oluşturmaktadır. Her yıl, yaz aylarında bu programlar, kişilerin müziksel yatkınlık, yetenek, bilgi ve davranış düzeylerini ölçmek ve öğrenci seçimini gerçekleştirmek amacı ile özel yetenek sınavları yapmaktadır. Bu sayede geleceğin müzik öğretmeni adayları seçilmekte ve ileriki süreçte yetiştirilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin müziğin çeşitli alt boyutlarında yapılan yetenek sınavlarındaki başarı düzeylerinin, nasıl bir öğrenme stiline sahip olduklarının ve bilişsel esnekliklerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kişilerin öğrenmeyi hangi yol, biçim ve stilde gerçekleştirdiği, sınava hazırlanma süreci ve sınav başarısı hakkında bilgi verebileceği gibi; bireylerin sınavı kazandıktan sonra müzik alanına ilişkin nasıl bir öğrenme sürecinden geçmesi gerektiği ve öğretmenlik meslek yaşamını öğrendikleri üzerinden nasıl sürdüreceğini etkilemektedir. Ayrıca bireylerin problemler hakkında çözüm yollarının farkında olmasının, alternatif arayışlar içerisine girebilmelerinin ve bu durumları kontrol edebilme beceri düzeylerinin, diğer bir anlatımla bilişsel esnekliklerinin nasıl olduğunun araştırılmasının önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada, müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarısı arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada, öğrencilerin sınav başarıları ile bilişsel esneklik düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin yanı sıra, bireylerin bazı kişisel özellikleri ve müziksel yaşantılarına ilişkin bilgilerine ulaşılarak, bu bilgiler ile sınav başarıları, öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları'na katılan adaylar (N=449) oluşturmaktadır. Adaylara Kişisel Bilgi Formu, Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III ve Bilişsel Esneklik Envanteri uygulanmıştır. Sınav başarısına ve yerleştirmeye esas olan puan türlerine ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi veri tabanından ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına işlenerek analiz işlemleri bu program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Normallik durumunun belirlenmesi için normal dağılım eğrilerine, çarpıklık-basıklık katsayılarına ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. İlişkisel analizlerin yapılması için; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, Kay-Kare testi, bağımsız gruplar *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Scheffe testi ve Games-Howell testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, adayların öğrenme stillerinin dengeli bir dağılım gösterdiği, değiştirme grubundakilerin en yüksek sayıda oldukları saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile sınav başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapararak ve hissederek öğrenen yerleştirme öğrenme stilineki öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Adayların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik puanları ile sınav başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeylerinde öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olduğu, yerleştirme stilini benimseyenlerin, değiştirme stilinekilere göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yerleştirme ve ayırıştırma grubunda olanların alternatifler faktör puanlarının, değiştirme grubundakilere göre anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavı, Öğrenme Stili, Kolb Öğrenme Stilleri, Bilişsel Esneklik, Sınav Başarısı

ABSTRACT

**RELATION BETWEEN LEARNING STYLES AND COGNITIVE FLEXIBILITY
WITH EXAMINATION ACHIEVEMENT WHO ENTER THE SPECIAL ABILITY EXAM**

by

ZAHAL, Onur

Doctorate, Inonu University Education Sciences Institute

Fine Arts Education

Music Education Department

Adviser: Turan SAĞER, Phd, Professor

June-2014, XIX+219 Pages

Music education is a special ability required area. In Turkey, music education programmes are key resource of this area. Per annum, in the time of summer, this programmes evaluates, musical aptitudes, ability, knowledge and level of the behaviour with special ability examinations. Thanks to this, future music teachers selected and at a future educate. In this context, sub-dimensions of examination achievement there is how they have a learning style and which level of the cognitive flexibility to achieve thought that must be important. Individuals learning to commit, which way they use, manner and which style, will give details about preparation and examination achievement, also impact their professional teaching aptitude and their musical learning process. Additionally, individuals be aware about solving problems, entering and searching alternative ways and controlling this case the ability to control the level of, in otherwords, searching how to investigate whether cognitive flexibility is thought to be an important issue. Thus, in this study, the music teacher education program the special aptitude test learning styles and levels of cognitive flexibility with the success of examination of the relationships between we aimed to investigate.

Screening model in this study, students of exam success with cognitive flexibility and learning styles, as well as the relations between the some of the individuals personal features and relating to the musical life based on the available information, this information exam

with success, and learning styles and the relationship between levels of cognitive flexibility is also examined.

This research's study group consists of 2013-2014 education period who entered Education faculty of Music Education special ability examination (N=449). To candidates Personal information form, Kolb Learning Style inventory Version-III and Cognitive Flexibility inventory was applied. The examination and the success of the placement of the main points to Inonu University, faculty of Education database has been reached. The data obtained using the SPSS 17.0 processed package, and analysing is made with this programme. To determine the situation of normality to the normal distribution curve, skewness-kurtosis coefficients, and the Kolmogorov-Smirnov test results have been dealt. To make relational analyses; Pearson product moment correlation coefficient, Chi-Square test, t-test for independent groups, one-way ANOVA, Welch test, Scheffe test and Games-Howell test was made.

As a result of research, learning styles of the candidates of a balanced distribution, change-olds been found to have the highest number. Learning styles exam with success has been found to be a significant relationship between. Doing and feeling placement earning the learning styles of the students were found to be more successful. Candidates levels of cognitive flexibility, it was determined that a high level. With scores of cognitive flexibility, exam success of a significant relationship between, cognitive flexibility with a high level of the students were found more successful. Cognitive level of flexibility in learning styles differ significantly, placement of those who adopted the style, Change style than in levels of cognitive flexibility was found to be higher. Also, the placement of parsing and in the group of those who, alternatives of factor scores change than that of group in a meaningful way, it is observed that high.

Keywords: Music Education, Music Education Programme Special Ability Examination, Learning Style, Kolb Learning Styles, Cognitive Flexibility, Examination Achievement

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar, GRAFİKLER VE ŞEKLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi	2
1.4. Alt Problemler	2
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Sayıtlar	3
1.7. Sınırlılıklar.....	3
1.8. Tanımlar	4
BÖLÜM II	5
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	5
2.1.1. Müziksel Yetenek ve Müziksel Yetenek Testleri	5
2.1.2. Türkiye'deki Müzik Öğretmenliği Programları Özel Yetenek Sınavı Uygulamaları.....	7
2.1.3. İnönü Üniversitesi 2013-2014 Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları.....	8
2.1.4. Öğrenme	10
2.1.4.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları	10
2.1.4.1.1. Davranışçı Öğrenme.....	10
2.1.4.1.2. Bilişsel Öğrenme.....	10

2.1.4.1.3. Duyuşsal Öğrenme	11
2.1.5. Öğrenme Stili.....	11
2.1.6. Öğrenme Stili Modelleri.....	13
2.1.6.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli	13
2.1.6.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	23
2.1.6.3. Gregorc Öğrenme Stili Modeli	26
2.1.6.4. Grasha-Reichman Öğrenme Stili Modeli	27
2.1.6.5. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)	28
2.1.6.6. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	29
2.1.6.7. Jung Öğrenme Modeli	30
2.1.6.8. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli	31
2.1.7. Bilişsel Esneklik	32
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
2.2.1. Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Araştırmalar	35
2.2.2. Bilişsel Esneklik Konusunda Yapılan Araştırmalar	49
2.2.3. Müzik Alanı Özel Yetenek Sınavları Konusunda Yapılan Araştırmalar	56
BÖLÜM III.....	60
YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırma Modeli.....	60
3.2. Çalışma Grubu.....	60
3.3. Verileri Toplama Teknikleri.....	65
3.4. Veri Toplama Araçları.....	66
3.4.1.Öğrenme Stilleri Envanteri.....	66
3.4.2.Bilişsel Esneklik Envanteri.....	68
3.5. Verilerin Analizi.....	69
3.6. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları	75
BÖLÜM IV	77
BULGULAR VE YORUM	77
4.1. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.2. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	78
4.3. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre BEE Puanları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanların Dağılımlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	79

4.4. BEE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	84
4.5. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	91
4.6. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	94
4.7. BEE Puanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.8. BEE Puanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	103
4.9. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Biçimleri Puanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	117
4.10. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Biçimleri Puanları ile Sınav Başarı Durumu ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	121
4.11. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar ile Çeşitli Demografik Özellikleri ve Çalgı Alanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	129
4.11.1. Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenleri ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	130
4.11.2. Adayların Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenleri ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	143
4.11.3. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenleri ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	149
4.11.4. Çalgı Alanı ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	156
4.11.5. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresi Değişkenlerine Göre ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	162
4.11.6. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu Değişkenlerine Göre ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	171
BÖLÜM V.....	180
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	180
5.1. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar.....	180

5.2. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	181
5.3. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre BEE Puanları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanların Dağılımlarına Yönelik Sonuçlar	182
5.4. BEE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar.....	183
5.5. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	183
5.6. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	184
5.7. BEE Puanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.	185
5.8. BEE Puanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	185
5.9. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Yolları Puanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	185
5.10. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Yolları Puanları ile Sınav Başarı Durumu ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	186
5.11. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar ile Demografik Özellikler ve Çalgı Alanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	186
5.11.1. Cinsiyet, Yaş, Alan, Lise Türü ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	186
5.11.2. Anne ve Baba Eğitim Durumu ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	188
5.11.3. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	189
5.11.4. Çalgı Alanı ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	190
5.11.5. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresi ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	190
5.11.6. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	192
5.12. ÖNERİLER	192
KAYNAKÇA	195
EKLER	208
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	209
EK-2: KÖSE-III MADDE ÖRNEKLERİ	211
EK-3: BEE.....	214
EK-4: İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI 2013-2014 ÖZEL YETENEK SINAVI KLAUVUZU.....	216

TABLolar, GRAFİKLER VE ŞEKLLER LİSTESİ

Tablo 1. 2013-2014 İ. Ü. Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları Puanlama Tablosu	9
Şekil 1. Kolb Öğrenme Biçimleri ve Yolları (Kolb, 2005)	15
Şekil 2. Kolb Öğrenme Biçimleri ve Yolları (Kolb, 2005)	16
Şekil 3. Kolb Öğrenme Stilleri ve Biçimleri	19
Şekil 4. Kolb Öğrenme Stilleri, Biçimleri, Yolları, Kariyer Modelleri ve Nitelikleri (Kolb, 2005).....	20
Şekil 5. Kolb Problem Çözme Becerileri (Kolb, 2005).....	23
Şekil 6. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Dunn ve diğ., 2009).....	24
Tablo 2. Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları	61
Tablo 3. Adayların Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımları	62
Tablo 4. Adayların Çalgı Alanı Değişkenine Göre Dağılımları	63
Tablo 5. Adayların Aile Müzik İlgi Durumu, Sınavlara Hazırlanma Biçimi, Hazırlık Süresi, Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımları	64
Şekil 7. Kolb Öğrenme Stilleri Versiyon III Koordinat Sistemi	67
Tablo 6. Gencil'in Araştırmasında Yer Alan KÖSE III Türkçe Forma ve Bu Forma İlişkin Güvenirlik Katsayıları	68
Tablo 7. BEE Güvenirlik ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	69
Tablo 8. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları.....	71
Tablo 9. Adayların Öğrenme Biçimleri ve BEE Puanlarının Dağılımları	72
Tablo 10. Adayların Yerleştirmeye Esas Olan Puanlarının Dağılımları	73
Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	77
Grafik 1. Adayların Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları	78
Tablo 12. Öğrenme Stilleri Alanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	79
Tablo 13. Bütün Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları.....	80
Tablo 14. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları	80

Tablo 15. Bütün Adayların MİY Puanları ve MİY Alt Alanları Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları.....	81
Tablo 16. İkinci Aşamaya Giren Adayların MİY Puanları ve MİY Alt Alanları Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları.....	82
Tablo 17. Adayların ÖYSP, YP, Müziksel Çalma ve Söyleme Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları.....	83
Tablo 18. YGS ve OBP Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları.....	83
Tablo 19. Faktör Yapısına Göre BEE Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımları	85
Grafik 2. BEE Toplam Puanlarının Histogramı	89
Grafik 3. BEE Faktör-1 Toplam Puanlarının (Alternatifler) Histogramı	90
Grafik 4. BEE Faktör-2 Toplam Puanlarının (Kontrol) Histogramı.....	91
Tablo 20. Bütün Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Tablo 21. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ve BEE Faktör-2 (Kontrol) Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	92
Tablo 22. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 23. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların BEE Faktör-2 (Kontrol) Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	94
Tablo 24. Yerleştirme Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 25. Müziksel İşitme-Yazma Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 26. Bütün Adayların Dikte, İki Ses, Üç Ses, Dört Ses, Çokses İşitme Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 27. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Müziksel İşitme-Yazma Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 28. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Dikte, İki Ses, Üç Ses, Dört Ses, Çokses İşitme Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 29. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Dikte ve Ezgi Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	98
Tablo 30. Müziksel Çalma Alanı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98

Tablo 31. Müziksel Söyleme Alanı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Tablo 32. ÖYSP'lerin Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Tablo 33. Bütün Adayların YGS Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Tablo 34. Bütün Adayların YGS Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları.....	100
Tablo 35. İkinci Aşamaya Giren Adayların YGS Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 36. Bütün Adayların Öğrenme Stilleri Alanlarının YGS Puan Türüne Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	101
Tablo 37. OBP'lerin Öğrenme Stillerine Göre Welch Testi Sonuçları.....	102
Tablo 38. OBP'lerin Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 39. BEE Puanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre <i>t</i> -testi Sonuçları	103
Tablo 40. BEE Puanları ile Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkiler	104
Grafik 5. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	105
Tablo 41. Bütün Adayların BEE Puanları ile MİY Puanları Arasındaki İlişkiler	105
Grafik 6. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ile MİY Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	106
Tablo 42. Bütün Adayların BEE Puanları ile MİY Alt Alan Puanları Arasındaki İlişkiler.	107
Tablo 43. İkinci Aşamaya Giren Adayların BEE Puanları ile MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler.....	108
Tablo 44. İkinci Aşamaya Giren Adayların BEE Puanları ile MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler.....	109
Tablo 45. BEE Puanları ile Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler.....	110
Grafik 7. BEE Toplam Puanları ile Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	111
Tablo 46. BEE Puanları ile Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler	111
Grafik 8. BEE Toplam Puanları ile Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	112
Tablo 47. BEE Puanları ile ÖYSP'ler Arasındaki İlişkiler	112
Grafik 9. BEE Toplam Puanları ile ÖYSP Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	113

Tablo 48. BEE Puanları ile YGS Puanları Arasındaki İlişkiler	113
Grafik 10. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ile YGS Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	114
Tablo 49. BEE Puanları ile OBP'ler Arasındaki İlişkiler	115
Grafik 11. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ile OBP Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	116
Tablo 50. Bütün Adayların BEE Puanlarının YGS Puan Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Tablo 51. Öğrenme Biçimleri Puanları İle BEE Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	117
Grafik 12. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği.....	118
Tablo 52. Öğrenme Biçimleri Puanları İle BEE Faktör-1 (Alternatifler) Puanları Arasındaki İlişkiler.....	119
Tablo 53. Öğrenme Biçimleri Puanları İle BEE Faktör-2 (Kontrol) Puanları Arasındaki İlişkiler	120
Tablo 54. Öğrenme Biçimleri Puanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre <i>t</i> -testi Sonuçları	122
Tablo 55. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkiler	123
Tablo 56. Adayların Öğrenme Biçimleri Puanları İle MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler	123
Tablo 57. Öğrenme Biçimi Puanları İle MİY Alt Alanları Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri.....	124
Tablo 58. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler.....	125
Tablo 59. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler.....	125
Tablo 60. Öğrenme Biçimleri Puanları İle ÖYSP'ler Arasındaki İlişkiler	126
Tablo 61. Öğrenme Biçimleri Puanları İle YGS Puanları Arasındaki İlişkiler	126
Tablo 62. Bütün adayların Öğrenme Biçimi Puanlarının YGS Puan Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	127
Tablo 63. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Öğrenme Biçimleri Puanlarının YGS Puan Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	128
Tablo 64. Öğrenme Biçimleri Puanları İle OBP'ler Arasındaki İlişkiler.....	129
Tablo 65. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	131
Tablo 66. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin BEE Puanlarına Göre <i>t</i> -testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	132

Tablo 67. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	133
Tablo 68. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Yerleştirme Puanlarına Göre <i>t</i> -testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Welch Testi Sonuçları	134
Tablo 69. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre Yerleştirme Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları	135
Tablo 70. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin MİY Puanlarına Göre <i>t</i> -testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	136
Tablo 71. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre MİY Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları.....	137
Tablo 72. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarına Göre <i>t</i> -testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	138
Tablo 73. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	139
Tablo 74. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin ÖYSP'lere Göre <i>t</i> -testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	140
Tablo 75. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre ÖYSP'lerin Scheffe Testi Sonuçları	140
Tablo 76. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin YGS ve OBP Puanlarına Göre <i>t</i> -testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	141
Tablo 77. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre YGS ve OBP'lerin Scheffe Testi Sonuçları	142
Tablo 78. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	144
Tablo 79. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin BEE Puanlarına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	145
Tablo 80. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	146
Tablo 81. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Yerleştirme Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	146
Tablo 82. Baba Eğitim Durumuna Göre Yerleştirme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	147
Tablo 83. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi, Welch Testi (ANOVA) Sonuçları	148
Tablo 84. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları.....	148
Tablo 85. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin ÖYSP, YGS ve OBP'lere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	149

Tablo 86. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları	150
Tablo 87. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin BEE Puanlarına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	151
Tablo 88. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer Değişkenine Göre BEE Faktör-1 (Alternatifler) Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları.....	151
Tablo 89. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	152
Tablo 90. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin Yerleştirme Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	153
Tablo 91. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer, Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Welch Testi Sonuçları	154
Tablo 92. Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre MİY, Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	155
Tablo 93. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer Değişkenine Göre Müziksel Çalma Puanlarının Games-Howell Testi Sonuçları.....	155
Tablo 94. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer, Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin ÖYSP, YGS ve OBP'lere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	156
Tablo 95. Çalgı Alanına Göre Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları	157
Tablo 96. Çalgı Alanına Göre BEE Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	157
Tablo 97. Çalgı Alanına Göre Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları ..	158
Tablo 98. Çalgı Alanına Göre Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159
Tablo 99. Çalgı Alanına Göre Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	160
Tablo 100. Çalgı Alanına Göre ÖYSP, YGS ve OBP'lerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	161
Tablo 101. Çalgı Alanına Göre ÖYSP, YGS ve OBP'lerin Scheffe Testi Sonuçları	162
Tablo 102. Hazırlanma Biçimine ve Hazırlanma Süresine Göre Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	163
Tablo 103. Hazırlanma Biçimine ve Hazırlanma Süresine Göre BEE Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Welch Testi Sonuçları	164

Tablo 104. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresi Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	165
Tablo 105. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre Yerleştirme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	166
Tablo 106. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre Yerleştirme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	166
Tablo 107. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları ...	167
Tablo 108. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları	168
Tablo 109. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre ÖYSP, OBP, YGS Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	169
Tablo 110. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre ÖYSP, OBP, YGS Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları.....	170
Tablo 111. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumunun Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları	171
Tablo 112. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna göre BEE Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	173
Tablo 112. Aile Müzik İlgi Durumuna Göre BEE Puanlarının Tukey ve Games-Howell Testi Sonuçları.....	173
Tablo 113. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumunun Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları	174
Tablo 114. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre Yerleştirme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	175
Tablo 115. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	176
Tablo 116. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre MİY Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	177
Tablo 117. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre ÖYSP, OBP ve YGS Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	178
Tablo 118. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre OBP ve YGS Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları.....	178

KISALTMALAR LİSTESİ

AMMA	: Advanced Measures of Music Audiation
AC	: Abstract Conceptualization
AD	: Aktif Deneyim
AE	: Active Experimentation
CE	: Concrete Experience
BEE	: Bilişsel Esneklik Envanteri
OBP	: Ortaöğretim Başarı Puanı
GSSL	: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri
IMMA	: Intermediate Measures of Music Audiation
KÖSE	: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri
MAP	: Musical Aptitude Profile
MAT	: Music Achievement Tests
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MİOY	: Müziksel-İşitme-Okuma-Yazma
MİY	: Müziksel-İşitme-Yazma
MÖZYES	: Merkezi Özel Yetenek Sınavı
NASM	: Amerikan Müzik Okulları Ulusal Birliği
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi
ÖYSP	: Özel Yetenek Sınavı Puanı
ÖYSP-SP	: Özel Yetenek Sınavı Puanı Standart Puanı
PIMMA	: Primary Measures of Music Audiation
RO	: Reflective Observation
SD	: Somut Deneyim
SK	: Soyut Kavramsallaştırma
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YG	: Yansıtıcı Gözlem
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YP	: Yerleştirme Puanı

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

Türkiye’de Yükseköğretim kurumlarının özel yeteneğe bağlı lisans programlarına öğrenci kabulünde özel yetenek sınavı ile öğrenci alımı yapılmaktadır. Bu kurumlardan bazıları; Müzik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon, Spor Bilimleri ve Spor Yöneticiliği programlarıdır (ÖSYM, 2013). Ayrıca müzik alanında Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bölümleri, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Konservatuarlar da YGS, LYS gibi merkezi sınavlara ek olarak kendi bünyelerinde yetenek sınavları yapmaktadırlar. Türkiye’de değişik üniversitelerde her yıl Müzik Öğretmenliği Programlarında Haziran ayı sonu ve Eylül ayının başı arasındaki zaman diliminde öğrenci seçme sınavları uygulanmaktadır. Bu sınavlar genellikle iki aşamalı olarak yapılmaktadır. Sınavlarda ölçülen temel alanlar genellikle benzerlik göstermektedir. Fakat adaylar müziksel becerilerini ortaya koyma konusunda; heyecan, kaygı, motivasyon eksikliği gibi etkenler yüzünden performans düşüklüğü yaşayabilirler. Bu durum; kişinin öğrenme stili türü, bilişsel özellikleri, stres düzeyi gibi özelliklerinden de kaynaklanabilir. Ayrıca adayın sınava hazırlanırken nasıl bir süreçten geçtiği, öğrenmeyi hangi yol, biçim ve stilde gerçekleştirdiği, bu öğrenme sürecinin bireyin öğrenme stiline uygunluğu, sınav sonrası lisans eğitiminde daha başarılı olması için öğrenme sürecini nasıl yöneteceğini ve öğrenmenin nasıl yönlendirileceği de önemli bir konudur.

Kişinin nasıl bir öğrenme stiline sahip olduğu, hangi şartlarda daha iyi öğrendiği, bilişsel esneklik düzeyi, karşılaşılan problemleri çözme becerilerinin olması, alternatif zihinsel aktivitelerde bulunup çözüm üretebilmesi, düşünsel esnekliğe sahip olması ve

güdülenmesi gibi özelliklerinin, kişinin sahip olduğu yetenek sonucu oluşturduğu müziksel becerinin, performans başarısına dönüşmesi ile ne düzeyde ilişkili olduğu büyük önem taşımaktadır. Bu noktalardan hareketle öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeylerinin ne olduğu, sınav başarı durumları ile nasıl bir ilişki ağı taşıdığı araştırmanın temel problem durumu olarak görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri düzeyleri arasındaki ilişkiler ve sınav başarı durumunun bu değişkenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaşma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Özel yetenek sınavına giren adayların; öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki ne durumdadır?

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın amacı, problem durumu ve problem cümlesi doğrultusunda ele alınan alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

- ❖ Öğrenme Stilleri alanlarının dağılımı nasıldır?
- ❖ Sınav başarısı durumlarına göre (kazanma-kazanamama), Öğrenme Stilleri alanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ❖ Öğrenme Stilleri alanlarına göre BEE ve Yerleştirmeye esas olan puanların dağılımı nedir?
- ❖ Özel yetenek sınavına giren adayların BEE toplam, faktör, madde puanları ve madde dağılımları nasıldır?
- ❖ Öğrenme stilleri alanları ile BEE puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- ❖ Öğrenme Stilleri alanları ile Yerleştirmeye esas olan puanlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- ❖ BEE puanları ile sınav başarı durumu arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- ❖ BEE puanları ile Yerleştirmeye esas olan puanlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- ❖ Öğrenme biçimleri puanları ile BEE puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

- ❖ Öğrenme biçimleri puanları ile Yerleştirmeye esas olan puanlar ve sınav başarı durumu arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- ❖ Özel yetenek sınavına giren adayların demografik ve müziksel yaşantılarına ilişkin özellikleri ile Öğrenme Stilleri alanları, BEE puanları ve Yerleştirmeye esas olan puanlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma, müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarına giren adayların performans düzeyleri ile öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki durumunu tespit ettiğinden, adayların ve onların arasından seçilecek öğrencilerin öğrenme özelliklerinin betimlenmesi ve buna uygun öğretim yollarının seçilmesini sağlayacaktır. Ayrıca bilişsel esneklik düzeyinin araştırılması ile öğrencilerin hem sınav hem de yaşamlarına dair zor durumlarda kaldıklarında alternatif çözüm üretebilme düzeyleri tespit edilecektir. Bu bakımdan araştırma, bireylerin öğrenciliklerinde ve mesleki hayatlarındaki başarı ve uyum düzeyleri konularında eğitimcilere ve müzik araştırmacılarına yordama şansı sunacaktır. Adayların başarı düzeyini olumlu, olumsuz veya hiç etkilemeyen bazı psikolojik değişkenleri de ortaya çıkaracak ve olumsuz etmenlerin giderilmesi konusunda katkıda bulunacaktır. Bu nedenlerle araştırma önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın üzerinde şekillendiği temel dört sayıtlı şunlardır:

1. Araştırmanın kuramsal bilgiler bölümünde kullanılan kaynaklardan elde edilen veriler geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Adaylar, öğrenme stilleri envanterini samimi ve gerçekleri yansıtan bir biçimde doldurmuşlardır.
3. Adaylar müziksel becerilerini; heyecan, kaygı, motivasyon eksikliği gibi etkenler yüzünden, farklı düzeylerde de olsa, sınavda yansıtma olanağı bulmuşlardır.
4. Puanlayıcılar, adayların puan durumlarının belirlenmesinde tarafsız ve samimi davranmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavına girecek olan adaylar 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).

Özel Yetenek: Belli bir zihinsel veya fiziksel faaliyeti öğrenebilme kapasitesidir.

Müziksel Davranış: Müziksel uyarıcıya verilen tepki olarak tanımlanabilir ve müziksel performans (bir çalgı çalma ya da şarkı söyleme), müziksel okuma-müziksel yazma, işitme-dinleme ve müzikle ilgili diğer bilişsel davranışlar gibi alt alanlardan oluşur (Tarman, 2002).

Müziksel Yetenek: Kişinin genetik özellikleri açısından müziğe yatkınlığının sonucunda, müziksel davranışları yapabilme gücü (Tankız, 2011).

Test: “Belli bir konu alanındaki bilgi ve becerilere sahip oluş düzeylerini belirlemek amacıyla yapılacak sınavda kullanılmak üzere geliştirilen ölçme aracı” (Airasian, 1994; akt. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “Müziksel Yetenek ve Müziksel Yetenek Testleri”, “Öğrenme Stilleri” ve "Bilişsel Esneklik" alanlarına ilişkin bilgilere ve araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen belli başlı kaynaklara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Müziksel Yetenek ve Müziksel Yetenek Testleri

Günümüzde yetenek de zekâ gibi ölçülebilen bir özelliktir. Bu özelliğin ölçüm yollarından biri yetenek testleridir. Yetenek testleri bireyin zihinsel ya da akademik başarı durumu hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış birçok eğitim kurumunun giriş sınavlarında kullandıkları ölçme araçlarıdır. Genel, özel ve farklı yetenek testleri olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Genel yetenek testleri belirli düzeyde genel zihinsel yetenekleri ölçer. Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)’nin kullandığı testler, bu amaca yönelik testlerdir. Özel yetenek testleri müzik, resim ve sanat dallarında bireyin sahip olduğu özel zihinsel yetenekleri ölçer. Bunlara bir örnek olarak “Horn Sanat Yetenek Testi” ve Meier Sanat Yapıtlarını Değerlendirme Testi verilebilir. Yetenek testlerinin bir diğer boyutunu oluşturan farklı yetenek testleri dil yeteneği, soyut kavrama yeteneği, mekanik kavrama gibi farklı zihinsel yetenekleri ölçer.

Özel yetenek, genel bir ifadeyle belli bir zihinsel veya fiziksel faaliyeti öğrenebilme kapasitesidir. “Özel yetenek testlerinin geliştirilmesinde başlangıçta genel yetenek testlerinin kapsamadığı müzik yeteneği, artistik yetenekler ve mekanik yetenekler gibi dar alanlara yönelinmiştir”(Özguven, 1994). Müzik yeteneği ise özel yeteneğin bir kolu olup, müzik alanında bireyin doğuştan getirdiği gizil gücün yanı sıra müziği işitme, yazma, söyleme ve çalma alanlarında başarı göstermesi olarak tanımlanabilir. Uçan, çocuğun müziksel gelişiminden bahsederken müzik yeteneğini

algılayıcı yetenek, yorumlayıcı yetenek ve yaratıcı yetenek olmak üzere üç ana basamağa ayırmıştır.

Müzik yeteneği sonucunda beceri gelişir ve bu süreç müziksel başarı düzeyini belirler. Müziksel başarı, müziksel yeteneğin de etkisiyle, müziksel bir davranışın istendik düzeye ne seviyede ulaştığı ile ilgilidir. Müziksel yeteneğin aksine, ön bilgi gerektirir. Bu açıdan Türkiye’de müzik öğretmenliği programlarında uygulanan testler, müziksel yetenek testlerinden ziyade müziksel başarı testleri olarak adlandırılabilir. Gerek müziksel yeteneğin gerekse müziksel başarının ölçülmesi amacı ile dünyada standartlaştırılmış testler uygulanmaktadır. Atak Yayla (2003) müzik testlerini üç ana başlıkta incelemiştir:

- Müziksel Yetenek veya Kapasite Testleri
 - Genel Müziksel Yetenek Testleri
 - Enstrümantal Yetenek Testleri
- Müzik Becerisi-Başarısı Testleri
 - Müziksel Bilgi Düzeyi Testleri
 - Performans Başarısı Testleri
 - Tanılayıcı Testler
- Müzik Beğenisi Testleri

Aşağıda dünyada kullanılan müzik yetenek testlerinden bazıları verilmiştir (Tankız, 2011):

- Seashore Müziksel Yetenek Testi
- Wing Standartlaştırılmış Müziksel Zekâ Testleri
- Bentley Müziksel Yetenekler Testleri
- Gordon MAP
- Gordon PIMMA
- Gordon IMMA
- Gordon AMMA
- K-D Müzik Testleri
- Kwalwasser Müzik Yeteneği Testi
- Drake Müziksel Yetenek Testleri
- Gaston Müzikalite Testi
- Biondo Müzik Yeteneği Testi

- Leblanc Müzik Yeteneği Testi
- Tilson-Gretsch Müziksel Yetenek Testleri

2.1.2. Türkiye’deki Müzik Öğretmenliği Programları Özel Yetenek Sınavı Uygulamaları

Efe (2006) Türkiye’de müzik öğretmenliği programlarının özel yetenek sınavlarında yapılan uygulamaları sekiz başlıkta toplayarak sınıflandırmıştır:

- Tek Ses, Çok Ses Algılama, Yineleme ve Adlandırma Başlığı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Tek Ses İşitme
 - İki Ses İşitme
 - Çift Ses Duyma ve Adlandırma
 - Üç Ses İşitme
 - Dört Ses İşitme
 - Aynı Anda Çalınan Üç Sesten Ortadakini İşitme
 - Aynı Anda Çalınan Dört Sesten İkinciye İşitme
 - Aynı Anda Çalınan Dört Sesten Üçüncüyü İşitme
 - Geniş Aralıklı Beş Ayrı Sesin “Na” Hecesi İle Tekrarı
 - Verilen Kılavuz Sesten Sonra Ayrı Ayrı Çalınacak Beş Değişik Sesin Adı ve Yüksekliği İle Söylenmesi
 - Verilen Kılavuz Sesten Sonra İstenen Beş Değişik Sesin Adı ve Yüksekliği İle Söylenmesi
- Ezgi İşitme Başlığı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Tonal Ezgi İşitme
 - Modal (Makamsal) Ezgi İşitme
 - Basit Ölçüde Ezgi İşitme
 - Karma-Aksak Ölçüde Ezgi İşitme
 - Kısa Ezgi
 - Uzun Ezgi
 - Karışık Ezgi
- Ritim İşitme Başlığı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Basit Ölçüde Ritim İşitme
 - Karma-Aksak Ölçüde Ritim İşitme

- Uzun Ritim Cümlesi
- Kısa Ritim Cümlesi
- “Müziksel Okuma-Yazma” Başlığı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Müziksel Yazma (Dikte)
 - Müziksel Okuma (Deşifre)
- Sözel ve Müziksel Anlatım Yeteneğinin Ölçümü Başlığı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Adayın Kısa Özgeçmiş Üzerine Konuşması
 - Verilecek Bir Metni Okuması
 - Verilecek Bir Konu Üzerinde Canlandırma Yapması
 - Verilecek Bir Konu Üzerine Müzikal Dinamikleri Uygulaması
- Çalgı Alanı Başlığı Adı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Çalgı Çalabilme Yeteneği
 - Sağ El-Sol El Koordinasyonu
- Ses Alanı Başlığı Adı Altında Yapılan Uygulamalar
 - Detonasyon-Entonasyon
 - Sesin Nitelik ve Rengi, Ses Genişliği
 - Ton Değiştirmeye Uyum
 - Ses Eğitiminde Gelişmeye Uygunluk
- Yazılı Uygulamalı Sınavlar
 - Müziksel Algılama Yeteneğinin Ölçümü
 - Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimine Yönelik Hazırbulunmuşluk Değerlendirilmesine Yönelik Test
 - Genel Kültür ve Temel Müzik Bilgileri Testi (40 ya da 50 soruluk)

2.1.3. İnönü Üniversitesi 2013-2014 Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları

Tablo 1’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılı yapılan sınavların yapısı ve soru alanlarının puan dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. 2013-2014 İ. Ü. Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları Puanlama Tablosu

BİRİNCİ AŞAMA SINAVI	
Alt Alanlar	Puanlar
Dikte	30 Puan
İki Ses	2 Adet x 2 = 4 Puan
Üç Ses	2 Adet x 3 = 6 Puan
Dört Ses	2 Adet x 5 = 10 Puan
Ezgi	2 Adet x 20 = 40 Puan
Tartım	1 Adet x 10 = 10 Puan
Toplam	100 Puan

İKİNCİ AŞAMA SINAVI	
Alt Alanlar	Yüzde Ağırlıkları
Birinci Aşama Sınavı	% 50
Müziksel Söyleme	% 25
Müziksel Çalma	% 25
Toplam	% 100

Tablo 1’de görüldüğü üzere yapılan sınavlar iki aşamalı bir yapıya sahiptir. Birinci aşama sınavı dikte, iki ses, üç ses, dört ses ve ezgi-tartım tekrarlama olmak üzere altı alt alandan oluşmaktadır. Soru alanlarının puan dağılımları ise; ezgi tekrarlama %40, dikte %30, çok ses duyma %20 ve tartım tekrarlama %10 şeklindedir. Dağılımda ağırlığı en fazla olan alanlar ezgi ve dikte boyutlarıdır. Birinci aşama sınavının ikinci aşama sınavı üzerinde %50 oranında ağırlığı olduğu görülmektedir. Bu aşamada 50'nin üzerinde alan adaylar ikinci aşama sınavına katılmaya hak kazanmaktadır. İkinci aşama sınavında alınan puan aynı zamanda ÖYSP puanı olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamada müziksel söyleme ve müziksel çalma olmak üzere iki alt alan bulunmaktadır. Müziksel çalma alanında adayın hazırladığı bir eseri çalgı aracılığı ile icra etmesi gerekmektedir. Doğallık ve yumuşaklık, doğru ve temiz çalma, teknik ve eserin düzeyi, müziksel yorum boyutlarına göre başarı durumu değerlendirilir. Müziksel söyleme alanında ise İstiklal Marşı'nın ve sözleri Türkçe olan bir eserin söylenmesi gerekmektedir. Sağlıklı ses, tını-gürlük-genişlik, doğru ve temiz söyleme, konuşmada anlaşılabilirlik ve müziksel yorum bu alanda ölçme ve değerlendirilmesi yapılan boyutlardır (İnönü, 2013).

2.1.4. Öğrenme

Birçok kuramcı, öğrenmenin çeşitli tanımlarını yapmıştır. Aşağıda bunların bir kısmına örnek verilmiştir. Öğrenme, tekrar veya yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimlerdir (Bacanlı, 2002). Aşkın'a (2006) göre öğrenme; doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı, yorgunluk, ilaç gibi etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler sonucunda davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir Kolb'a göre ise; öğrenme, yaşantının dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilginin elde edildiği süreçtir. Öğrenmeyle ilgili en çok kullanılan tanımlardan biri ise, öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve görece kalıcı izli davranış değişikliği olmasıdır (Fidan, 1996).

Öğrenme, günümüzün önemli olgularından birisidir. Bu sebeple, bireyde öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiş ve öğrenme ile ilgili kuramlar oluşturulmuştur. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşup oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadırlar (Senemoğlu, 2007).

2.1.4.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları

Bu alt başlıkta belli başlı temel öğrenme yaklaşımları sunulmuştur.

2.1.4.1.1. Davranışçı Öğrenme

Davranışçı yaklaşımın temel görüşü: “İnsanlar bir problemle karşılaştıkları zaman geçmişteki tecrübelerinden faydalanarak çözüm üretirler, eğer problemle ilk defa karşılaşılırsa, deneme-yanılma yöntemiyle yeni çözümler üretilir” olmuştur. Davranışçı öğrenme kuramları ile ilgili çalışmalar yapan en önemli bilim adamları arasında Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner, Guthrie ve Hull gelmektedir. (Senemoğlu, 2007). Öğrenme, uyarıcıyla tepki arasında bağ kurma işlemidir. Birey, kendisine sunulan belli uyaranlara karşı belli tepkiler geliştirir. Bu tepkiler, bireyin gözlenebilen davranışlardaki değişimleri öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2001).

2.1.4.1.2. Bilişsel Öğrenme

Bu yaklaşım, öğrenmenin kişinin içinde oluştuğunu, beyin ve sinir sistemi kapasitesinin yeterliliğinin değişmesi ile sonuçlanabileceğini ifade etmektedirler. Bu

görüŖe göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için, bireyin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, kendisi için anlamlı bir hale getirmesi ve uygun tepkiyi üretmesi gerekmektedir. (Shuell, 1986'dan aktaran Erden, Akman, 2003).

Bilişsel yaklaşıma göre, davranışçı yaklaşımın “davranışla değişme” olarak tanımladığı olay, aslında kişinin kendi zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansımadır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan, zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi ve dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili duruma gelme sürecidir (Senemoğlu, 2007).

2.1.4.1.3. Duyuşsal Öğrenme

Öğrenmenin doğasından daha çok, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi öğrenmenin duyuşsal sonuçlarıyla ilgilendir. Öğrenmenin amacı, kişiliği değiştirmek ise, öğrenme; bilişsel ve psikomotor gelişime önem verdiği kadar, duyuşsal gelişime de önem göstermek olmalıdır. Bilişsel kuramcılar, benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde; davranışçı kuramlar ise ahlaki yarguların dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Özden, 2003).

2.1.5. Öğrenme Stili

Bireyler tıpkı farklı saç modeli, giyim tarzı, müzik beğenilerine sahip olmaları gibi farklı öğrenme yollarına da sahiptirler. Çünkü öğrenmelerine etkileyen birçok faktör vardır. Bireyin çalışmak istediği mekân, zaman, kişiler veya çalışma ortamındaki ışıklandırma miktarı; yiyecek, müzik tercihlerinin olması son derece doğaldır (Woolfolk, 1980).

Öğrenme stili, bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yoldur. Öğrenme stiline farkında olan bir öğrenci, kendi öğrenme yollarını tanır ve öğrenmelerini yönlendirebilir. Öğrenilecek bir materyalin, bütün öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak için materyalin değişik yönlerden ele alınması, farklı öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle sunulması, konunun kavranılmasını ve kalıcılığını etkiler (Karakış, 2006).

Dunn ve Dunn (1993)'a göre öğrenme stili, bireyin yeni ve zor olan bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgi alma ve işleme yoludur. Başka bir tanıma göre; öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini veya tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler, bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl bir etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere ne gibi tepkilerde bulunduğunu gösterir. Birey, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve devamlılık içerisinde gerçekleştirir (Özer, 2005). Keefe (1991) öğrenme stilini, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin tamamının bir birleşimi olarak ele almış, öğrencilerin öğrenme çevresi ile nasıl bir etkileşime girdikleri ve çevresini nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge olarak tanımlamıştır. Bu özelliklerin; bireyin evdeki, okuldaki ve toplumdaki kültürel değişimine bağlı olarak oluştuğunu ve geliştiğini belirtmiştir.

Öğrenme sürecini temel alan Kolb'a göre öğrenme stilin, bireyin alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollardır. Kolb' un yaşantısal öğrenme modelinde, düşünceler yaşantılara bağlı olarak devamlı değişmektedir. Herhangi iki düşünce, araya yaşantılar girdiğinden, hiçbir zaman aynı olmamaktadır (Kolb, 1984).Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka model geliştiren Grasha (1996), öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır (akt. Diaz ve Ryan, 1999).

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bazı öğrenciler veriler ve olaylar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirken, bazıları yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimci bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, bazıları daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder ve Silverman, 1988).Öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılıklar gösterdiği ve öğrenmenin önemli bir etken olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenme stillerinin doğası konusunda çok farklı yaklaşımlar vardır. Buna, bireyin öğrenme stiline farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının bunlardan birisi üzerine yoğunlaşmasının sebep olduğu düşünülebilir(Guild ve Garger, 1998).

Günümüz eğitim kurumlarının çok büyük bir bölümünde öğretmenlerin, farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilere, aynı öğrenme yöntemlerini kullanarak ders işlediği ve değerlendirmelerini bu yönde yaptıkları görülmektedir (Karataş, 2004). Herkesin farklı bir düşünme ve öğrenme biçimi vardır. Bilgiyi kazanma, işleme; motivasyon, karar verme stili, değerler ve duygusal tercihler gibi bireysel özelliklere göre değişiklik gösteren unsurlara dikkat etmek gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine sahip olabileceklerini bilmeli dahası hangi öğrencinin hangi öğrenme stiline daha yatkın olduğunu, hangisiyle daha iyi öğrendiğini fark edip bütün bunları göz önüne almalı ve öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmelidir (Çelik, 2004).

Öğrenme stiline; bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel öğeler, bilgi işleme sisteminin içsel denetimi ile ilgilidir ve bu öğeler eğitim ile değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel öğeler ise, bireyin tercihine bağlıdır, Bu bakımdan, hem yetiştirme hem de öğretimsel eşleştirme stratejilerine cevap verir (Açıkgöz, 1996). 1940'lı yıllarda çalışılmaya başlanan ve yukarıda da farklı tanımları yapılan öğrenme stiline birçok araştırmacı tarafından farklı modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları; Alan bağımlı-alan bağımsız öğrenme stili, Gregorc öğrenme stili, Dunn ve Dunn öğrenme stili, Kolb öğrenme stili, McCarthy (4MAT) öğrenme stili, Felder ve Silverman öğrenme stili, Görsel-İşitsel-Dokunsal öğrenme stili ve Grasha-Riechmann öğrenme stilidir. Aşağıda bu modellerden bazıları açıklanmıştır.

2.1.6. Öğrenme Stili Modelleri

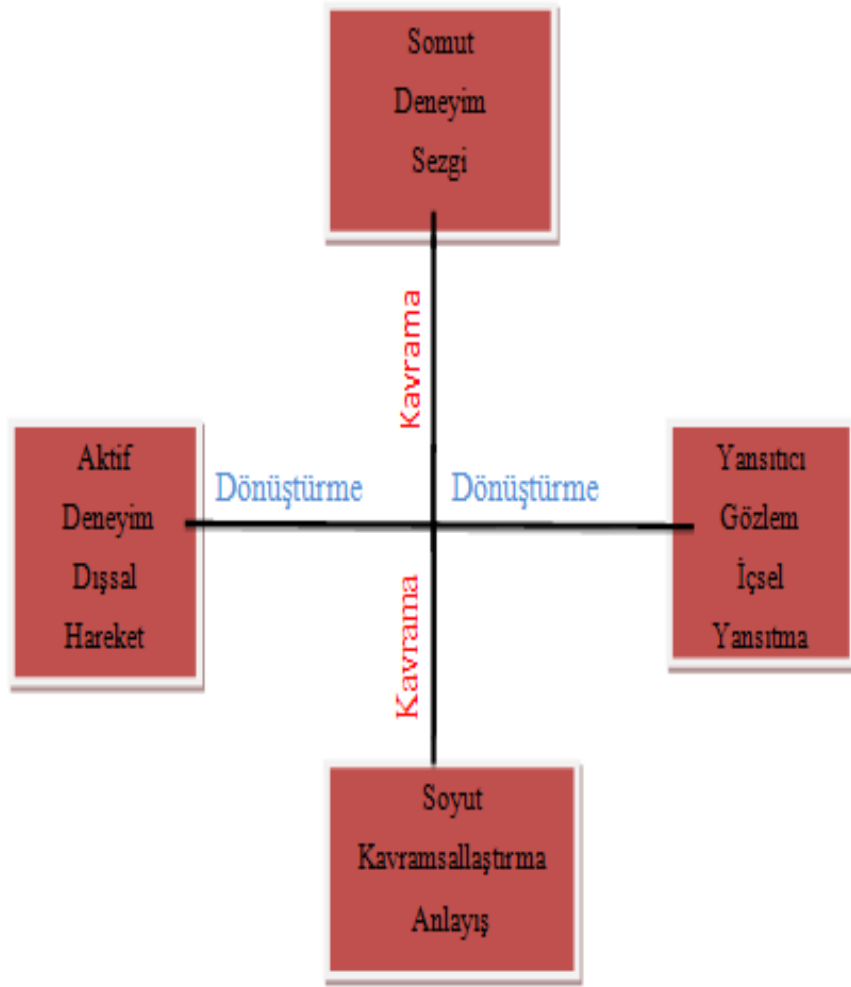
Bu alt başlıkta çeşitli öğrenme stili modelleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.6.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stilleriyle ilgili en fazla çalışması bulunan araştırmacılardan biri David A.Kolb" dur. Kolb, öğrenme stillerini içeren araştırmalarıyla, birçok çalışmaya yön vermiştir (Güven, 2004). Kolb (1984)'a göre öğrenme, bilgi sayesinde oluşan ve deneyimin dönüşüm geçirmesiyle ortaya çıkan bir süreçtir. Bilgi ise, deneyimi anlayıp kavrama ve onu dönüştürme ile ortaya çıkar. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, soyut deneyimler kavramlara dönüştürülmekte, oluşturulan kavramlar ise yeni deneyimlerin elde edilmesinde görev almaktadır (Gencel, 2006).

Kolb'a göre bireyler, kendi deneyimleri ve yaşantıları ile öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Deneyimsel, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuş, yaşantıya dayalı eğitim, kolejlerde ve üniversitelerde yaygın bir şekilde bir öğretim metodu olarak kabul edilir hale gelmiştir. Deneyimsel öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir yapıyı izler. İş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar, bunun yanı sıra deneyimsel öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Peker, 2003). Kolb "Yaşantısal Öğrenme Kuramı"nı oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden etkilenmiştir. Düşünceler stabil değildir ve deneyimlere bağlı olarak devamlı değişmektedir. Her üç öğrenme modeli de, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların deneyimler yoluyla devamlı olarak değişim gösterdiğini belirtmektedirler (Kolb, 1984). D.Kolb, kuramına "deneyimsel" ismini vermesinin sebebini, kuramının bilimsel dayanaklarının Dewey, Lewin ve Piaget' in çalışmalarının oluşturması ve öğrenme sürecinin merkezinde deneyimin çok önemli bir noktada bulunması olarak açıklamıştır (Koç, 2007).

Deneyimsel öğrenme kuramında "öğrenme", somut deneyim, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve aktif deneme öğrenme biçiminden oluşan öğrenme döngüsü ile açıklanır (Kolb, 1984). Şekil 1'de Kolb öğrenme biçimleri ve öğrenme yolları verilmiştir.



Şekil 1. Kolb Öğrenme Biçimleri ve Yolları (Kolb, 2005)



Şekil 2.Kolb Öğrenme Biçimleri ve Yolları (Kolb, 2005)

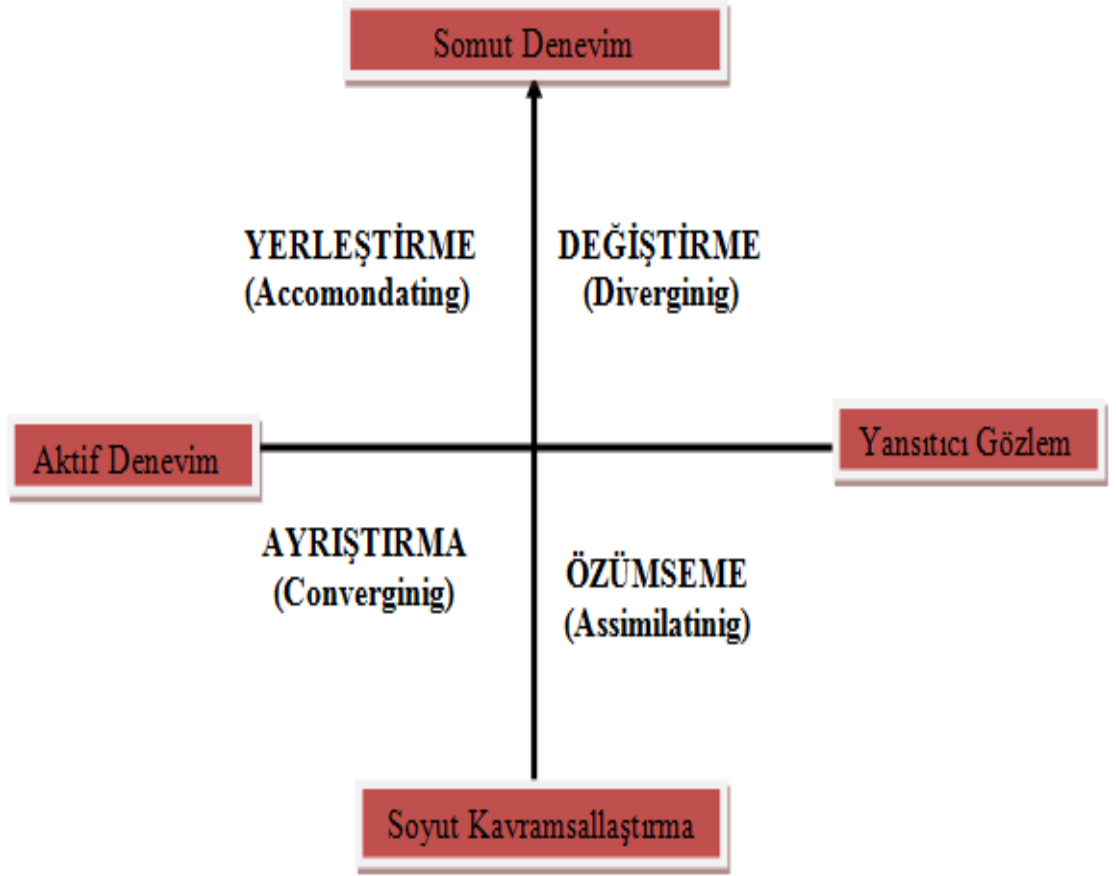
- ❖ **Somut Deneyim:** Bu öğrenme biçiminde deneyim ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve onları hissetmenin düşünmekten daha önemli belirtilmekte; problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Kolb, bu öğrenme biçimine sahip kişilerin, diğer bireylerle birlikte olmaktan hoşlandıklarını ve bu konuda gayet başarılı olduklarını; gerçek olayların içinde yer almaktan zevk aldıklarını; yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye hazır ve hevesli olduklarını; genellikle sezgileriyle karar verme ve yapısal olmayan durumlarda başarılı olduklarını

vurgulamıştır. Somut deneyim öğrenme biçiminde; bireysel yaşantılar, kişilerle etkileşim, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla meydana gelen hissederek öğrenme önemli bir yere sahiptir. Başlıca öğrenme etkinlikleri arasında; yeni deneyimler, oyunlar, rol yapma, aynı yaş grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma yer almaktadır (Kolb, 1985). Somut yaşantının güçlü olan tarafları: Bireyler, sezgileri ile öğrenirler bunun yanında özel deneyimlerin de önemi vardır. İnsanlarla ilişki kurarlarken hislerine duyarlıdırlar (Peirce, 1999).

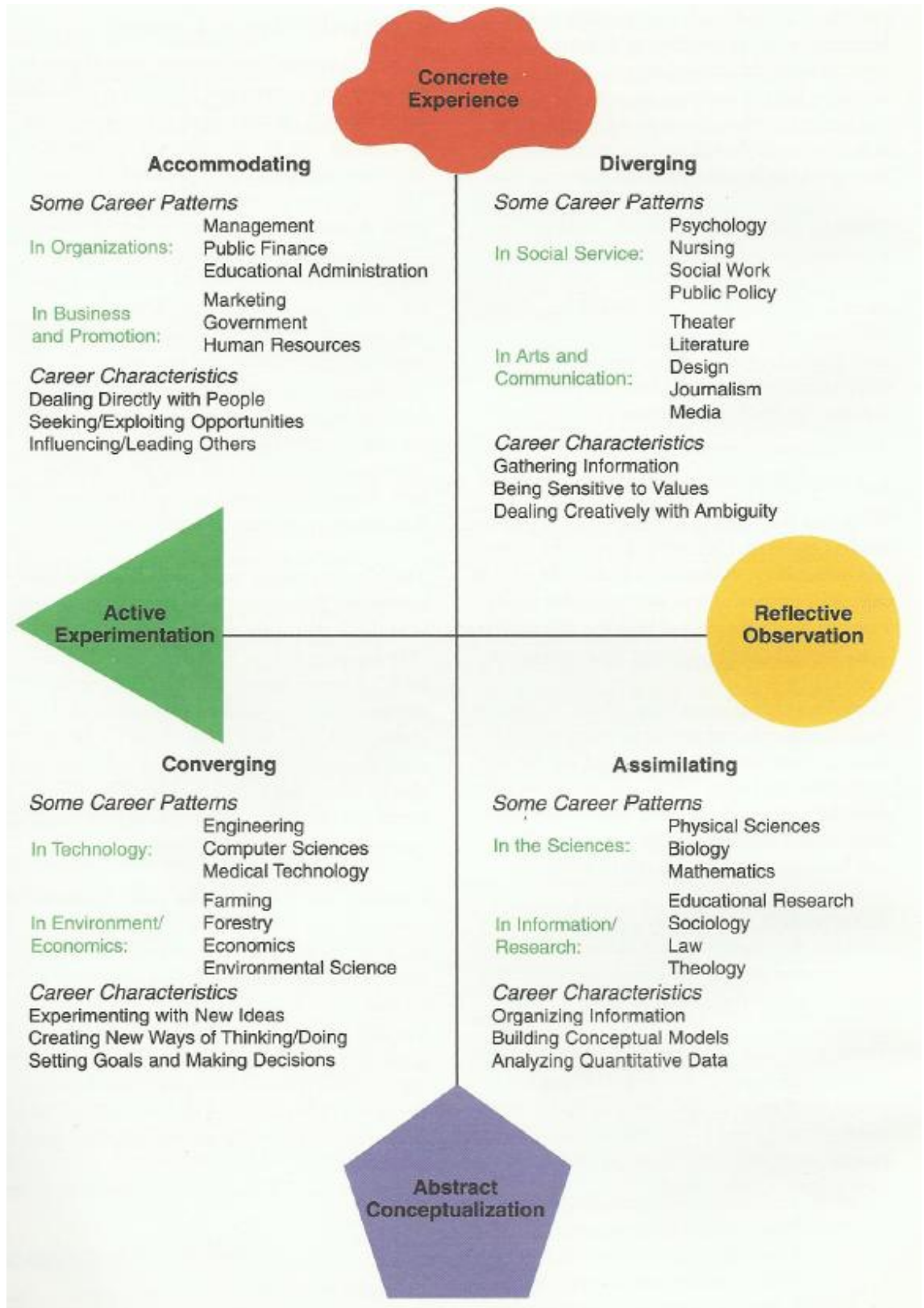
- ❖ **Yansıtıcı Gözlem:** Öğrenme döngüsünde ikinci aşama olan yansıtıcı gözlemlerle öğrenme, gözlenenler ve öğrenilenler üzerinde düşünülerek, dikkatli gözlem ve tanımlamalar yapılarak farklı bakış açıları geliştirilmesinin önem kazandığı öğrenme biçimidir. İzleyerek ve dinleyerek öğrenmenin yoğun olduğu yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini tercih eden bireyler, olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama gayreti içerisindedirler. Düz anlatım yöntemi, bireye gözlemci rolünün verildiği etkinlikler ile öğrenme ve konu ile ilgili bilgi ölçen objektif test maddelerinin yer aldığı sınama durumları, bu öğrenme biçimi ile öğrenen bireyler için tavsiye edilir. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde, bireyler uygulamalar yerine, olayların özünü kavramak isterler ve doğru nedir, nasıl meydana gelir gibi sorulara cevaplar bulmaya çalışırlar. Genellikle, düşünce ve olayları duygular yoluyla anlama, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Kolb, 1984).
- ❖ **Soyut Kavramsallaştırma:** Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde ise bireyler, düzenli olarak planlama yaparlar ve bu konuda başarılıdırlar (Kolb,1984). Bu öğrenme biçimindeki bireylerde; mantık, kavramlar ve düşünceler önemli bir yere sahiptir. Kuramlar geliştirilirken ve bir problem çözerken bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Kolb; bu öğrenme biçiminde, düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen, düşünerek öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmiştir (Ergür, 2000).
- ❖ **Aktif Yaşantı:** Bu öğrenme stiline sahip bireyler, çevrelerini ve bu çevrelerin içinde buldukları durumları değiştirmek istegindedirler. Gözlem yapmaktan çok pratik uygulamalar yapmayı, bilimselliğin teorik kısmından çok gerçekten

iş yapmayı ve kullanışlı olanı almayı yeğlerler. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, iş bitiricilik yeteneğinin ön planda olduğu, kişi ve olayları davranışlarla etkileme metoduyla gerçekleşen yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Bireyler, başladıkları işi bitirmek ve hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda hassas ve başarılı olup bununla birlikte, çevreleri üzerinde etkilidirler ve bunun sonuçlarını görmekten de haz alan bir yapıya sahiplerdir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme-öğretme ortamları hazırlarken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerinler aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Kolb,1984).

Kolb, deneyimsel öğrenme kuramını; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada, bireyin öğrenme stilini yalnızca bir yetenek belirlememiştir. Her bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. Kolb tarafından geliştirilen ve eleştirilerin dikkate alınması neticesinde yeniden Kolb tarafından 1985 yılında düzenlenen öğrenme stili envanterindeki 1976 yılında puanlar, bireyin soyuttan somuta ve aktiften yansıtıcıya kadar, farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Bireylerin puanları toplamı ile hangi öğrenme stiline sahip oldukları belirlenir. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir. Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin temel özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Peker, 2003).



Şekil 3. Kolb ğrenme Stilleri ve Biçimleri



Şekil 4. Kolb Öğrenme Stilleri, Biçimleri, Yolları, Kariyer Modelleri ve Nitelikleri(Kolb, 2005)

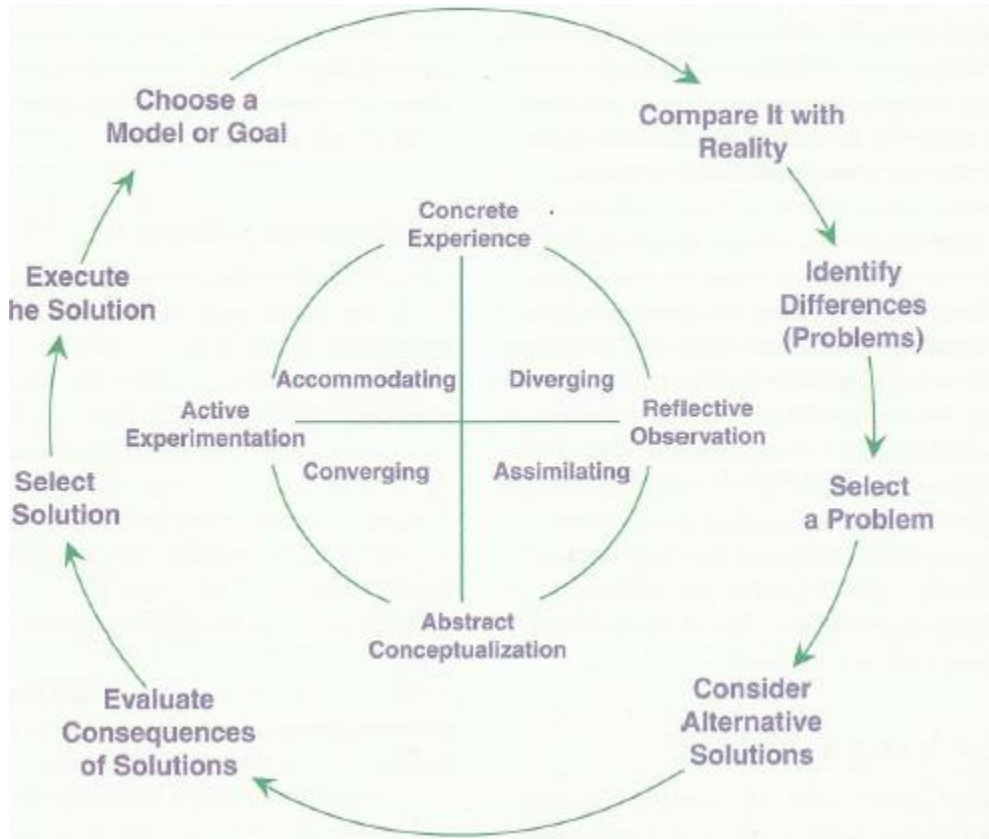
Yerleştirme Öğrenme Stili: Yerleştiren öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyimin birleşimini kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin; planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma gibi özelliklere sahiptirler. Yapararak, yaşayarak ve hissederek öğrenirler. Öğrenilen kavramları, yeni problemlerin çözümünde uygulamak için fırsat kollarlar. Öğrenirken “Eğer, ise, ne olacak?” sorusuna cevap ararlar. Uygulamaya ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi tercih ederler. Öğretmenler, bu stile sahip öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmeleri için, kendi kendilerine bir şeyleri keşfedebilmelerini sağlamak üzere öğrencilere en üst düzeyde imkânlar sunmalıdırlar. Öğretmen dışarıdan gözlemleyici olmalıdır. Bu tip bireylerde, zamanı etkin kullanamama ve hedefe yönelik olamama sıkıntı yaratmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Yöneticilik, kamu finansı, eğitim yönetimi, pazarlama, kamu idaresi, insan kaynakları vb. alanlara uyumludurlar. Mesleklerinde; insanlarla yakın ilişki kurabilme, fırsatları araştırma-yaratma-yararlanma ve diğer bireyleri etkileme/liderlik etme gibi becerilerini kullanırlar (Kolb, 2005).

Değiştirme Öğrenme Stili: Değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde, sabırlı ve dikkatlidirler bunun yanı sıra, beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi farklı fikirlerin üretilip tartışıldığı durumlar üzerinde durmaktan hoşlanırlar (Ekici, 2003). Somut deneyim ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin oluşturduğu alanda yer alan puanlara sahip bireylerin öğrenme stilidir. Bu stile sahip bireyler, somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşmaktadır. Olaylar karşısında hemen harekete geçmek yerine, gözlem yapmayı tercih ederler. Farklı olaylar arasındaki ilişkileri, anlamlı bir şekilde organize edebilirler. Genel kültür, ilgi duydukları alanlardandır ve bilgi toplamaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin; hayal gücünü kullanabilme, algılama, insanları anlayabilme, problemleri tanıma, beyin fırtınası tekniği ile durumla ilgili geniş bakış açısına sahip olabilme olumlu; karar verememe, fırsatları ve problemleri değerlendirememeleri de olumsuz yönlerindedir. (Kolb, 1993). Çeşitli sanat alanları, psikoloji, hemşirelik, sosyal çalışmalar, tiyatro, edebiyat, tasarımcılık, medya ve gazetecilik gibi meslek modellerine uygundur. Bilgi toplama, değerlere karşı hassasiyet ve olaylara karşı karmaşık bir yaratıcılık ilişkisi kurma özellikleri vardır.

Ayrıştırma Öğrenme Stili: Bu stil, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Deneyim öğrenme biçimlerinin oluşturduğu alanda yer alan puanlara sahip bireylerin öğrenme stilidir. Karar verme ve problem çözme konusunda başarılıdırlar. Tümdengelimci akıl yürütme, karar verme, problem çözme, problemleri tespit edebilme bu öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü yönlerini oluşturmaktadır. İşleri farklı noktalardan ele alıp test edememe, odak noktasından uzak olup dağınık düşüncelere sahip olma ise bu öğrenme stilindeki bireylerin zayıf yönleridir (Kolb, 1993).Ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireyler, düşünce ve kuramların pratik uygulamalarını bulma konusunda başarılıdırlar (Stenbergve Zhang, 2001). Mühendislik, bilgisayar bilimleri, tıp teknolojisi, tarım ve ormancılık, ekonomi, çevre bilimleri gibi mesleki modellere uygundurlar. Düşünerek ve yaparak, deneysel yol ile yeni çözümler yaratma, karar verme ve gerçekleştirme temel özelliklerindedir (Kolb, 2005).

Özümseme Öğrenme Stili: Özümseme öğrenme stiline sahip bireyler, çoğunlukla soyut kavramsallaştırma ve derin düşünceye dayalı gözleme dayalı öğrenme yollarını kullanırlar. Bu öğrenme stiline sahip kişiler; bilgiyi anlamakta, onu kısa ve özlü olarak mantıklı bir forma sokmakta, kuramsal modeller yapmakta çok iyilerdir. İnsanlarla çok fazla ilgilenmezler, onlar daha çok, fikirler ve soyut kavramlara ilgilidirler. Bu öğrenme stiline sahip insanlar için teorinin mantıklı olması pratik değerinden daha önemlidir. Uygulamalı çalışmalarda çok iyi değillerdir. Tümevarım yaparlar, farklı gözlemlerden yararlanarak bir bütüne ulaşabilirler. Uzman kişilerin veya öğretmenlerinin görüşleri onlar için çok önemli bir bilgi kaynağıdır. Dinlemeyi ve kendi düşünceleriyle bilgiyi işlemeyi tercih ettikleri için, geleneksel okullar onlar için en iyi öğrenme ortamlarıdır (Kolb ve Kolb, 2005). Fizik, biyoloji, matematik, eğitim bilimleri, sosyoloji, hukuk, teoloji gibi mesleki modellere yatkındırlar. Bilgiyi düzenleme, kavramsal modeller inşa etme ve nitel veri analizi yapma gibi nitelikleri vardır (Kolb, 2005).

Şekil 5'te Kolb'a göre problem çözme becerileri verilmiştir.



Şekil 5. Kolb Problem Çözme Becerileri (Kolb, 2005)

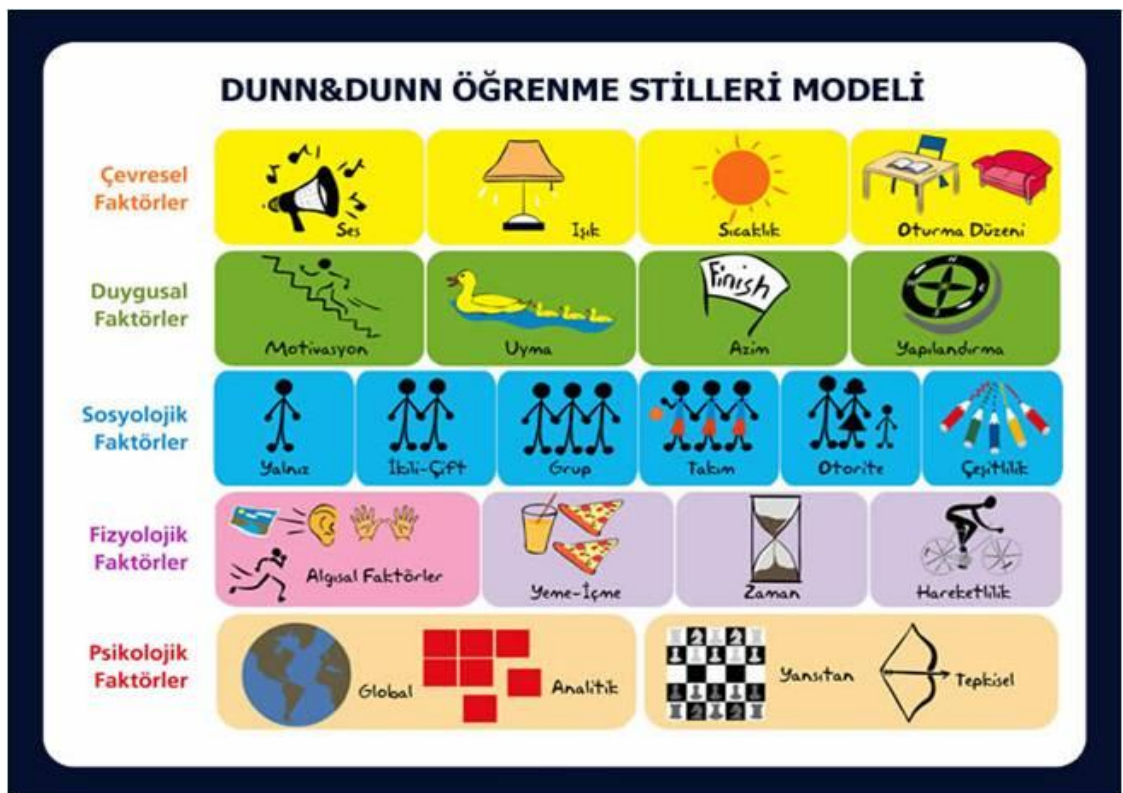
Şekil 5'te Kolb öğrenme stilleri ve biçimlerinin yanı sıra problem çözme aşamaları da verilmiştir. Kolb (2005) öğrenme zincirine göre sırasıyla bu aşamaları; bir model oluşturmak veya amaç belirlemek, bunun gerçekleştirilebilirliğini saptamak, bu amaç veya modele göre problemleri tespit etmek, problemlerden birini seçmek, farklı çözümleri oluşturup-gözden geçirmek, çözümlerin olası sonuçlarını değerlendirmek, bu çözüm yollarından seçim yapmak ve temel çözümü belirlemek, çözümü uygulamak oluşturmaktadır.

2.1.6.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Bireylerin öğrenme stillerinin belirlendiği ve belirlenen bu özelliklerin bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanacak materyallerle eşleştirilmesini benimseyen öğrenme stili modellerinden birisi de Dunn ve Dunn öğrenme stili modelidir (Brandt, 1990). Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmeden onlara yeni bir şeyler öğretmek etkili olmayacaktır. Bu modelde, öğrenme çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirilmektedir. Modele göre, bireylerin tercih ettikleri uyarıcılar, öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymaktadır (Dunn, 2001). Tanımlanan model ilk olarak çevresel, sosyal,

duyuşsal ve fiziksel etkenler olmak üzere dört başlık altında yapılandırılmıştır (Dunn ve Dunn, 1974).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli beş faktör ve buna bağlı yirmi elementten oluşur. Bu elementler, birbirleri ile sarmal bir ilişki içerisindedir. Bu elementlerin özellikleri, her bireyde farklı baskınlıklarda görülebilir. Bazı faktörler eğitim-öğretim yaşantısını dolaylı yoldan etkilerken bazı faktörler ise doğrudan etkilemektedir (Dunn ve Dunn, 1993).



Şekil 6. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Dunn ve diğ., 2009)

Dunn'a göre öğrenme stillerini etkileyen beş temel elementin özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

❖ Çevresel Faktörler

Bu faktör; ses düzeyi, ışık, sıcaklık, düzen olmak üzere dört etmeni içermektedir. Sessizliğe karşı seslilik, loş veya parlak aydınlatma, ılık veya serin ısı, düzenliye karşı dağınık ortam planı bireylerin ihtiyaçlarına dayalı olarak ortaya konulan seçilmiş

öğrenme stili özellikleri, öğrenci için uyarıcı veya destekleyici olabilir (Dunn, Beudury ve Klavas, 1991).

❖ Duygusal Faktörler

Bu faktör; bireylerin öğrenmeye karşı güdülenmesini, ısrarcı olup olmasını, sorumlu olup olmasını, otoriter yapıya cevap vermesini veya kendi yolunu tercih etmesini içermektedir (Dunn, 2001, Akt: Bengiç, 2008).

❖ Sosyolojik Faktörler

Sosyal faktörler, bireylerin öğrenmeyi nasıl bir sosyal ortamda gerçekleştirmek istemeleriyle ilgilidir. Bazı öğrenciler, arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih ederler, bazıları ise, kendi başına çalışmayı yeğlerler. Arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin kimleri bir arkadaşıyla, kimileri arkadaş grubuyla çalışmayı daha etkili bulurlar. Kimileri de yetişkin bireylerle birlikte çalışmaktan hoşlanırlar ve bu durumdan daha fazla yarar sağlarlar (Özer,1998).

❖ Fizyolojik Faktörler

Fiziksel faktörler, bireylerin öğrenirken tercih ettiği zaman dilimi, yemek yeme tercihleri ve öğrenirken hareket halinde olup olmaması şeklinde açıklanabilir. Bireyler, öğrenirken farklı duyu organlarını kullanmayı tercih edebilirler. Bazı öğrenciler, işitme organlarını kullanırlarken, bazı öğrenciler ise görme duyuorganlarını tercih edebilirler. Ders çalışma esnasında, bazı öğrenciler bir şeyler yiyip içmeyi tercih ederken, bazı öğrenciler bir şeyler yiyip içmeyi istemezler. Ders çalışma zamanlarında da öğrenciler birbirlerinden farklı tercihlerde bulunabilirler. Kimi öğrenciler sabah erken saatlerde ders çalışmayı severken, bazı öğrenciler, öğlenden sonra veya gece ders çalışmayı tercih edebilirler(Jonassen ve Grobowski, 1993).

❖ Psikolojik Faktörler

Psikolojik Faktörler; bütünsel-çözümsel, yarı küresellik, düşünce olarak sıralanmıştır. Bütünsel çözümsellik ögesi; bireyin, öğrenme materyalinin bütününe veya parçalarına yoğunlaşmaya ilişkin tercihlerini işaret etmektedir. Yarı Küresellik ögesi; bireyin, öğrenme sırasında beynin sağ veya sol yarısını kullanmaya yönelik tercihini işaret etmektedir. Düşünce ögesi ise; bireyin, öğrenme ortamındaki düşünme, tepkide bulunma ve öğrenme hızına ilişkin tercihlerine işaret etmektedir (Ekici, 2003).

Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri modeli, bireylerin yeni ve zor akademik bilgi ve becerileri edinmeye yönelik tercih ettikleri çalışma, yoğunlaşma ve öğrenme yollarındaki farklılaşmayı ele almaktadır. Bu model, oluşturulurken aşağıdaki ilkelerden yararlanmıştırdır(Dunn ve Griggs, 2000; Koçak, 2007).

Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stili modelini oluştururken aşağıdaki ilkelerden yararlanmışlardır.

- ❖ Bireylerin çoğu öğrenebilir.
- ❖ Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- ❖ Her bireyin, kişiden kişiye farklılık gösteren güçlü olduğu yönleri vardır.
- ❖ Her bireyin, öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- ❖ Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemeler, öğrenci başarısında artışı sağlamaktadır.
- ❖ Öğretmenler, öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.
- ❖ Bireylerin çoğu, yeni ya da zor akademik materyallere konsantre olduklarında kendi öğrenme stillerinde öğrenebilirler.

2.1.6.3. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc, her insanın zekâsının farklı olduğunu ve bireyin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde zekânın en önemli faktör olduğunu iddia etmekte, bireyin öğrenmesinde ve öğrenme stiline oluşmasında, algılama yeteneğinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Gregorc'a göre; bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturmaktadır (Gregorc,1984).

Gregorc'a göre; öğrenme stili, bir bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl adapte ettiğini gösteren ayırt edici davranışlardan oluşmaktadır. Gregorc'un öğrenme stilleri modeli; bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bir modeldir. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturur (Usta, 2008). Her zihnin dünyayı somut veya soyut olarak algılama ve doğrusal veya doğrusal olmayan dağınık bir biçimde örgütleme yeteneği vardır. Bazı insanlar, dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları ise, bilgileri daha doğrusal düzenlerler. Algı yeteneği somuttan soyuta,

düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somut ardışık öğrenme stiliyle öğrenen bireyler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Dokunarak öğrenirler. Beş duyu, fazlasıyla gelişmiş olup öğrenme için çok zaman ve çaba harcarlar.

Somut dağınık öğrenme stiliyle öğrenen bireyler, problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Bu kişiler, bağımsız-küçük gruplarla çalışmayı severler ve problem çözerlerken, bilgilerin sistematik bir şekilde verildiği yöntemlerden hoşlanmazlar.

Soyut ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler bireyler, öğrenecekleri konu ile ilgili zihinlerinde boş bir levha oluştular. Bu kişiler için bir şekil veya sembol yüzlerce kelimededen daha önemlidir. Fikirlere ve kavramlara önem verirler. Yeni fikirler üretirler, kitaptan öğrenmeyi tercih ederler. Geleneksel yaklaşım yöntemleriyle öğrenmeyi severler.

Soyut dağınık öğrenme stiliyle öğrenen bireyler, belirli bir düzenle öğrenmeyi değil de, olay ve kavramları karışık bir şekilde öğrenmeyi severler. Verileri istedikleri gibi organize etmeyi severler, öğretim faaliyetlerinde; tartışma ve soru-cevap yöntemini kullanmayı tercih ederler (Çelik, 2004).

2.1.6.4. Grasha-Reichman Öğrenme Stili Modeli

Grasha-Reichmann'ın öğrenci öğrenme stilleri modeli, 1970'lerde ortaya çıkmıştır. Grasha-Reichmann stil kavramı, lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanılmıştır.(Otrar,2006) Grasha-Reichmann öğrenme stili modelinde öğrenme stili üç grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar, katılımcı-pasif, rekabetçi-işbirlikçi ve bağımlı-bağımsız öğrenme stilleridir (Grasha, 2002).

❖ ***Katılımcı:*** Sınıftaki iyi öğrencilerdir. Sınıfta olmaktan ve ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanmaktadırlar. Normal olarak, mecburi ve gönüllü görevlerin gereklerini yapmaya isteklidirler (Grasha, 2002).

❖ **Pasif:** Öğrenciler, öğrenmeye karşı hevesli ve coşkulu değildirler. Sınıf aktivitelerinde ilgisiz davranırlar. Derse hazırlıklı gelmekten ve derse katılmaktan hoşlanmazlar. Öğretmen ve öğrencilerle ilişkileri zayıftır.(Geban vd, 2004).

2.1.6.5. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)

McCarthy,4MAT olarak da adlandırılan, bu öğrenme stili modelinin kuramsal temelini, Hunt, Kolb, Lawrance, Jung, Merril ve Simon-Byram'ın yaptığı çalışmalara dayandığını ifade etmektedir. Bu öğrenme modeli, Kolb'un duyu ve his, gözlem ve düşünce, yaşantı ve etkinlikleri yaşayan bireylerin tamamının yapısal çalışmasından çıkarılmıştır. McCarthy, bütün öğrencilerin, soyuttan somut kavramsallaştırmaya doğru devamlı olarak hareket ederek öğrendiklerini öne sürmektedir (McCarthy, 1987). 4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması ve işlenmesinde kullanılan yetenekler, Kolb'un öğrenme modelindeki öğrenme yeteneklerine benzemektedir.(Duman,2007).

McCarthy, öğrenme stili modelinde, öğrenme stillilerini dört ana gruba ayırmaktadır (McCarthy, 1990).

- ❖ Hissederek Öğrenme Stili
- ❖ Gözlemleyerek Öğrenme Stili
- ❖ Düşünerek Öğrenme Stili
- ❖ Yaparak Öğrenme Stili

❖ **Hissederek Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilen bir düzen içinde olmasını isterler ve öğrenirken “niçin” sorusunun cevabını bulmaya çalışırlar. Önem verdikleri şey, ilişkiler kurmaktır. Hissederek öğrenen bireyler, yaratıcı öğrenme yaklaşımını kullanır, sorunu kişisel olarak hissetmek isterler. Bu bireyler aynı zamanda, insanlara ve duygulara karşı hassasiyet gösteren kişilerdir.

❖ **Gözlemleyerek Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Sistematik düşünür, ayrıntılara önem verirler ve geleneksel sınıftan hoşlanırlar. Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek yaşantılar; fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Gözlemleyerek öğrenme stiline sahip bireyler, farklı görüş ve kavramları benzeştirme ve bütünleştirme yolu ile öğrenirler. Düz anlatım yönteminin

uygulandığı ve ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamlarında başarılı olurlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenirken “ne” sorusuna cevap bulmaya çalışırlar.

- ❖ ***Düşünerek Öğrenme Stili:*** Düşünerek öğrenme stiline sahip bireyler, kavramlar ve kuramlara duygulardan daha çok önem verirler. Vücutlarını Kullanmayı ve dokunmayı severler. Deneyler yapmaktan hoşlanırlar. Problemin çözümünün verilmesini sevmeyiz. Deney yapmaktan hoşlanırlar. Bu bireyler, öğrenirken “nasıl” sorusuna cevap ararlar. Önem verdikleri vurgu fikirlere başvurmazdır. Düşünerek öğrenme stiline sahip bireyler düşünme ve yapma, düzenleme işlerinde başarılıdırlar.
- ❖ ***Yaparak Öğrenme Stili:*** Bu bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Deneme yanılma yolunu kullanırlar bu yolu kullanırlarken, yaşantı ve uygulamayı birleştirirler. Bu kişiler, risk almayı çok severler. Değişikliklere karşı fazla dirençli değillerdir. Bu bireyler; izlemek yerine, aktif olarak faaliyette bulunmayı tercih ederler. Pratik çözümleri vardır ve öğrenirlerken “ise ne olur” sorusunun cevabını bulmaya çalışırlar.(McCarty, 1990).

2.1.6.6. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman (1988), bu öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlük ve tercihleri olarak tanımlamıştır. Felder(1993), bu modelde birbirinden bağımsız olarak dört ana boyutun bulunduğunu belirtmiştir. Bu boyutların her birinin, öğrenen bireyin farklı alanlardaki tercih ve eğilimlerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bunlar: algısal- sezgisel, görsel- sözel, aktif- yansıtıcı, aşamalı-bütünsel öğrenme stilleridir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

- ❖ ***Algısal ve Sezgisel Öğrenme Stili:*** Bu öğrenme stiline sahip bireyler, dünyayı ve çevreyi algılama sürecinde farklılık gösterirler. Algısal öğrenen bireyler, somut bilgileri ve olguları terci hederler. Bilgilerin gerçek yaşamla bağdaştırılmasını isterler. Öğrenilen bilgiler, gerçek hayatla bağlantısız ve somut örneklerle desteklenmiyorsa, öğrenme güçleşir. Sezgisel öğrenenler ise, algısal öğrenenlerin aksine, soyut bilgileri tercih ederler. Öğrenme sürecinde, ihtimalleri ve ilişkileri keşfetmeyi ve hayal gücünü kullanmayı severler. Devamlı olarak ezber yapmaktan ve hesaplamalardan hoşlanmazlar. İşlerinde farklılığı severler, karışıklık ve sürprizlerden hoşlanırlar.(Felder ve Silverman, 1988;Akt: Samancı ve Keskin, 2007).

- ❖ **Görsel ve Sözel Öğrenme Stili:** Görsel öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi olarak, gördüklerini hatırlamakta; sözel öğrenme stiline sahip bireyler ise; sözel açıklamalar, tartışma ve bildiklerini başkalarına anlatarak öğrenme yollarını tercih etmektedirler(Felder ve Silverman, 1988).
- ❖ **Aktif ve Yansıtıcı Öğrenme Stili:** Aktif öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde aktif deneyimlerden hoşlanırlar. Bilgiyi; inceleyerek, yaparak ve öğrendiklerini deneyerek anlarlar. Yalnızca not almak için yapılan işler bu bireyler için uygun değildir. Eğilimleri grup çalışması yönündedir. Öğrenme sürecinde, aktif bir etkileşim içerisinde bulunmaktan severler. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler ise, kendi kendilerine düşünerek öğrenme konusunda isteklidirler. Verilen bilgiler hakkında düşünme fırsatı verilirse, daha rahat öğrenirler. Grup çalışmalarını tercih etmezler, en fazla bir kişi ile çalışırlar. Çoğu zaman yalnız çalışmayı tercih ederler(Felder ve Silverman, 1988).
- ❖ **Aşamalı ve Bütünsel Öğrenme Stili:** Aşamalı öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi analiz eder, bütün değil de parçalar halinde öğrenmeyi yeğlerler. Bütünsel öğrenenler ise, bilgiyi bütün olarak öğrenmeyi tercih eder ve problemleri sezgileri ile çözerler. Aşamalı öğrenme stiline sahip bireyler, problem çözerken doğrusal ilişkiler kurarlar, konuyu tam anlamıyla öğrenmemiş olsalar bile, konuyla ilgili soruları çözebilirler. Bütünsel öğrenme stiline sahip bireyler ise, problemleri sezgileri ile çözdükleri için, bazen çözüme nasıl ulaştıklarını açıklayamazlar (Felder ve Silverman, 1988).

2.1.6.7. Jung Öğrenme Modeli

Carl Jung'un, 1921 yılında "Psychological Types" adlı kitabı yayınlanmıştır. Jung bu kitabında, insanların bilgiyi kavramada farklı özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Jung, insanları iki tip kavramla tanımlamıştır. Bu tipler içe dönük ve dışa dönük tiplerdir(Şimşek, 2007).

Dışadönük İnsan Tipi

- ❖ Dışa dönüktür.
- ❖ Dış dünyaya yönelir.
- ❖ Beklemenin bir fayda sağlamayacağını düşünür.

- ❖ Dış dünyayla olumlu ve yaratıcı ilişkiler kurmakta zorlanmaz.
- ❖ Değişiklik ve yenilikleri sever.
- ❖ Çabuk alınıp kırılmaz.

İçedönük İnsan Tipi

- ❖ Kendisine dönüktür.
- ❖ Hatıralar ve hayaller dünyasında yaşar.
- ❖ Bir şey yapmaya başlamadan önce uzunuzun ne yapacağını düşünür.
- ❖ Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu bakımdan, karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder ve işin gecikmesine sebep olur.(Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.1.6.8. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli

Honey ve Mumford tarafından geliştirilen bu öğrenme stili modelinde, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na dayalı öğrenme Stilleri Modeli'ni örnek alınmıştır. 1986 yılında eylemci, yansıtıcı, kuramcı ve pragmatist olmak üzere, dört öğrenme stilinden meydana gelmiştir. (Penger ve Tekavcic, 2009).

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, yeni tecrübelerle açıktırlar. Girişken ve açık görüşlüdürler. İdare edilmekten ve kurallara bağlı olmaktan hoşlanmazlar. Olayların merkezinde olmayı severler. İlk önce eylemde bulunur, daha sonra sonuçları düşünürler. Yaptıkları işten bıktıkları zaman yeni tecrübeler arayışına girerler. Karşılaştıkları problemleri beyin fırtınası tekniği ile çözmeye çalışırlar(Honey ve Mumford, 1995).

Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, eyleme geçmeden önce düşünürler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, düşünmeleri için zaman verilirse daha iyi öğrenirler. Çoğu zaman sessiz olan bu kişiler, anlamı anlamaya, gözleme ve süreci tanımlamaya yoğunlaşırlar. Verilerin elde edilmesi ve analiz edilmesine önem verirler. Kendi bakış açılarının yanında, çok değişik bakış açılarını da gözlemleyebilir ve dinleyebilirler. Araştırma yaparken ve güçlü bir güdüye sahiptirler, fakat düşüncelerini bir gruba aktarırlar zorlanırlar (Watkins ve Diğerleri, 2000).

Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler, keşfetmek için yeterli zamana ihtiyaç duyarlar ve bir sonuca varmadan önce fikirler ve olaylar arasındaki ilişkileri ve

problemleri aşama aşama düşünürler. Olguları mantıklı bir çerçeveye oturtmaktan hoşlanırlar ve mükemmeliyetçi olma eğilimindedirler. Düşünmelerinde, öznel ve duygusal olmaktan çok mantıklı ve tarafsız olmaktan hoşlanırlar. Bu bireyler, duyguların vurgulandığı durumlarda, yapmaları gereken işlerin ilkelerini ve içeriğindeki kavramları bilmedikleri durumlarda veya grup içindeki diğer katılımcılarla aynı tarzda olmadıklarını hissettikleri zaman daha başarısız olurlar (Cartney, 2000).

Pragmatist öğrenme stiline sahip olan bireyler, öğrendiklerini uygulama imkânları buldukları zaman öğrenmektedirler. Genellikle, grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanırlar. Ne sorusu yerine, nasıl sorusu ile ilgilenirler. Eğer çalışma yapılacaksa, değişik görüşleri dinleyerek, görerek, araştırarak yeni düşünce ve kuramları incelerler. Problemleri, çözülecek olgular olarak görürler ve bir şeyi yapmanın her zaman daha iyi bir yolu olduğundan emindirler. Araştırma verilerini kullanarak, projeler yaparlar. Bununla birlikte, genellikle düşünme, anlamını arama ve gözlem yapmaktan kaçınırlar (Watkins ve Diğerleri, 2000).

2.1.7. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik kavramının “bilişsel” kısmı, bilginin edinilmesi sırasında önceki bilgilerin bellekten çağrılması, “esneklik” kısmı ise öğrencilerin bu bilgiyi farklı durumlarda esnek olarak kullanabilmelerini ifade etmektedir. Batting (1979), bilişsel esnekliği öğrencinin öğrenilmeye çalışılan konuyla ilgili en etkili öğrenme stratejilerini kullanma ya da karşı karşıya kaldığı bir problemin çözüm basamaklarını belirleme becerisi olarak tanımlamaktadır. Daha ayrıntılı olarak bilişsel esneklik üç önemli boyutta tanımlanabilir: a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlama da esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Canas ve diğerlerine (2006) göre ise, en genel anlamda bilişsel esneklik, kişinin bilgi işleme stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için düzenleme yeteneğidir. Bu tanım da üç önemli karakteristik görüşü içermektedir. İlki, bilişsel esneklik, öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceridir; yani deneyimle kazanılabilir. İkincisi, bilişsel esneklik, bilgi işleme stratejilerinin adaptasyonunu

içermektedir. Üçüncüsü, kişi belli bir görevi belli bir süre yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum sağlayacaktır.

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin dikkatleri öğrenilmeye çalışılan konuya tam olarak odaklanır, bu bireyler çözümleyicidirler (analytic), değişikliğe açıktırlar; esnek olmayanlar ise bütüncüdür, dikkatleri dağınıktır ve değişikliğe direnme eğilimindedirler (Jonassen ve Grabowski, 1993). Martin ve Anderson'a göre (1998) bilişsel esnek bireyler, farklı durumlardaki iletişimlerde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel esneklik, bireyin esnek olabileceğine dair istekliliği ve davranışlarının sonucunun etkili (olumlu) olabileceğine dair güvenini içerir (Martin ve Anderson, 1998). Durumlar karşısında alternatifleri ve seçenekleri görebilen bireyler, görmeyenlere oranla bilişsel olarak daha esnektirler. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, iletişimde yeni yollar denerken isteklidirler. Bu bireyler davranışlarını anlamada yetkin ve güvenli hissederler. Bilişsel esnek bireyler, kendi etkili davranma becerilerinden emindirler ve davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanırlar.

Bilişlerin pozitif ya da negatif olma durumunun bilişsel esneklik düzeyinden önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin, kişisel özellikleri ve ilişkilerdeki tutumu daha uyumlu ve olumlu olmaktadır. Bilişsel esneklikte önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (Martin ve Anderson, 1998).

Yaratıcılığın, üretici problem çözmenin önemli bir parçası olarak Torrance (1968) tarafından incelenmiştir. Torrance'a (1995) göre yaratıcılık "problemlerin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması hipotezlerin sınanması geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir." (akt. Aktamış ve Ergin, 2006). Roloff ve Berge'e (1982) göre insanlar davranışlarını duruma uyarlamaya karar vermeden önce, eldeki seçeneklerin farkında oldukları sosyal biliş süreçlerinden geçerler. İnsanlar, bu seçeneklerden senaryolar oluştururlar. Daha çok senaryoya sahip bireyler, daha karmaşık bilgi-işlem süreçlerine sahiptirler ve daha esnektirler (akt. Martin ve Anderson, 1998).

Durumsal faktörlere dayanan olası düzenlemeleri görebilen insanlar, sadece tek bir davranışsal tepkiyi görebilen insanlara göre bilişsel yönden daha esnektir (Martin ve

Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Ve önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (Bilgin, 2009).Seçeneklerin farkında olma, seçenek üretme ve problem çözme büyük ölçüde yaratıcılık gerektirmektedir. Torrance'e (1968) göre yaratıcılık, ıraksak düşünmeyi içermektedir. Böyle bir düşünme sisteminde kişi değişik bakış açılarıyla fikirler arasında ilişkileri kavrarken bir yandan da kendini belli bir düşüncenin içinde sınırlandırmayacaktır. Bu durumda esneklik, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir etmendir (akt., Tezci ve Gürol, 2003).

Bilişsel olarak esnek birey, problem durumu karşısında, kendini bir çözüm yolu ile sınırlandırmamaktadır. Aksine, olası bütün çözümlerin farkındadır. ıraksak düşünme, olası çözümler hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri birçok farklı yol boyunca "ıraksar". Jersild'e (1972) göre, ıraksak düşünme daha esnek bir sistemdir; yalnız eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir; daha zengin fikirler akımına açıktır ve dolayısıyla yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha yatkındır; Bell'e (1997) göre ise, yaratıcı insanlar akıcı, esnek ve orijinal düşünürler (Akt., Tunçdemir, 2004). ıraksak düşünme, olası çözümler hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri birçok farklı yol boyunca "ıraksar" (genişleyerek yayılır); bir kişideki yaratıcı beceriyi yansıtan en önemli zihinsel süreçtir (Akt., Saxena, 1994). Yakınsak düşünmeye göre daha da esnektir. Bu yüzden, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin daha yaratıcı ve olasılıklı düşünmeye daha yatkın bireyler olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık, kuramsal açıklamalarda problem çözme becerisi olarak görülmekle beraber; gerçekte yaratıcı performansı, problemi fark etmeyi, farklı düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi gerektirmektedir. Özellikle de problemi fark edebilme, yaratıcı süreçte son derece önemli rol oynamaktadır (Erdener, 2003).Yani bilişsel esneklik, yaratıcılığın, bu önemli yordayıcısının bir parçasıdır.

Bilişsel esneklik aynı zamanda, bireyin esnek olmaya istekli olmasını da içerir. Öyle ki kişi davranışın birden fazla yolu olduğunun farkında olabilir. Ancak bu farkındalık standart davranıştan uzaklaşmak için yeterli değildir (Martin ve Anderson, 1998). Lippard-Justice'e (1989) göre insanların esnek olma isteği, içe dönük tepkilerin (kişinin kendisiyle iletişim kurma ve kendini anlama yeteneği) kişiler arası iletişimi

nasıl etkilediğine verilebilecek en iyi örnektir (Akt. Martin ve Rubin, 1995). Richmond ve McCroskey (1989) ise içsel motivasyonun insanların iletişime geçmek isteyip istememelerini etkilediğini iddia etmektedir. İnsanlar değişim yaşamaya istekli olmadan önce bu değişim ya da uyum için bir sebeplerinin ya da motivasyonlarının olması gerekmektedir.

Bilişsel olarak esnek bireyler, iletişim kurmada yeni yollar denemekte, tanıdık olmayan durumlarla karşı karşıya gelmekte, içeriksel ihtiyaçları karşılamak için davranışları uyarlamakta isteklidirler (Martin ve Anderson, 1998). Bununla birlikte bilişsel yönden esnek bireyler kendi etkin davranabilme yeteneklerine güvenirlere. Öz yeterlik bilişsel esnekliğin önemli bir parçasıdır çünkü her ne kadar kişi, herhangi bir durumda başka davranış seçenekleri olduğunun farkında olsa ve esnek olma konusunda istekli de olsa, istenen davranışı gösterebilmesi için öz güveninin olduğuna inanması gerekir. Bandura'ya (1982) göre insanlar kapasiteleriyle ilgili çok fazla bilgi kaynağını işler, tartar, birleştirir; davranışlarını ve çabalarını da bunlara uygun bir şekilde düzenler. Kişi başarılı olacağına inanmalıdır.

Bilişsel olarak esnek bireyler davranışlarını, durumun gerekliliklerini karşılayacak; hatta belki daha da önemlisi değişik durumlarda davranış göstermede seçenekleri değerlendirebilecek şekilde düzenleyebilirler. İnsanlar bilişsel esnekliklerini sadece bir durum ya da zamanın bir noktasında değil, günlük aşamalarının; problem çözme, iletişim kurma ya da yaratıcılık gerektiren her anında kanıtlamak durumundadırlar (Martin ve Anderson, 2001; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt başlıkta araştırmanın konusu ile ilgili araştırmalar verilmiştir. İlgili çalışmalar, araştırmanın konusu ile yakınlık düzeylerine ve konu alanlarına göre sunulmuştur.

2.2.1. Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Araştırmalar

Lively (2001) yüksek lisans tezi niteliğindeki çalışmasında, D. A. Kolb'un deneyimsel öğrenme ve buna bağlı olarak öğrenme stilleri yaklaşımının müzik teorisi eğitimindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmacı öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve stillerine göre müzik teorisine ilişkin bir öğrenme modeli oluşturmuştur. Bu modele

göre öğretim materyalleri oluşturmuştur. Kolb'un koordinat sistemi dahilinde, her öğrenme biçimi ve stiline, göre çok seslendirme ve analiz örnekleri seçerek, müzik teorisine yönelik öğretim materyallerinin adaptasyonunu gerçekleştirmiş, müzik teorisinin çeşitli konularına yönelik bir öğretim süreci oluşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretim materyallerini kullanması ve bu materyallere ilişkin dönütlerin alınması için bilgisayar destekli bir öğretim programı oluşturularak uygulanmıştır. Çalışmada Kolb'un bütün öğrenme stili ve biçimlerine göre oluşturulmuş bir öğretim sisteminin yanı sıra yine Kolb'un seçilmiş bazı öğrenme stili ve biçimlerine göre adaptasyonu yapılmış bir öğretim programı da uygulanmıştır. Bu iki programa ilişkin dönütler bilgisayar ortamında alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenme stillerine göre hazırlanmış müzik teorisi öğretiminin, öğrencilerin bu alana ilişkin başarılarını arttırdığı görülmüş ve müzik teorisi eğitiminde, öğretim materyallerinin bireylerin öğrenme stilleri göz önüne alınarak oluşturulması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Gumm (2004), koro öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve motivasyonlarının, öğrencilerin koroya ilişkin öğretme stillerine yönelik algılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokul ve lise kademesindeki koro öğrencileri oluşturmaktadır (N=273). Çalışmada veri toplama aracı olarak; KÖSE, Asmus Müzik Motivasyonu Envanteri ve Gumm's Müzik Öğretme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, somut deneyim ve aktif deneyim gruplarında yer alan öğrencilerin müziksel yetenekten performansa kadar müziğe ilişkin birçok alanda motivasyonlarının anlamlı olduğu görülmüştür. Somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme biçimini tercih edenlerin öğretmenlerinin öğretme stillerini etkili, motive edici, olumlu ve güven verici buldukları tespit edilmiştir. Öğrenme stillerinin, öğretme stillerinin güven ve zamanı etkili kullanma alt boyutlarını zayıf düzeyde, anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca müzik motivasyonunun müzik öğretme stillerinin her alt boyutunu orta düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Basilicato (2010) yüksek lisans tezi niteliğindeki çalışmasında, ortaokul düzeyindeki bando öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme stilleri algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda 6-8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır (N=192). Veri toplama aracı olarak KÖSE-1 ve Gumm Müzik Öğretme Stilleri Envanteri (Form-1:Öğrenci Algısı; Form-2:Öğretmen Algısı) uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme

stillerinin dengeli dağılım gösterdiği saptanmakla beraber değiştirme stilinekilerin en yüksek sayıda oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğretme stilleri algıları arasında kayda değer bir farklılık olmadığı araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Mason (1991),ortaokul düzeyindeki çalgı öğrencilerinin müziksel okuma başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; orta ve ön lise düzeyindeki 327 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; müziksel okuma başarısı için Watkins-Farnum Performans Ölçeği, Gömülü Figürler Grup Testi ve Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öğrenme stilleri ile müziksel okuma başarılı arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaylı, ağaç üflemeli, brass ve perküsyon çalgı alanlarındaki öğrencilerin müziksel okuma başarılarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Zhukov (2007), öğrenme stillerinin konservatuarlardaki ileri düzey çalgı eğitimindeki yerini araştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilmesi için stüdyo ortamında 24 çalgı dersi gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stillerinin analizi "Cluster" analizi ile belirlenmiştir. Uyumlu-itaatkâr, Dışadönük, Ciddi, Savunmacı, Sınırlı, Engelleyici olmak üzere altı stil belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının uyumlu-itaatkâr öğrenme stiline oldukları görülmüştür. Bu sonuç, ileri düzey çalgı öğretiminde usta-çırak yönteminin uygulanması ile bağıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Babacan ve diğerlerinin (2009) yaptıkları çalışmada; müzik eğitimi anabilim dallarında yapılmakta olan özel yetenek sınavında uygulanan müziksel yetenek ölçüm kriterlerinin öğrenme stillerine göre dağılımının ve bu dağılıma göre öğrencilerin almış oldukları yetenek sınav puanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmada, veriler;2009–2010 eğitim öğretim döneminde yapılan öğrencilerin özel yetenek sınav puanları ve öğrenme stil profillerinin tespiti için kullanılan envanter ve anket ile elde edilmiştir.

Betimsel bir nitelik taşıyan ve tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada; Özel yetenek sınavını kazanan öğrencilerin öğrenme stil profilleri belirlenmiş, 2009–2010 eğitim öğretim döneminde yapılan özel yetenek sınav kriterleri öğrenme stil boyutunda incelenerek görsel, işitsel ve devinimsel alt boyutlara ayrılmış ve

öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stilleri alt boyutlarında sınıflandırılmış yetenek puanlarının dağılımı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2009–2010 eğitim öğretim döneminde Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılan özel yetenek sınavını kazanmış ve eğitim görmekte olan 40 öğrenci; örnekleme ise, 2009–2010 eğitim öğretim döneminde özel yetenek sınavını kazanmış ve eğitim görmekte olan 39 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre;

- Müzik eğitimi anabilim dalları özel yetenek sınavında başarılı olan öğrencilerin (n:39) ağırlıklı işitsel (%41) olmak üzere devinimsel (5,1), karışık (%35,9) ve görsel (17,9) olarak farklı öğrenme stil profillerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Müzik eğitimi anabilim dalları giriş sınavlarında müziksel yeteneğin ölçümü için yapılan müziksel performans sınav kriterleri öğrenme stillerine göre incelendiğinde; müziksel işitme, okuma, yazma, şarkı söyleme gibi etkinliklerin işitsel ağırlıklı (%63,75), bununla birlikte çalgı çalmaya yönelik performansın ise devinimsel ağırlıklı (%25) olduğu görülmüştür. Görsel algılamaya yönelik sınav kriterleri ise deşifre solfej okuma ile sınırlı kalmıştır.
- Giriş yetenek sınavındaki işitsel ve görsel ağırlıklı puan dağılım sonuçlarına göre en yüksek yüzdeyi görsel/işitsel olan karışık öğrenme profiline ait öğrenciler göstermiş, bunun yanında gruplar arası çok yüksek farklar bulunmamış ve öğrenme stil profillerine ayrılmış bütün grupların %50'nin üstünde bir başarı sağladığı tespit edilmiştir. Devinimsel ağırlıklı sınav puan dağılımlarına göre ise görsel/devinimsel ve işitsel/devinimsel karışık öğrenme stil profilindeki öğrenciler en yüksek ortalamalarla %50'nin üstünde bir başarı göstermiş, diğer öğrenme stil profilleri %50'nin altında bir başarı sağlanmıştır.
- Öğrenme stil profilleri doğrultusunda toplam puanlarının dağılımlarına göre ortalamalarda çok yüksek farklar oluşmadığı; fakat karışık öğrenme profiline sahip öğrencilerin daha yüksek ortalamalar aldığı görülmüştür. Bunun yanında ağırlıklı olarak bütün gruplar devinimsel kriter dışında diğerlerinde %50'nin üzerinde bir başarı göstermiştir.

Kurtuldu'nun (2011) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirmelerde

bulunulmuştur. Bu araştırmada; çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar bütün sınıflara ait toplam 175 öğretmen adayından oluşmuştur.

Bu araştırmanın verilerinin analizinin yapılması sürecinde, öğrenme stilleri ölçeğinin cevaplanmasından elde edilen verilerin, her maddeyi oluşturan 4 farklı alt öğrenme biçimine göre toplamları alınmıştır. Öğrenme biçimlerine göre toplamları alınan verilerin asıl öğrenme stillerine göre gruplandırılması yapılmış, elde edilen dört öğrenme stili puanlarının frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonrasında öğrenme stillerinin sınıf, cinsiyet ve bireysel çalgı düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile ki-kare çapraz tablo yöntemi kullanılmıştır.

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. Genel olarak müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin yakın bir dağılım gösterdiğini tespit edilmiştir.

Babacan'ın (2010) çalışması, başlangıç piyano eğitimi sürecindeki algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal) öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek; bunun yanı sıra öğrenme stilleri doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin tutum ve performansına etkisini ortaya çıkarmak, uygulamayı yapan öğretim elemanı görüşlerini belirlemek ve bu bilgiler ışığında piyano eğitimindeki öğretim programına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada, model olarak tarama ve deneysel model kullanılmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini almak için tekil tarama modeli kullanılmış ve anket veri toplama aracı geliştirilmiştir. Çalışmanın deneysel bölümünde ise, kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Bu model kullanılarak, piyano eğitimi başlangıç düzeyinde; öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin tutumlarına ve performanslarına etkisi ölçülmüştür. Buna ek olarak, deneysel çalışmayı

uygulayan öğretim elemanlarıyla nitel araştırma yöntemiyle görüşme yapılmıştır. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanması sonucunda öğretim elemanlarının görüşleri için yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2003-2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı piyano öğretim elemanları ve birinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen anabilim dallarında piyano eğitimi veren 25 öğretim elemanları ile 177birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; piyano eğitimi başlangıç düzeyinde, öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı, öğrenme stillerine dayalı olarak uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin toplam performans olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu ve uygulamayı yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre; öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin, piyano eğitimi başlangıç düzeyindeki mevcut programda uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir.

Deniz'in (2011) çalışmasında; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, ilgili alanda okumakta olan farklı sınıflara ait 157 öğrenci oluşturmuştur.

Bu çalışmada; Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Kolb öğrenme stili modelinde, ayırıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren olmak üzere dört temel öğrenme stiline söz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin Kolb Öğrenme Stili Envanteri'nden aldıkları puanlara dayalı olarak, öğretmen adaylarına uyan öğrenme stilleri ortaya çıkarılmış ve bu stillere düşen öğrencilerin sıklık ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, müzik öğretmeni

adaylarının öğrenme stillerini; akademik başarı, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Merter ve Koç'un (2010) çalışmasında; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun eğitimsel etkinlikler düzenleyebilme durumları incelenmiştir.

Bu çalışmada; model olarak Kesitsel ve İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak; öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve gözlenen dersler, bağımlı değişken olarak da öğretmenlerin öğretme yolları ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçesinde bulunan 2008-2009 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile bu sınıflarda derslere giren öğretmenler; örneklemini ise, evren içerisinde %5 örneklem hatası ve "Yansız Kümeleme Yöntemi" ile alınmış, 566 öğrenci ve 130 öğretmen oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak, David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğretme Yolları Gözlem Formu" kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin "Yerleştiren" ve "Değiştiren" öğrenme stillerine uygun olarak geliştirdikleri öğretim yolları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin "Özümseyen" ve "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun öğretim yolları arasında kısmen anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra; öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun uyguladıkları öğretim yolları, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmalar göstermiş ve bu farklılaşma, bayan öğretmenlerin ve mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlerin lehine olmuştur. Bunlara sonuçlara ek olarak; öğretmenlerin "Yerleştiren", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğretim stillerine uygun öğretim yollarını uygulama durumları, gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğretmenlerin "Özümseyen" öğretim stiline uygun öğretim yolları uygulama durumlarının gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Gencel'in (2006) çalışmasında; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneysel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin, hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada yöntem olarak, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın betimsel boyutunu, İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi oluşturmuştur. Deneysel boyutunda ise, Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum, erişim ve kalıcılığa etkisini belirleme amacıyla yapılan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulaması oluşturmuştur.

Çalışmanın örnekleme, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Çalışmanın denel işlemleri, 2004-2005 eğitim- öğretim yılında, İzmir ili Konak ilçesindeki alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan, 19 Mayıs İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ve elli kişiden oluşan yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın betimsel sonuçlarına göre; örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın deneysel sonuçlarına göre; deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşım öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik

tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Can'ın (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek; bu öğrenme stilleri ile öğretim türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenme şekli arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan araştırmada, yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırma, 2008-2009 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, Muğla Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 1.2.3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 409 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde; parametrik olmayan istatistiklerden iki değişken için Kay-Kare testi kullanılmıştır. Kay-Kare testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretim türü, cinsiyet, yaş ve öğrenme şekli arasında ise, anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Özgür'ün (2013); BÖTE bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin, öğrenme stili üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde, Trakya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 101 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Örnekleme dâhil olan öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için, Gencel (2006) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması ve güvenilirlik araştırması yapılan Kolb Öğrenme Stili Envanteri III(KÖSE-III) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak Ayırıştırma ve Özümseme öğrenme stillerine sahip olduklarını ve öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise turu ve ailenin gelir düzeyine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Kılıç ve Karadeniz'in (2004) çalışmasında; öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerde okumakta olan ve bilgisayar dersi alan

toplam 67 öğrenci katılmıştır. Ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bir internet ortamı tasarlanmış ve öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutulmuş ve daha sonra bu kayıtlar incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak başarıların değişmediği; gezinme stratejisinin de öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bahar ve Sülün'ün (2011) çalışması; fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek, cinsiyet ile öğrenme stili arasında bir ilişki ve öğrenme stiline göre akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına kayıtlı 184 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte, cinsiyet ile öğrenme stili arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin % 39,7'sinin ayırtıran, % 34,2'sinin özümseyen, % 15,2'sindeğiştiren ve % 10,9'unun yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ekici'nin (2013) çalışmasında; Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini cinsiyet ve genel akademik başarı değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler ise, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği, Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 297 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Hem Gregorc hem de Kolb öğrenme stili modelinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenirken, genel akademik başarı değişkenine göre belirlenen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel boyutta hazırlanmış olan farklı iki öğrenme stili modeline göre

yapılan değerlendirmede, aynı çalışma grubunda uygulanan farklı ölçme araçlarında öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesinin aynı yönde sonuçlar verdiği görülmüştür.

Bengiç, Şahin ve Gümüşçü (2011), öğrencilerin öğrenme stillerini, öğrenme stili tercihleri açısından, bölgesel farklılıklara sahip olup olmadıklarını ve bu stiller ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Denizli ve Ağrı il merkezindeki 6. ve 7. sınıfta eğitim öğretim gören 1120 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin asıl öğrenme stili tercihleri kinestetik, işitsel ve dokunsal olduğu görülmüştür; Bununla birlikte, Denizli ile Ağrı il merkezindeki öğrencilerin bazı öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur; öğrencilerin öğrenme stilleri ile Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Güneş ve Gökçek'in(2012) çalışması; farklı alanlardan mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile cinsiyet ve mezun oldukları alanlar arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon dersleri alan 133 öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin % 85,8'nin içedönük, %83,3'nün düşünen, % 60'ının sezgisel ve % 55'inin yargılayıcı kişilik tiplerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının; öğrenme stillerinin, alanları ve cinsiyetlerine göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Veznedaroğlu ve Özgür'ün (2005) çalışmasında; öğrenme stillerinin ne olduğu, öğretim sürecini; öğrenme stillerini dikkate alarak tasarlanmanın yararları, öğrenme stillerinin farklı tanımlamaları ve öğrenme stillerini açıklamaya çalışan değişik modeller ele alınmıştır.

Özhan'ın (2012) araştırmasında; öğrencilerin bireysel farklılıkları açısından ayırt edici rolü olan öğrenme stilleri dikkate alınarak ve akıllı tahta teknolojisini daha

etkin kullanarak, eğitim kalitesinde ne gibi değişiklikler olabileceğini göstermek amaçlanmıştır. Bu çalışmada; Kolb (1999) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğindeki ayrıştırma, yerleştirme, değiştirme ve özümseme gibi farklı stillere sahip öğrenenlerin, akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada model olarak, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin; öğrenme stilleri alanları ve derslerindeki akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri arasındaki ilişki durumlarının yanı sıra; cinsiyet, okulöncesi eğitimi alma durumu, öğrencisi olduğu okul, aile aylık net gelir durumu, akıllı tahta kullanım süresi ve akıllı tahta kullanım sıklığı gibi değişkenlere göre öğrenme stilleri alanları ve akıllı tahtaya yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili sınırları içerisinde yer alan ve akıllı tahta ile eğitim yapılan ilköğretim okullarının 5. 6. 7. ve 8. Sınıflarında eğitim öğrenim gören 469 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Akıllı Tahta Tutum Ölçeği (ATTÖ), “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)” formları kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerinin öğrenme stilleri alanlarının ayrıştırma, yerleştirme ve değiştirme gruplarında dengeli bir biçimde dağılım gösterdiği, özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en küçük grubu oluşturduğu bulunmuştur. KÖSE-III’te bulunan öğrenme stilleri alanları ile ATTÖ puanları ve bu ölçeğin faktör puanları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ATTÖ puanları ve KÖSE-III’e göre tespit edilen öğrenme stilleri alanları ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda; öğrencisi olunan okula göre, ATTÖ toplam puanlarında ve faktör puanlarında; sınıf düzeyine göre, sadece öğrenme stilleri alanlarında; baba öğrenim durumuna göre, sadece ATTÖ Faktör-3 puanlarında; aile aylık gelir düzeyine göre, sadece ATTÖ Faktör-2 puanlarında ve akıllı tahta kullanım süresine göre, sadece ATTÖ Faktör-3 puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Cinsiyete, okulöncesi eğitimi alma durumuna, anne öğrenim durumuna ve akıllı tahta kullanım sıklığına göre; öğrenme stilleri alanlarında, ATTÖ toplam puanlarında ve faktör puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ergin’in (2011) çalışmasında; fizik eğitiminde 4MAT (4 Mode Application Techniques) öğretim yönteminin; farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin iş,

güç ve enerji konusundaki başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Mamak ilçesindeki bir Anadolu lisesinde ve Yenimahalle ilçesindeki bir düz lisede 10. sınıfta öğrenim gören, dört sınıftaki toplam 124 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları ve 4MAT öğretimi yönteminin öğrencilerin başarılarını anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Deney grubundaki Öğrencilerin her bir öğrenme stiline göre başarılarının öntest-sontest puanlarına göre anlamlı derecede arttığı, kontrol grubu öğrencilerinde ise yaratıcı öğrenenler dışında anlamlı derecede arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 4MAT yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilere sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplara dayanarak 4MAT öğretim yönteminin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2007); ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğrenme stillerini, yeterlik düzeylerini belirlemeyi, öğrenme stilleri ile yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Tokat ili merkez ilçesinde ve diğer ilçelerinde ilköğretimde görev yapan 224 ilköğretim okulu müdürü, 620 müdür yardımcısı, 2700 öğretmen ve 46 ilköğretim müfettişinden oluşturmuştur. Tokat ilinde görev yapan tüm ilköğretim okulu müdürleri ve ilköğretim müfettişleri evreninin tamamı üzerinde çalışılmış müdür yardımcıları ve öğretmenler için örneklem alınmıştır. Bu çalışmada; veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürleri Yeterlik Anketi” ve Kolb tarafından geliştirilen ve güvenliği sınanmış, daha sonra Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda öğretmenler, müdür yardımcıları, müfettişler ve okul müdürleri görüşleri arasında anlamlı farklar görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerini, müdür yardımcıları ve müdürler daha fazla yeterli görürlerken, öğretmenler orta düzeyde; müfettişler ise en az düzeyde yeterli görmüşlerdir. Okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda ise,

ilköğretim müfettişlerinin denetim sonrasında okul müdürlerini değerlendirmeleri ile anket değerlendirmeleri arasında fark olmuştur. İlköğretim müfettişleri denetim sonrasında okul müdürlerini “tamamen” düzeyinde yeterli görürlerken; ankette “orta” düzeyde yeterli görmüşlerdir.

Güven’in (2004) çalışmasında; hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırma, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2002 - 2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 36 ortaöğretim kurumundaki toplam 27130 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemini ise, Eskişehir ilindeki dördü genel lise, ikisi Anadolu- Fen lisesi ve üçü meslek lisesi olmak üzere, dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılacak veriler, Kişisel Bilgiler, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo - ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı da ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yine, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Buna karşılık, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde öğretmenlerinin ve kendi çalışma alışkanlıklarının önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha az olmak üzere kitap, dergi gibi kaynaklarla, anne ve babalarından ve arkadaşlarından öğrendikleri belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini ve örgütleme stratejilerini kullanmalarında ise bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir'in (2011) çalışması; eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin bulunmamasının öğrenme stillerine göre akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, öntest–sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu'nda, Bilişim Teknolojileri dersini alan 131 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un (1985) geliştirdiği “Öğrenme Stili Envanteri”, akademik başarılarını ölçmek için ise araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi (KR–20: 0,82) kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; bilgisayar destekli eğitsel yazılımlarda, ön örgütleyicilerin bulunmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını arttırdığı, öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkisi olduğu, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ön örgütleyicilerden etkilenmeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

2.2.2. Bilişsel Esneklik Konusunda Yapılan Araştırmalar

Dennis ve Vander Wal (2010) “*Bilişsel Esneklik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*” başlıklı çalışmada bilişsel esnekliğin a)“zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama” b)“*günlük hayatta gerçekleşen olaylar ve insan davranışları için yapılan alternatif açıkları algılayabilme yeteneği*” c)“*zor durumlar için alternatif çözümler üretebilme yeteneği*” olmak üzere üç boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir. İki adet çalışma yürütülmüş birinci bilişsel esneklik ölçeğinin başlangıç geliştirme çalışmaları, ikincisi ise 7 haftalık boylamsal çalışmadır. . Çalışmalar sonucunda yüksek güvenilirliğe sahip iç tutarlılığa yüksek 2 boyuta ulaşılmıştır. 7 hafta sonra yapılan skorları yüksek madde korelasyon değerleri güvenilirliğe sahiptir. Ölçekten edilen puanlar daha önce hazırlanmış ölçeklerden elde edilen puanlarla yüksek oranda pozitif

korelasyon göstermiştir. Çalışmalar sonucunda 20 maddelik 2 boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

Martin ve Rubin (1995) tarafından bilişsel esneklik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek Altunkol (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Biraz Katılmıyorum, 4-Biraz Katılıyorum, 5-Katılıyorum, 6-Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 6'lı likert tipi derecelendirme türündedir. 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde puanı, seçeneğin sıralama numarasına eşit olup; en yüksek puan 72, en düşük puan ise 12'dir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak tespit edilmiştir.

Martin ve Anderson (1998) bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliğini sınamak için yaptıkları çalışmada, katılımcıların bilişsel esneklikleri ile iletişim yeteneği algısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .73 olarak saptanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 101 kişiden oluşmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi ile sınıf tartışmalarında özgüven, yabancılarla konuşma ve grup etkileşimi boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998) bilişsel esneklik ile iletişim esnekliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 276 katılımcıdan oluşmaktadır. Bireylerin bilişsel esneklikleri ile sözel saldırganlık boyutu arasında negatif; uyum ve tolerans boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Martin ve Rubin (1995) bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliğini belirlemek için bilişsel esneklik ile etkileşim eğilimi ve iletişim kurmada isteksizlik arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 275 kişi oluşturmuştur. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile dikkat, anlayış, istek, karşı merkezlilik, rol yapma ve dışa dönüklülük boyutları arasında pozitif yönde; karşılık ve kaçınma boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Hillier ve arkadaşları (2006) işitsel stresin bilişsel esnekliğe etki durumunu incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 32 kişi oluşturmuştur. İki haftalık işlem sürecinden sonra işitsel stresin bilişsel stres üzerinde etkisi olduğu öne sürülmüştür.

Alper ve Deryakulu'nun (2008) çalışmasında; Web ortamında gerçekleştirilen, öğrenci yönlendirmeli probleme dayalı öğrenmede, bilişsel esneklik düzeyinin öğrencilerin başarı tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma, Ankara Fen Lisesi birinci sınıfta okuyan toplam 30 öğrenci (14-16 yaşları arasında) üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla bir öntest ve bilişsel esneklik düzeylerini tespit etmek için renk-kelime testi uygulanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen veriler, öğrencilerin deney gruplarına yansız olarak atanmasında kullanılmıştır. WebCT (Web Course Tools) ortamında geliştirilen, probleme dayalı öğrenme uygulaması sonunda sontest uygulanmıştır 3hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, web ortamlı probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumu belirlemek üzere geliştirilen tutum ölçeği, öğrencilerin süreç içindeki davranışlarını değerlendirmek üzere geliştirilen grup arkadaşını değerlendirme formu ve problem hakkındaki nitel veriler için de bir form uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; web ortamlı probleme dayalı öğrenme uygulaması sonucunda, öğrencilerin öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, başka bir deyişle, deneysel işlemin öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını anlamlı bir şekilde artırdığını görülmüştür. Diğer taraftan, bilişsel esneklik değişkeninin öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Altunkol'un (2011) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algıladıkları stres arasındaki ilişki ve bu iki değişkenin; cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini incelenmiştir. Araştırma, Çukurova Üniversitesinin 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, farklı bölümlerde öğrenim gören 484 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile bilişsel esneklikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür. Algılanan stres ve bilişsel esnekliğin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre; erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri, kız öğrencilerden daha yüksek olduğu; fakat kız öğrencilerin algılanan stres düzeyinin, erkek öğrencilerin algılanan stres düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzey ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Bununla birlikte, algılanan stres düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş ile algılanan stres arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yücel'in (2011) çalışmasında; Web destekli probleme dayalı programlama dili öğretiminde bilişsel esneklik düzeyi ve öz düzenleme becerilerinin sınıf gruplarına göre karşılaştırılması ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Web destekli ortamda, programlama dili öğretimine yönelik problem tabanlı öğrenim yaklaşımı kapsamında, öz düzenleme becerileri, öz yeterlik, öğrenme stratejileri ve öğrenme becerileri olarak üç boyutla ele alınmış; bilişsel esneklik düzeyi ise süre ve başarı yüzdelerinin kıyaslanması şeklinde incelenmiştir. Bu çalışmada, karşılaştırmalı nedensel araştırma modeli kullanılarak, beş farklı sınıf grubu karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Web destekli eğitime yönelik öz düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik bakımından, cinsiyet ve sınıf gruplarına göre herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, web destekli eğitime yönelik öz düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik arasında, anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarısı ile bilişsel esneklik düzeyi arasındaki korelasyon ele alındığında, aralarında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu ve yüksek bilişsel zekâ esnekliğine sahip öğrencilerin, daha gelişmiş bir problem çözme becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Diril'in (2011) çalışmasında; bilişsel esneklik düzeyi ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki ve bilişsel esneklik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey gibi sosyo-demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, 9. 10. 11. ve 12. Sınıflarda eğitim-öğretim gören 1000 öğrenci oluşturmuştur; bu öğrencilerin 447 erkek, 553'ü kız öğrencilerdir. Veriler “Bilişsel Esneklik Ölçeği” (BEÖ), “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği” (SÖÖİTÖ) ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; bütün grupta bilişsel esneklik puanları ile SÖÖİTÖ alt ölçeklerinden sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, öfke kontrolü alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, bilişsel esneklik puanları sınıf düzeyleri

açısından, dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından böyle bir farklılık tespit edilmemiştir.

Güler'in (2009) çalışmasında; Tourette sendromu tanısı olan çocuk ve ergenlerde, bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılığın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tourette sendromu grubu, 8-18 yaş aralığından 31 kişi, kontrol grubu ise aynı yaş aralığından 32 kişiden oluşturulmuştur. Gruplar; yapılandırılmış klinik görüşme ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Tourette sendromu ile kontrol grubu arasında farklılık tespit edilmiştir. Tourette sendromu grubunun WKET perseverasyon yüzdesi ve iz sürme B testi puanlarının kontrol grubundan anlamlı olarak farklı olduğu, toplam IQ puanı kontrol edilerek tekrarlanan analizde iz sürme B testi puanındaki gruplar arası farkın devam ettiği görülmüştür. Tourette sendromu grubunda kontrol grubuna göre ebeveyn tarafından doldurulan Sosyal Karşılıklılık Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ek tanı varlığında sosyal karşılıklılıkta daha fazla bozulma olurken, nöropsikolojik test performansları değişmemiştir. Hastalık şiddeti ile Sosyal Karşılıklılık Ölçeği puanı arasında anlamlı pozitif korelasyon belirlenirken, hastalık şiddeti ile bilişsel esneklik arasında anlamlı korelasyon saptanmamıştır. Tourette sendromu olgularında, kontrol grubuna göre bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılıkta bozulma olduğu belirlenmiştir.

Öz'ün (2012) çalışmasında; ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre uyum, kaygı ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, Adana ili; Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde yer alan on ilköğretim, on bir ortaöğretim okulundan ve Çukurova Üniversitesi'nin bölümlerindeki 11–24 yaşları arasında, 630 kız, 402 erkek olmak üzere toplam 1032 ön ergenden ve ergenden meydana gelmiştir. Araştırmaya katılan grubun, bilişsel esneklik puanlarını belirlemek amacıyla “Bilişsel Esneklik Ölçeği”, Uyum düzeylerini belirlemek için ise “Hacettepe Kişilik Envanteri” ve Kaygı düzeylerini belirlemek için de “Spielberg'in Süreklilik-Durumluluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından durumluluk kaygı düzeylerine göre farklılık olduğu; fakat cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Diğer açıdan, cinsiyet değişkeni açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre farklılık olduğu ve uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte; cinsiyet değişkenine göre sadece kişisel uyum düzeyi bakımından bilişsel esneklik puanlarının etkilendiği görülmüştür. Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkeni bakımından, durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerine göre farklılığın olduğunu, kaygı düzeyi azaldıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı; fakat öğrenim kademesi değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Diğer bir taraftan öğrenim kademesi açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre farklılık olduğu ve uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı; fakat öğrenim kademesi değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarının etkilenmediği görülmüştür. Son olarak; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi değişkenlerinin, kaygı ve uyum düzeylerinin ortak etkilerinin bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları tespit edilmiştir.

Gülüm ve Dağ'ın (2012) çalışmasında; bilişsel modele göre insanların duygu ve davranışlarını etkilediği düşünülen bilişsel süreçlerden tekrarlayıcı düşünceleri, ruhsal belirtilerden bağımsız bir şekilde ölçmek amacıyla geliştirilen Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeğinin (TDÖ) ve kişilerin bilişsel esnekliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanterinin (BEE) Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Hacettepe üniversitesine devam eden 266 lisans öğrencisinden elde edilmiştir (187 kadın, %70,3; 79 erkek, %29,7). Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu, TDÖ, BEE, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; TDÖ ve BEE'nin kültürümüze uygun birer formlarının oluşturulduğu ve araştırmalarda kullanılmak üzere yüksek geçerlilik ve güvenilirlik değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. TDÖ-Kısa Formunun uzun formuyla yüksek bir korelasyon göstermesi, iç tutarlılığının, diğer ölçütlerle olan ilişkisinin uzun formla benzeşmesi daha sonra yapılacak çalışmalarda ölçeğin kısa formunun da kullanılabileceğine göstermiştir.

Karadeniz'in (2004) çalışmasında; Bilişsel Esneklik Kuramı, içeriğin aşırı basitleştirilmesi, ileri düzeyde bilgi ediniminde ve bu bilgilerin yeni durumlara transferinde başarısız olunması gibi sorunlara çözüm getirebilmek amaçlanmıştır. Bu kuramın uygulama alanına taşınmasında, hiper metin ve hiper ortamlar yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar, bu ortamların birçok avantaj sağladığını göstermiştir. Bu çalışmada, Bilişsel Esneklik kuramının önerileri ve hiper metin ve hiper ortama dayalı uygulamaları tanıtılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Bilişsel Esneklik kuramı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarımında; öğrencilerin bilişsel esnekliği kazanarak edinilen bilginin başka durumlara transfer edilmesi, örnek olay temelli öğrenme ile bilgiye farklı bakış açılarının kazandırılması ve ileri seviyede bilgi edinimini artırması yolu ile yararlı olacağı düşünülmüştür.

Çuhadaroğlu'nun (2013) çalışmasında; bilişsel esnekliği yordayan bilişsel değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yordayıcı değişkenler; eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ile stresle başa çıkmanın alt boyutları olan sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama olarak belirlenmiştir. Araştırmada iki regresyon modeli oluşturulmuştur. Bunların birincisinde yordanan değişken olarak bilişsel esneklik, diğesinde ise perseverasyon ele alınmıştır. Her iki modelde de yordayıcı değişkenler eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ile stresle başa çıkmanın alt boyutları olan sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; yalnızca şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, şekilsel yaratıcılık ile bilişsel esneklik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sözel ve şekilsel yaratıcılığın perseverasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu, sözel yaratıcılıkla perseverasyon arasında olumlu; şekilsel yaratıcılıkla, perseverasyon arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bilgin (2005) bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 17-18 yaş aralığında bulunan 155 üniversite öğrencisi

oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilişsel esneklik ölçeği, anne baba bağlılık ölçeği, arkadaş bağlılığı ölçeği, kişilerarası ilişkiler ölçeği, sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği, anne baba tutum ölçeği ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliğe anlamlı olarak etki eden değişkenlerin, sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal yetkinlik beklentisi yüksek ve problem çözme becerisi yüksek ergenlerin diğer ergenlere oranla daha bilişsel esnek oldukları ve otoriter anne baba tutumunun bilişsel esnekliğe engel oluşturduğu bulgular sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç ve Özdemir'in (2012) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme öğretme ortamları oluşturmaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma iki farklı üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenci olan 492 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı-öğrenme-öğretme ortamı anketi ile veriler toplanmıştır. Elde verilerin analizleri bazı maddelerde öğrenci olunan sınıfta ve cinsiyete farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak da öğrencileri bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Müzik Alanı Özel Yetenek Sınavları Konusunda Yapılan Araştırmalar

Sağır (2007), alan türüne göre adayların tek ses, çok ses, ezgi işitme, ritim işitme yeteneklerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 yılı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavı'na giren 544 katılımcıdan oluşmuştur. Bu özel yetenek sınavında, diğer liselerden (Alan Dışı) mezun adayların, sadece iki ses tekrarlama alt alanında, AGSL (Alan İçi) mezunu adaylardan %5 oranında daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Tek ses işitme, üç ses işitme, dört ses işitme, birinci ve ikinci ezgi tekrarlama, birinci ve ikinci ritim tekrarlama alt alanlarında ise AGSL mezunu öğrencilerin, diğer liselerden sınava katılan öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Tankız'ın (2011) yüksek lisans tezi niteliğindeki çalışmasında; 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında yapılmış olan İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik

Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları'na katılan adayların; müzik alanı puanları ve yerleştirme puanlarının birbirleriyle olan ilişki durumlarının incelenmiştir. Bununla birlikte; cinsiyet, mezun olunan lise türü, yaşantının çoğunun geçirildiği yer-bölge, aile müzik ilgi durumu, aile aylık gelir, çalgı alanı gibi çeşitli değişkenlere göre ilgili puan ve başarı durumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini ilgili sınava katılan 387 aday oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Müziksel İşitme-Yazma alanı puanları ile Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı, Müziksel Çalma ile Müziksel Söyleme Alanı puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yerleştirme puanları ile en düşük düzeyde ilişkinin Müziksel Söyleme alanı puanlarında olduğu tespit edilmiştir.

Efe'nin(2006) araştırmasında; müzik öğretmenliği programlarına girişte yapılan özel yetenek sınavlarının uygulamalarındaki farklılıkların ve içeriklerin ne olduğu karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiş ve bir durum tespiti yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 eğitim öğretim yılına yönelik müzik öğretmenliği anabilim dalında yapılan müzik yetenek sınavları oluşturmuştur (N=21). Bununla birlikte, Müziksel İşitme Alanı, Müziksel Okuma-Yazma Alanları, Müziksel Çalma Alanı ve Müziksel Söyleme Alanı puanlarının ÖYSP'lere ne ölçüde yansıdığı sunulmuştur. Ayrıca her üniversite için ayrı bilgi verilmiş, karşılaştırma yapılmıştır.

Atak Yayla'nın(2006), çalışmasında; ÖSS puanlarının ve Ağırlık Ortaöğretim Başarı puanlarının Yerleştirme puanları üzerindeki ağırlıklarını, 2005-2006 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılan özel yetenek sınavında birinci, yedinci ve otuz altıncı olan üç adayın puanları göz önüne alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Üç adayın da yerleştirme puanlarında, en fazla etkinin ÖSS puanlarında olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2008) çalışmasında; sınava katılan adayların alan içi ve alan dışı mezunu olma farklılıkları göz önünde bulundurularak, aldıkları müzik puanları araştırılmıştır. Ayrıca, her yıl için sınavlara giren katılımcıların dağılımı ve başarılı olanların alan türüne göre durumları analiz edilmiş ve sunulmuştur. Araştırmanın

çalışma grubu;2007 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde ve 2005-2006-2007 yıllarında Gazi Üniversitesi'nde yapılan özel yetenek sınavlara giren katılımcılardır.

Yağcı (2009) araştırmada; tek ve iki aşamalı olma durumuna göre sınavlarda soruların tek ses ve çok ses işitme, ezgi ve ritim işitme boyutları incelenerek, birinci sınıf Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi puanları ile giriş sınavındaki puanları arasındaki ilişki araştırılmış ve bir diğer anlatımla sınavların akademik başarıyı kestirim gücü saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınav alt boyutları ile akademik başarı arasında 6 okulda pozitif yönde, 3 okulda ise negatif yönde ilişkilerin bulunduğu ifade edilmiştir.

Ece ve Sazak'ın (2008) çalışmasında; ÖSS puanı ile Müziksel İşitme Alanı, Müziksel Söyleme Alanı, Müziksel Çalma Alanı ve Toplam Yetenek puanı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, çalışma evrenini; 2003-2006 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılmış olan üç özel yetenek sınavına giren adaylar (N=1015) oluşturur. Adayların ÖSS puanları ile Müziksel Çalma ve ÖSS ile Müziksel Söyleme puanları arasındaki ilişkiler, sadece ikinci aşama sınavına giren adaylar (N=482) üzerinden incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Müziksel Söyleme Alanı puanları dışında kalan diğer alanlar (Müziksel İşitme Alanı, Müziksel Çalma Alanı) ile ÖSS puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Ece ve Kaplan'ın (2008) araştırmasında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılan öğrenci seçme sınavının puanlayıcılar arası güvenilirliği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu; birinci aşama sınavına giren 299 aday ve 5 puanlayıcı ile ikinci aşama sınavına girmeye hak kazanan 142 öğrenci ve 15 puanlayıcı oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Dikte alt testi, deşifre-solfej alt testi, tartım alt testi, tartım alt testi müziksel hafıza alt testi, müziksel hafıza alt testi, iki ses-üç ses duyma alt testlerine ilişkin puanlayıcılar arası güvenilirliklerin çok yüksek olduğu ve

birinci aşama sınavının puanlayıcılar arası güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Bu tarama modeli, "...iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlanabilir (Karasar, 2007). Araştırma; özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri, bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları ve adayların demografik özellikleri arasındaki ilişkiler konularında durum tespiti yapılacağından dolayı betimsel nitelik taşımaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu üzerinden yürütülecektir. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavına giren olan adaylardan oluşmaktadır (N=449). Sınava 456 aday başvurmuş, 7 adayın bazıları sınava girmemiş bazıları ise ilgili form ve envanterleri eksik kodladıkları için çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Sınav iki aşamadan oluşmaktadır. Bu nedenle sınavın ikinci aşamasında yer alan Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alan puanları, ÖYSP'ler ve Yerleştirme puanları ile KÖSE öğrenme yolları, BEE, MİOY, ÖBP ve YGS puanları arasındaki ilişki durumlarının analiz işlemlerinde sadece ikinci aşama adayları üzerinden çalışma yürütülmüştür (N=250). İkinci aşama sınavına giren adaylar zaten ilk aşama sınavına da girdikleri için ikinci bir çalışma grubu olarak betimlenmemişlerdir.

Çalışma grubunu oluşturan adayların çeşitli demografik ve müziksel yaşantıları ile ilgili özellikleri de araştırma kapsamında incelenmiştir. Tablo 2'de adayların cinsiyet, yaş ve lise türü değişkenlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2. Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları

		<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kız	239	53.2
	Erkek	210	46.8
<i>Yaş</i>	17-20	359	80.0
	21-24	66	14.7
	25 ve üstü	24	5.3
<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>	GSSL	215	47.9
	Genel Lise	191	42.5
	Diğer	43	9.6
	<i>Toplam</i>	449	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, sınava giren adayların %53.2'sinin kız, %46.8 'sinin erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, adayların %80'sinin 17-20 yaş aralığında, %14.7'sinin 21-24 yaş aralığında, %5.3'ünün ise 25 ve üstü yaş aralığında oldukları belirlenmiştir. Yığılmanın 17-20 yaş aralığında olduğu gözlemlenmektedir.

Adayların %47.9'unun GSSL, %42.5'inin genel lise, geri kalan %9.6'sında diğer lise türlerinden mezunu olduğu görülmektedir. GSSL ve genel lise mezunu adayların çoğunlukta oldukları saptanmıştır.

Adayların yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Adayların Yaşantısının Çoğunun Geçirildiği Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımları

		<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer (Aday)</i>	Köy-Kasaba	16	3.6
	İlçe	72	16.0
	İl	262	58.4
	Büyükşehir	99	22.0
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer (Anne)</i>	Köy-Kasaba	46	10.2
	İlçe	90	20.0
	İl	229	51.0
	Büyükşehir	84	18.7
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer (Baba)</i>	Köy-Kasaba	46	10.2
	İlçe	84	18.7
	İl	235	52.3
	Büyükşehir	84	18.7
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	Okuryazar Olmayan	41	9.1
	İlkokul-Ortaokul	207	46.1
	Lise	133	29.6
	Üniversite	67	14.9
	Lisansüstü	1	.2
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	Okuryazar Olmayan	10	2.2
	İlkokul-Ortaokul	162	36.1
	Lise	173	38.5
	Üniversite	95	21.2
	Lisansüstü	9	2.0
<i>Toplam</i>		449	100.0

Tablo 3'teki adayların yaşantısının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında; %3.6'sının köy-kasaba, %16'sının ilçe, %58.4'ünün il, %22'sinin büyükşehir grubunda oldukları belirlenmiştir. Yaşantılarını il ve büyükşehirlerde geçirenlerin çoğunlukta oldukları gözlemlenmektedir.

Adayların annelerinin yaşantısının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre dağılımına bakıldığında; %10.2'sinin köy-kasaba, %20'sinin ilçe, %51'inin il, %18.7'sinin büyükşehir grubunda oldukları belirlenmiştir. Adayların annelerinin yaşantılarının çoğununu il ve ilçelerde geçirdikleri gözlemlenmektedir.

Adayların babalarının çoğunlukla yaşadığı yer değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında, %10.2'sinin köy-kasaba, %18.7'sinin ilçe, %52.3'ünün il, %18.7'sinin büyükşehir grubunda oldukları belirlenmiştir. En yüksek dağılımın il grubunda olduğu tespit edilmiştir.

Adayların annelerinin %46.1'inin ilkokul-ortaokul, %29.6'sının lise, %14.9'unun üniversite, %2'sinin lisansüstü mezunu olduğu ve %9.1'inin ise okuryazar olmadığı belirlenmiştir. Yığılmanın anne eğitim durumu ilkokul-ortaokul ve lise olan adaylarda olduğu görülmektedir. Adayların baba eğitim durumu incelendiğinde, %36.1'inin ilkokul-ortaokul, %38.5'inin lise, %21.2'sinin üniversite, %2'sinin lisansüstü düzeyinde olduğu, %2.2'sinin ise okuryazar olmadığı tespit edilmiştir. Babaları ilkokul-ortaokul ve lise mezunu olan adayların, diğer gruplardan daha fazla oldukları görülmektedir. Tablo 4'te adayların çalgı alanına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Adayların Çalgı Alanı Değişkenine Göre Dağılımları

	<i>f</i>	%
Piyano	137	30.5
Klasik Gitar	86	19.2
Keman	66	14.7
Bağlama	62	13.8
Flüt	33	7.3
Viyolonsel	30	6.7
Viyola	11	2.4
Diğer	24	5.3
Toplam	449	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, adayların %30.5'inin piyano, %19.2'sinin klasik gitar, %14.7'sinin keman, %13.8'inin bağlama, %7.3'ünün flüt, %6.7'sinin viyolonsel, %2.4'ünün viyola, geri kalan adaylarında diğer çalgı türlerine yöneldikleri ve sınavlara bu çalgı türleriyle girdikleri görülmektedir. Bu sınav örneğinde adayların piyano ve klasik gitara daha fazla yöneldikleri görülmektedir. Keman, viyola ve viyolonsel çalgı alanında olan adaylar yaylı çalgılar başlığı altında tek grupta incelendiğinde, bu adayların dağılımın %23.8'ini oluşturdukları ve piyano ile sınava giren adaylardan sonra en yüksek oranda yer aldıkları saptanmıştır.

Adayların aile müzik ilgi durumu, hazırlanma biçimi, hazırlanma süresi ve hazırlanma süreci dışında müzik eğitimi alma değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Adayların Aile Müzik İlgi Durumu, Sınavlara Hazırlanma Biçimi, Hazırlık Süresi, Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımları

		<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Aile Müzik İlgi Durumu</i>	Yok	104	23.2
	Dinleyici	90	20.0
	Amatör	179	39.9
	Müzik Eğitimcisi	68	15.1
	Besteci-İcracı	8	1.8
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	Okul	132	29.4
	Özel-Bireysel Ders	112	24.9
	Dershane-Kurs	155	34.5
	Bireysel Çalışma	49	10.9
	Hiç Hazırlık Yapmayan	1	.2
<i>Hazırlık Süresi</i>	6 Aydan Az	102	22.7
	6 Ay-1Yıl	107	23.8
	1 Yıl-2Yıl	47	10.5
	2 Yıl-3 Yıl	19	4.2
	3 Yıl-4 Yıl	3	.7
	4 Yıl ve Daha Fazla	171	38.1
<i>Hazırlanma Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	Almadım	234	52.1
	Dershane-Kurs	78	17.4
	Halkeğitim	39	8.7
	Özel-Bireysel Ders	97	21.6
	Dershane, Kurs ve Halkeğitim	1	.2
Toplam		449	100.0

Tablo 5 incelendiğinde adayların ailelerinde yer alan birey ya bireylerin; %23.2'sinin müzikle ilgilenmedikleri, %20'sinin dinleyici oldukları, %39.9'ununda müzikle amatör anlamda ilgilendikleri görülmektedir. Ayrıca %15.1'inin müzik eğitimcisi ve geri kalan %1.8'sinin de besteci-icracı olarak müzikle mesleki olarak ilgilendikleri görülmektedir. Dağılım içerisinde ailesi müzik ile amatör anlamda

ilgilenen adayların en yüksek oranla yer aldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ailesinde müzik ile ilgilenen kimse bulunmayan adayların en yüksek ikinci orana sahip oldukları görülmekle beraber bu durumun dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

Adayların sınavlara hazırlanma biçimlerine göre dağılımlarında görüldüğü üzere; %29.4'ünün okullarında, %24.9'unun özel ve bireysel derslerle, %34.5'inin dersane-kurslarla aldığı eğitimlerle, %10.9'unun bireysel çalışma ile sınavlara hazırlandıkları, hiç hazırlık yapmadan sınavlara girenlerin ise 1 aday ile bütün adayların %2'sini oluşturduğu görülmektedir. Sınava dersane-kurslarda aldıkları eğitimle hazırlanan adayların çoğunluğu teşkil ettiği görülmektedir. Adayların önemli bir kısmının GSSL mezunu olduğu düşünüldüğünde, bu durumun dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgudan hareketle, GSSL mezunlarının azımsanamayacak bir kısmının okulda aldıkları eğitimi yeterli görmedikleri ya da tek hazırlık yöntemi olarak değerlendirmedikleri ve dersane-kurs gibi yapılarda veya özek-bireysel ders olarak hazırlık sürecini geçirdikleri ortaya çıkmıştır.

Adayların sınavlara hazırlanma sürelerine bakıldığında %22.7'sinin 6 aydan az, %23.8'inin 6 ay-1yıl arasında, %10.5'inin 1yıl-2yıl arasında, %4.2'sinin 2yıl-3yıl arasında, %7'sinin 3yıl-4yıl, %38.1'inin de hazırlanma sürelerinin 4 yıl ve daha fazla olduğu görülmektedir. Dağılımın 4 yıl ve daha fazla grubunda yoğunlaştığı ve bu durumun adayların önemli bir kısmının GSSL mezunu olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca adayların hazırlanma süreci ve okuldaki müzik dersleri dışında, hayatlarının herhangi bir evresinde müzik eğitimi alma durumları incelendiğinde; %52.1'inine eğitim almadığını, %17.4'ünün dersane veya kurslarda, %8.7'sinin halkeğitim merkezlerinde, %21.6'sının özel-bireysel ders yöntemi ile eğitim aldıkları gözlemlenmektedir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Birinci çalışma grubunu oluşturan adaylara ilişkin özel yetenek sınavı müzik alanı puanlarına ilgili izinler alınarak İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın veri tabanından ulaşılabacaktır. Adaylara sınava girmeden önce ve sınava girdikten sonra; öğrenme stilleri, bilişsel envanterleri ve kişisel bilgiler formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Envanterlerin ve formun uygulanması esnasında araştırmacının yanı sıra alan uzmanı 2 araştırma görevlisi tarafından adayların her birine geniş bir zaman dilimi

içerisinde acele edilmeden gerekli açıklamalar yapılarak, adaylar için sağlıklı bir değerlendirme süreci yaratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca adayların rahat bir ortamda formları doldurmaları amacı ile uygun materyal ve çevre koşullarının sağlanmış ve bu konuda oldukça geniş bir görevli ekibinden yardım alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Öğrenme Stilleri Envanteri, Bilişsel Esneklik Envanteri ve özel yetenek sınavı puanları veri tabanlarıdır.

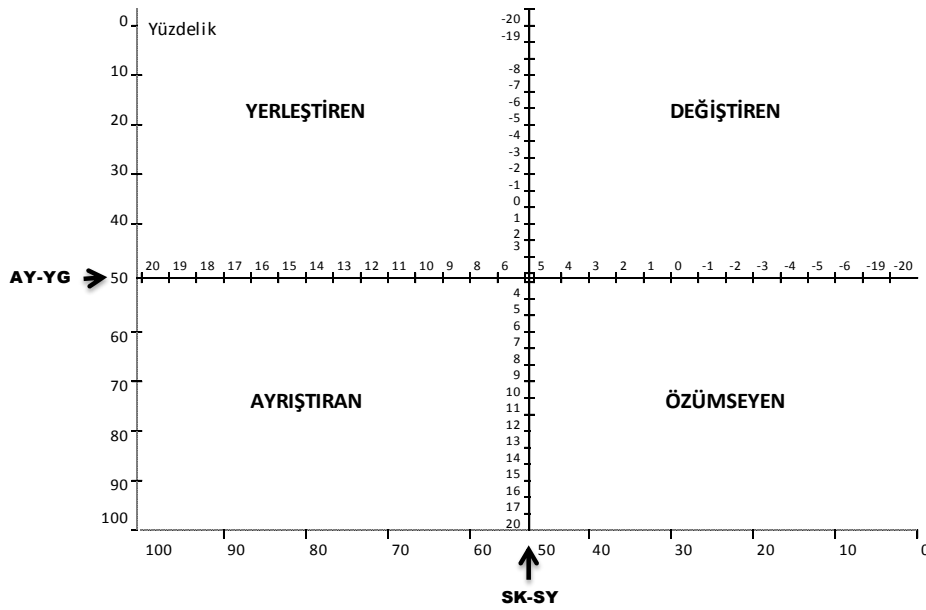
3.4.1. Öğrenme Stilleri Envanteri

Bu araştırmada D. A. Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına göre geliştirdiği KÖSE-III kullanılacaktır. 1999 yılında geliştirilen envantere 12 tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir madde için dört seçenek bulunmakta ve seçenekler 1-4 puan aralığında puanlanmaktadır. Seçenekler, Aktif Deneyim (AD), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Somut Deneyim (SD) olmak üzere dört öğrenme biçiminden oluşmaktadır.

Katılımcının her madde için kendisine en uygun olan seçenektan en az uygun olan seçeneğe doğru sırasıyla 4, 3, 2, 1 puanlarını kodlaması gerekmektedir. Her bir maddede yer alan öğrenme biçimlerinin puanları toplanarak toplam öğrenme biçimi puanları oluşturulur. Bir sonraki aşamada Aktif Deneyim (AD) toplam puanlarından Yansıtıcı Gözlem (YG) toplam puanları (AD-YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) toplam puanlarından ise Somut Deneyim (SD) toplam puanları çıkartılarak her bir katılımcı için *AD-YG puanı* ve *SK-SD* puanı oluşturulur. *AD-YG* puanı x eksenini, *SK-SD* puanı ise y eksenini üzerinde yer almaktadır. Bu iki puan türünün Kolb'un (1999) oluşturduğu koordinat sistemindeki kesişim noktaları belirlenir. Puan aralığı -36 ile +36 arasında değişmektedir. *Ayrıştırma, değiştirme, özümseme ve yerleştirme* olmak üzere dört öğrenme stili türü koordinattaki her bir alanı temsil etmektedir. En son aşamada kesişim noktasının hangi öğrenme stili alanında yer aldığı belirlenir ve böylece katılımcının hangi öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilir.

Envanterin el kitabında SD (*CE*) pembe rengi, RO (*YG*) sarı rengi, AC (*SK*) mor rengi ve AE (*AD*) yeşil rengi betimlemektedir. Her madde için verilen cevapların renkleri diğer bir anlatımla öğrenme biçimi değişkenlik göstermektedir. Buradan hareketle, envanterdeki madde sırasına göre her madde için öğrenme biçimleri farklı kodlanmaktadır.

Şekil 7’de öğrenme stillerine ilişkin koordinat düzlemi verilmiştir.



Şekil 7. Kolb Öğrenme Stilleri Versiyon III Koordinat Sistemi

KÖSE III'ün güvenilirlik düzeyi analizi 1052 katılımcıdan oluşan bir örneklem üzerinden yürütülmüştür (Kolb,1999). 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, 2006:122).

KÖSE-III'ün Türkçeye uyarlaması Gencel tarafından yapılmıştır (2006). Orijinal form ile Türkçe formun dil geçerliliği analizi için madde korelasyon katsayıları incelenmiştir. Uygulama grubu bir özel okulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (N=320). Tablo 6'da Gencel'in çalışmasında ve bu çalışmada yer alan güvenilirlik katsayısı değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Gencil'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 Türkçeye uyarlanmasını gerçekleştiren Gencil'e göre güvenilirlik katsayılarının orijinal formdaki değerlerden daha düşük çıkması, çalışma grubunun yaş düzeyinin daha küçük olması veya kültürel farklılıklardan meydana gelmiş olabilir (2006:113). İki form arasındaki madde toplam korelasyonu 0,77 olarak bulunmuş, Türkçe formun eşdeğerlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayıları incelendiğinde güvenilirliğin yeterli seviyede olduğu ve katsayıların Gencil'in (2006) çalışması ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.4.2. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. BEE insanların hayatta karşılaştıkları durumluk, belli bir sürece yayılan veya zor durumlarda alternatif çözümler üretebilme, dengeli düşünme, uygun seçeneklerin farkında olma ve davranış haline getirebilme becerilerinin belirlenmesi amacı ile oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması Gülüm ve Dağ tarafından gerçekleştirilmiştir. Alternatifler ($r=.91$) ve Kontrol ($r=.86, .84$) başlıkları altında iki faktörden meydana gelmektedir. 13 maddeden oluşan Alternatifler faktöründe; günlük hayatta gerçekleşen olaylara farklı açılardan bakabilme, alternatif çözümleri ve davranışları algılayabilme, empati yapabilme gibi becerileri tespit etmeyi amaçlar. 7 maddeden oluşan kontrol faktörü ise; zor durumları kontrol edilebilir algılayabilme eğilimini belirler (Dennis ve Wal, 2010; Gülüm ve Dağ, 2012).

BEE'nin tüm envanter ve alt faktörler için cronbach α ve madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış, Dennis ve Wal (2010) ile Gülüm ve Dağ'ın (2012) araştırmalarındaki değerler ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 7'de güvenilirlik analizi sonucunda elde bulunan BEE'nin cronbach α ve madde toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 7. BEE Güvenirlik ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde		<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
<i>Faktör-1 Alternatifler (13 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .83$</i>		
1	Durumları tartma konusunda iyiyimdir.	.42
3	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	.35
5	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	.54
6	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekini dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	.47
8	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	.40
10	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	.41
12	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	.60
13	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	.57
14	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	.61
16	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	.51
18	Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	.58
19	Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	.50
20	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım	.46
<i>Faktör-2 Kontrol (7 Madde)</i>		
<i>Cronbach $\alpha = .76$</i>		
2	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	.42
4	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyordum gibi hissederim.	.58
7	Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	.60
9	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	.43
11	Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	.59
15	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	.34
17	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	.45

Tablo 7 incelendiğinde BEE'nin cronbach α değerinin .85, Alternatifler faktörünün .83, Kontrol faktörünün ise .76 olarak bulunduğu görülmektedir. Gülüm ve Dağ (2012:221)'in araştırmasında bu değer tüm ölçek için .90, Alternatifler faktörü için .89, Kontrol faktörü için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada bulunan değerlerin bahsi geçen çalışmadaki değerlerden düşük olmasının yanı sıra kullanım ve analiz için yeterli ve uygun oldukları düşünülmektedir. Bu bakımdan BEE'nin güvenilirlik düzeyinin hem yüksek hem de ilgili çalışmalardaki değerlerden düşük olmakla beraber benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Stilleri, Bilişsel Esneklik envanterlerinden elde edilen veriler ve sınav sonucu ulaşılan puanlar kodlanarak SPSS 17.0 paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Adaylara 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 incelenerek bakılacaktır. Tablo 8'de analiz kapsamında yer alan puanların çarpıklık-basıklık değerleri ve K-S testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
Somut Deneyim	449	.306	-.177	.00**
Somut Deneyim***	250	.318	-.315	.00**
Yansıtıcı Gözlem	449	.272	.395	.00**
Yansıtıcı Gözlem***	250	.244	.301	.02*
Soyut Kavramsallaştırma	449	.277	-.038	.00**
Soyut Kavramsallaştırma***	250	.264	.017	.00**
Aktif Deneyim	449	-.621	.029	.00**
Aktif Deneyim***	250	-.540	.016	.00**
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	449	-.041	-.188	.00**
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim***	250	-.108	-.263	.06
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	449	-.533	.103	.00**
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem***	250	-.368	-.456	.00**
BEE Toplam	449	-.195	-.097	.00**
BEE Toplam***	250	.011	-.709	.05
BEE Alternatifler	449	-.462	.769	.00**
BEE Alternatifler***	250	-.245	.110	.05
BEE Kontrol	449	-.427	-.222	.00**
BEE Kontrol***	250	-.438	-.267	.00**
Dikte	449	-.080	-1.327	.00**
Dikte***	250	-.877	-.078	.00**
İki Ses	449	-1.313	.781	.00**
İki Ses***	250	-2.593	2.395	.00**
Üç Ses	449	-.783	-.638	.00**
Üç Ses***	250	-1.552	1.529	.00**
Dört Ses	449	.432	-.998	.00**
Dört Ses***	250	-.110	-1.051	.00**
Çokses İşitme	449	-.088	-.906	.00**
Çokses İşitme***	250	-.363	-.577	.00**
Ezgi	449	.292	-.346	.00**
Ezgi***	250	.248	-.706	.00**
Tartım	449	-.103	-.509	.00**
Tartım***	250	-.230	-.074	.00**
Müziksel İşitme-Yazma	449	-.095	-.347	.02*
Müziksel İşitme-Yazma***	250	.792	-.017	.00**
Müziksel Çalma	250	.216	-.749	.00**
Müziksel Söyleme	250	.368	-.245	.00**
ÖYSP	250	.477	.154	.00**
YP	250	.343	-.570	.00**
YGS	449	.288	-.394	.04*
YGS***	250	.246	-.497	.20
OBP	449	.428	-.197	.00**
OBP***	250	.246	-.393	.20

* $p < .05$, ** $p < .01$, ****Sadece ikinci aşama sınavına giren adayların puanları*

Tablo 8'de K-S testi sonuçlarına bakıldığında, ikinci aşama sınavına giren adayların SK-SD, BEE toplam, BEE Faktör-2 (Alternatifler), OBP ve YGS puanları dışındaki bütün puanlarda normallikten sapmaların anlamlı düzeylerde olduğu gözlemlenmektedir. Fakat K-S testinin uygulanması, normallik durumunun incelenmesi için kullanılan yöntemlerden sadece biridir. Normal dağılım eğrilerine bakıldığında normallikten aşırı sapmalar olmadığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında, bütün puanların ± 3 aralığında yer aldıkları tespit edilmiştir. Cooper-Cutting çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmasını normallik açısından uygun bir durum olarak açıklarken, Büyüköztürk (2007:40) ise bu değerlerin ± 1 aralığında yer almasının normallikten aşırı sapmalar olmaması şeklinde yorumlamaktadır. Ayrıca Kalaycı ve bazı araştırmacılara göre be katsayıların ± 3 aralığında yer almalarının kabul edilebilir bir durumdur (2008:6). Puanların çarpıklık-basıklık değerlerinin uç düzeylerde olmadığı ve normal dağılım eğrilerinde aşırı sapmalar olmadığı görüldüğü için parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 9'da analiz işlemlerinin yapıldığı puan türlerinden öğrenme biçimleri ve BEE puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, alınan en yüksek ve en düşük puan değerleri verilmiştir.

Tablo 9. Adayların Öğrenme Biçimleri ve BEE Puanlarının Dağılımları

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	Somut Deneyim		15	42	27.81	4.63
	Yansıtıcı Gözlem		15	44	27.90	4.55
	Soyut Kavramsallaştırma		19	45	29.86	4.68
	Aktif Deneyim		15	42	31.56	5.02
	Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	449	-19	24	2.05	7.26
	Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem		-21	22	3.66	7.73
	BEE Kontrol		13	35	27.33	4.63
	BEE Alternatifler		24	65	53.31	6.56
	BEE Toplam		46	100	80.63	9.53

Tablo 9'a bakıldığında, somut deneyim alanı puanlarının aritmetik ortalamasının 27.81 olduğu, yansıtıcı gözlem puan türünde 27.90, soyut kavramsallaştırma puan türünde 29.86, aktif deneyim puan türünde ortalamasının 31.56 olduğu görülmektedir. Soyut

kavramsallaştırma alanı puanlarından somut deneyim alanı puanları çıkarılarak oluşan puan türünün aritmetik ortalamasının 2.05 olduğu, aktif deneyim alanı puanlarından yansıtıcı gözlem alanı puanları çıkarılarak oluşan puan türünün aritmetik ortalamasının 3.66 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca BEE toplam puanlarının 80.63, BEE kontrol alan puanı aritmetik ortalamasının 27.33, BEE alternatifler alanı puanı aritmetik ortalamasının 53.31 olduğu görülmektedir. Tablo 10'da yerleştirmeye esas olan puanların aritmetik ortalama, standart sapma, alınan en yüksek ve en düşük puan değerleri verilmiştir.

Tablo 10. Adayların Yerleştirmeye Esas Olan Puanlarının Dağılımları

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Dikte	449	.00	30	16.30	9.66
İki Ses	449	.00	4	3.36	.96
Üç Ses	449	.00	6	4.37	1.91
Dört Ses	449	.00	10	3.82	3.36
Çokses İşitme	449	.00	20	11.56	5.11
Ezgi	449	.00	40	17.88	8.73
Tartım	449	.00	10	5.08	2.19
Müziksel İşitme-Yazma	449	4.40	98	50.84	17.97
Müziksel Çalma	250	1.20	100	57.62	19.35
Müziksel Söyleme	250	16.20	94	54.0	15.65
ÖYSP	250	39.35	97	59.84	11.02
YP	250	11.37	209.95	152.75	20.65
YGS	449	141.78	340.62	226.97	43.13
OBP	449	250	481.65	332.19	42.93

Tablo 10 incelendiğinde adayların yerleştirilmeye esas olan puanları görülmektedir. Dikte, iki ses, üç ses, dört ses, çokses işitme, ezgi, tartım, müziksel işitme-yazma puan türleri 449 aday üzerinden, müziksel çalma, müziksel söyleme, ÖYSP, YP puan türleri ise 250 aday üzerinden değerlendirilmiştir. Dikte alanında puan türünde adayların puanlarının aritmetik ortalamasının 16.30 olduğu görülmektedir. En yüksek puanın 30 olduğu bu alanda adayların ortalama düzeyde puan aldığı görülmektedir.

İki ses puan türünde adayların puanlarının ortalaması 3.36 olduğu görülmektedir. Bu alanda da en yüksek puanın 4 olduğu ve adayların ortalamasının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Üç ses puan türünde ortalamasının 4.37 olduğu görülmektedir. Bu alanda da en yüksek puan 6 olup adayların ortalamaların üstünde bir puan aldıkları görülmektedir. Diğer bir puan türü olan dört ses alanında adayların aldığı puanların aritmetik ortalaması 3.82 olup, bu alanda en yüksek puanın 10 olduğu ve alınan başarı durumunun düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Çok ses işitme alanında adayların aldıkları puanların aritmetik ortalaması 11.56'dır. Bu alanda da en yüksek puan 20'dir. Adayların başarı durumu da orta düzeyde kalmıştır. Ezgi alanında da ortalamasının 17.88 olduğu görülmektedir. En yüksek puanın 40 olduğu bu alanda adayların başarı durumunun ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. Tartım ve müziksel işitme-yazma alanların da adaylar 10 puan üzerinden 5.08 değer ile ortalama düzeyde kalmışlardır.

Müziksel işitme-yazma alanında da adayların aldıkları puanların aritmetik ortalaması 50.84'dür. En yüksek puanın 100 olduğu bu alanda da adayların ortalama başarı düzeyi elde ettikleri görülmüştür. Müziksel çalma, Müziksel söyleme, ÖYSP, YP alanlarında adayların aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, müziksel çalma alanında adayların aldıkları puanların aritmetik ortalaması 57.62 olduğu görülmektedir. Bu alanda da en yüksek puanın 100 olduğu görülüp adayların aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyde kaldığı görülmektedir. Müziksel söyleme alanında ise adayların aldığı puanların ortalamasını 54.03 olup bu alanda da adaylar ortalama düzeyde kalmışlardır. ÖYSP alanında adayların aldıkları puanların aritmetik ortalaması 59.84'dür. Adayların başarısının ortalama düzeyin biraz üstünde olduğu görülmektedir. Adayların YP alanında aldıkları puanların aritmetik ortalamasının da 152.75 olduğu görülmektedir. 449 adayın YGS sınavından ve OBP'den aldıkları neticeler incelendiğinde, adayların YGS sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 226.97 olduğu görülmektedir. Ayrıca adayların OBP'lerin ortalamasının 332.19 olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik düzeyleri Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Öğrenme stilleri, kişisel bilgi formu ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için Kay-Kare testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Fakat 5'ten küçük hücre sayısının %20'yi aştığı durumlarda grupların mantıklı bir biçimde birleştirilmesi ve grup silme işlemleri gerçekleştirilerek Kay-Kare testi yapılmıştır. Bu işlemler

yapıldıktan sonra da bu durum giderilememişse, analizlerin Kay-Kare testi yapılmadan sadece çapraz tabloların yorumlanması ile gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2007:154). BEE, öğrenme yolları, Müziksel Çalma ve Söyleme alan puanları gibi sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu puanlar için nokta dağılım grafikleri kullanılarak ilişki durumlarının görselleştirilmesi sağlanmıştır. Cinsiyet, alan türü gibi iki bağımsız kategorik değişkene göre Müziksel Çalma, BEE vb. sürekli değişkenlerdeki anlamlı farklılık durumlarının incelenmesi için ilişkisiz gruplar için uygulanan *t*-testi kullanılmıştır. Öğrenme stilleri, anne-baba eğitim durumu vb ikiden fazla gruplu kategorik değişken ile sürekli değişken niteliğindeki puanlar arasındaki ilişkiler ise varyanslar homojense tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch testi uygulanarak incelenmiştir. Varyans analizinin kullanıldığı durumlarda farklılıkların hangi gruplarda olduğunun tespiti için Scheffe testi, Welch testi kullanıldığında ise Games-Howell testi ile analizler yapılmıştır. Etki büyüklüklerinin belirlenmesi işleminde; Cohen's w-Cramer's v (Kay-Kare), Cohen's d (t-testi), omega squared ω^2 (tek yönlü varyans analizi) 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 büyüklüğü simgesi

Cramer's v= Kay-kare testi etki büyüklüğü için kullanılan formüllerden biri

Cohen's w= Kay-kare testi etki büyüklüğü için kullanılan formüllerden biri

Cohen's d= t-testi etki büyüklüğü için kullanılan formüllerden biri

α = Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı

Welch's F= Welch testi istatistik değeri

G-H= Games-Howell testi

K-S= Kolmogorov-Smirnov test

r^2 =Determinasyon Katsayısı

χ^2 : Kay-kare

ss: Standart sapma

F: Varyans değeri

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik değeri

t : t - testi 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. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

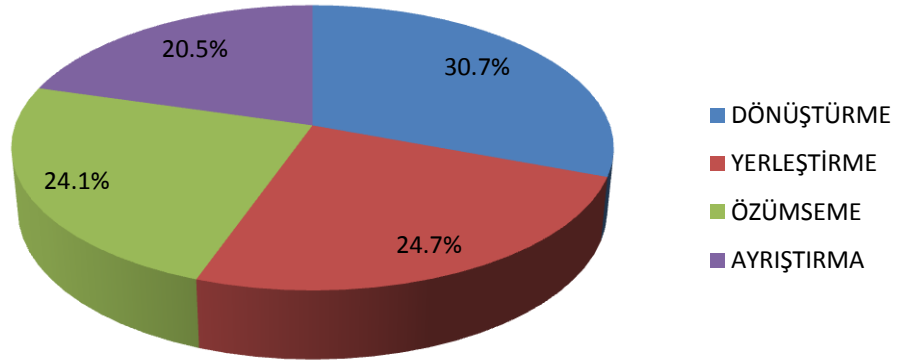
Bu alt başlıkta araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. KÖSE-III; (a) Ayırıştırma, (b) Yerleştirme, (c) Değiştirme, (d) Özümseme olmak üzere dört öğrenme stilinden meydana gelmektedir. Yapılan analiz işlemi sonucunda, adayların sahip oldukları öğrenme stili alanlarının frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine ilişkin bulgular tablolaştırılarak ve grafik aracılığı ile görselleştirilerek verilmiştir. Adayların KÖSE-III'e göre tespit edilen öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenme Stili	f	%
Ayırıştırma	92	20.5
Yerleştirme	111	24.7
Değiştirme	138	30.7
Özümseme	108	24.1
Toplam	449	100.0

Tablo 11 incelendiğinde adayların %30.7'sinin değiştirme, %24.7'sinin yerleştirme, %24.1'inin özümseme, %20.5'inin ise özümseme öğrenme stiline sahip olduğu gözlemlenmektedir. En yüksek düzeyde dağılımın değiştirme öğrenme stiline sahip adaylarda olduğu tespit edilmiştir. Ayırıştırma, yerleştirme ve özümseme stillerine sahip olan öğrencilerin dengeli bir dağılım gösterdiği, ayırıştırma stiline sahip olanların ise en düşük düzeyde kaldıkları görülmektedir.

Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri alanlarının dağılımı görselleştirilerek Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Adayların Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları

Grafik 1'de görüldüğü üzere, özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri alanlarının birbirlerine yakın bir dağılım gösterdikleri, en yüksek düzeyde oranın değiştirme (dönüştürme) öğrenme stiline sahip adaylarda olduğu, en düşük düzeyde oranın ise özümseme öğrenme stilini benimseyenlerde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle; adaylarda baskın bir öğrenme stili tercihinin var olmadığı, adayların farklı öğrenme stillerine sahip oldukları, öğrenci sayısı ve yüzde oranları dikkate alındığında; öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

4.2. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. KÖSE-III kapsamında ayırıştırma, yerleştirme, değiştirme ve özümseme olmak üzere dört öğrenme stili alanı vardır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarının sınav başarı durumuna (kazanma-kazanamama) göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Her grubun kendi içerisindeki sınav başarısı dağılımı ile kazanan ve kazanamayan grupları içerisindeki öğrenme stili tercihlerinin bütün dağılım içerisindeki düzeyi de incelenmiştir. Bu amaçla çapraz tablo oluşturularak değişkenler için Kay-kare testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının sınav başarı durumuna göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrenme Stilleri Alanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri		Başarı Durumu		Toplam	
		Kazandı	Kazanamadı		
Değiştirme	f	6	132	138	
	%	4.3	95.7	100.0	
	%	20.0	31.5	30.7	
Yerleştirme	f	12	99	111	
	%	10.8	89.2	100.0	$\chi^2=8.30^*$ sd=3 Cramer'sV=.14 p=.04
	%	40.0	23.6	24.7	
f	3	105	108		
Özümseme	%	2.8	97.2	100.0	
	%	10.0	25.1	24.1	
	f	9	83	92	
Ayrıştırma	%	9.8	90.2	100.0	
	%	30.0	19.8	20.5	
	f	30	419	449	
Toplam	%	6.7	93.3	100.0	
	%	100.0	100.0	100.0	

Tablo 12'deki Kay-Kare testi sonuçlarına bakıldığında, sınav başarı durumunun, öğrenme biçimlerinden bağımsız olmadığı ve iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2 (3) = 8.30$, $p < 0,05$]. Kazanan adaylarının oranı, yerleştirme öğrenme stiline sahip 111 adayda %10.8 iken, bu oranın ayrıştırma öğrenme stiline tercih eden 92 adayda %9.8'e, değiştirme öğrenme stili grubunda olan 138 adayda %4.3'3, özümseme öğrenme stiline sahip olanlarda ise %2.8'e düştüğü tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün ise zayıf düzeyde olduğu görülmüştür [Cramer's V=.14] Her grubun kendi içerisindeki kazanma oranı ve kazanan adaylardaki dağılım olmak üzere dağılımlar iki başlıkta incelendiğinde, en başarılı grubun yerleştirme, başarı düzeyi en düşük olan grubun ise özümseme grubu olduğu görülmektedir. Kazanan 30 aday içerisinde yerleştirme grubunda yer alanların %40 oran ile yer aldığı saptanmıştır.

4.3. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre BEE Puanları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanların Dağılımlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. KÖSE-III kapsamında ayrıştırma, yerleştirme, değiştirme ve özümseme olmak üzere dört öğrenme stili alanı vardır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarının; BEE puanlarına ve MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP, OBP ve YGS puanlarına göre dağılımına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Bütün öğrencilerin, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının BEE puan ortalamalarına göre dağılımı Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Bütün Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

<i>Puan Türü</i>		<i>Öğrenme Stilleri Alanları</i>			
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>
BEE Toplam	f	92	111	138	108
	%	20.50	24.70	30.70	24.10
	\bar{X}	81.39	82.37	79.36	79.83
	ss	8.72	9.83	9.21	10.07
BEE Faktör-1: Alternatifler	\bar{X}	53.32	54.06	52.93	53.00
	ss	6.28	6.27	6.48	7.20
BEE Faktör-2: Kontrol	\bar{X}	28.08	28.31	26.43	26.84
	ss	4.13	4.57	4.72	4.74

Tablo 13'deki bütün adayların öğrenme stilleri alanlarına göre BEE puanlarına ilişkin değerler incelendiğinde, BEE toplam ($\bar{X}=82.37$), BEE Faktör-1 ($\bar{X}=54.06$) ve BEE Faktör-2 puanlarında ($\bar{X}=28.31$) en yüksek puanları alan adayların yerleştirme grubundakiler olduğu görülmekle beraber stil alanlarının ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te ikinci aşama sınavına giren adayların BEE puan ortalamalarının öğrenme stilleri alanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 14. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

<i>Puan Türü</i>		<i>Öğrenme Stilleri Alanları</i>			
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>
BEE Toplam	f	54	63	73	60
	%	21.60	25.20	29.20	24.00
	\bar{X}	82.02	84.00	80.37	79.82
	ss	9.96	9.95	9.83	9.30
BEE Faktör-1: Alternatifler	\bar{X}	53.50	65.00	53.27	52.95
	ss	6.86	54.90	6.36	6.65
BEE Faktör-2: Kontrol	\bar{X}	28.52	29.10	27.10	26.87
	ss	4.31	4.40	5.25	4.74

Tablo 14'te görüldüğü üzere, bütün adaylarda olduğu gibi, yerleştirme grubundaki adayların en yüksek BEE puanlarını aldıkları tespit edilmiştir. Bütün

öğrenme stili gruplarının ortalamalarının birbirlerine yakın düzeyde oldukları belirlenmiştir.

KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının MİY alanı ve MİY alt alan ortalamalarına göre dağılımı Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Bütün Adayların MİY Puanları ve MİY Alt Alanları Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü	Öğrenme Stilleri Alanları				
		Ayrıştırma	Yerleştirme	Değiştirme	Özümseme
MİY	f	92	111	138	108
	%	20.50	24.70	30.70	24.10
Dikte	\bar{X}	52.91	52.13	49.60	49.34
	ss	17.93	18.31	18.48	16.94
İki Ses	\bar{X}	17.40	16.86	15.22	16.17
	ss	9.64	10.24	9.46	9.28
Üç Ses	\bar{X}	3.30	3.49	3.31	3.36
	ss	1.01	.91	.95	1.00
Dört Ses	\bar{X}	4.22	4.74	4.23	4.29
	ss	1.96	1.82	1.92	1.92
Çokses İşitme	\bar{X}	3.92	4.23	3.48	3.78
	ss	3.30	3.59	3.29	3.24
Ezgi	\bar{X}	11.44	12.45	11.02	11.43
	ss	5.10	5.35	5.00	4.94
Tartım	\bar{X}	18.75	17.73	18.36	16.69
	ss	8.72	8.47	9.06	8.54
	\bar{X}	5.33	5.10	5.00	4.94
	ss	2.16	2.38	2.10	2.16

Tablo 15 incelendiğinde, ezgi ($\bar{X}=18.75$), tartım ($\bar{X}=5.33$), dikte ($\bar{X}=17.40$) ve bütün boyutları kapsayan MİY alanlarında ($\bar{X}=52.91$) en yüksek ortalamaların ayrıştırma grubunda olduğu saptanmıştır. İki ses ($\bar{X}=3.49$), üç ses ($\bar{X}=4.74$), dört ses ($\bar{X}=4.23$) ve boyutların hepsini içine alan çokses işitme alanlarında ($\bar{X}=12.45$) ise yerleştirme grubundakilerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra öğrenme stilleri alanlarının bütün gruplarda ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 16'da ikinci aşama sınavına giren adayların MİY alanı ve MİY alt alan ortalamalarının öğrenme stilleri alanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 16. İkinci Aşamaya Giren Adayların MİY Puanları ve MİY Alt Alanları Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü	Öğrenme Stilleri Alanları				
		Ayrıştırma	Yerleştirme	Değiştirme	Özümseme
MİY	f	54	63	73	60
	%	21.60	25.20	29.20	24.00
Dikte	\bar{X}	64.88	65.11	63.77	61.11
	ss	11.17	10.63	10.66	10.03
İki Ses	\bar{X}	23.11	23.98	20.84	21.31
	ss	7.24	5.94	7.60	7.57
Üç Ses	\bar{X}	3.70	3.85	3.74	3.71
	ss	.61	.48	.56	.73
Dört Ses	\bar{X}	5.05	5.50	5.16	5.00
	ss	1.44	1.16	1.31	1.38
Çokses İşitme	\bar{X}	5.31	5.95	4.85	5.08
	ss	3.31	3.24	3.18	3.32
Ezgi	\bar{X}	14.06	15.31	13.75	13.78
	ss	4.08	3.90	4.05	4.18
Tartım	\bar{X}	21.81	20.24	23.52	20.42
	ss	9.00	8.40	7.45	7.98
	\bar{X}	5.89	5.59	5.66	5.61
	ss	2.15	2.30	1.87	2.18

Tablo 16’da görüldüğü üzere ikinci aşamaya kalan adayların; MİY ($\bar{X}=65.11$), dikte ($\bar{X}=23.98$), iki ses ($\bar{X}=3.85$), üç ses ($\bar{X}=5.50$), dört ses ($\bar{X}=5.95$), çokses işitme ($\bar{X}=15.31$) alanlarındaki en yüksek puanların yerleştirme grubunda yer aldığı görülmektedir. Ezgi alanında ($\bar{X}=23.52$) değiştirme; tartım alanında ($\bar{X}=5.89$) ise ayrıştırma öğrenme stillerini tercih edenlerin daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bütün gruplarda ortalamaların alanlara göre yakın bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP ve YP ortalamalarına göre dağılımı Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Adayların ÖYSP, YP, Müziksel Çalma ve Söyleme Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü	Öğrenme Stilleri Alanları				
		Ayrıştırma	Yerleştirme	Değiştirme	Özümseme
Müziksel Çalma	f	54	63	73	60
	%	21.60	25.20	29.20	24.00
	\bar{X}	58.17	57.34	58.35	56.52
	ss	18.65	20.61	19.20	19.23
Müziksel Söyleme	\bar{X}	54.94	54.37	54.26	52.57
	ss	16.63	15.87	15.40	15.10
ÖYSP	\bar{X}	60.72	60.48	60.29	57.83
	ss	10.75	11.55	11.32	10.31
YP	\bar{X}	154.93	154.11	150.53	152.05
	ss	22.46	22.75	18.54	19.25

Tablo 17'deki verilere bakıldığında, YP ($\bar{X}=22.75$), ÖYSP ($\bar{X}=11.55$) ve Müziksel Çalma alanı puanlarında ($\bar{X}=20.61$) yerleştirme grubundaki adayların daha başarılı oldukları bulunmuştur. Müziksel Söyleme alanı ($\bar{X}=16.63$) ise ayrıştırma stiline sahip olan adayların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün puanların birbirlerine yakın bir dağılım içinde oldukları saptanmıştır.

Tablo 18'de YGS ve OBP ortalamalarının öğrenme stilleri alanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 18. YGS ve OBP Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü	Öğrenme Stilleri Alanları				
		Ayrıştırma	Yerleştirme	Değiştirme	Özümseme
YGS	f	54	63	73	60
	%	21.60	25.20	29.20	24.00
	\bar{X}	239.17	228.27	224.24	234.56
	ss	48.91	47.71	37.57	43.29
YGS*	f	92	111	138	108
	%	20.50	24.70	30.70	24.10
	\bar{X}	238.01	222.13	221.99	228.93
OBP	ss	44.01	43.71	40.42	43.76
	\bar{X}	341.47	345.69	332.93	339.51
	ss	52.57	39.78	39.93	43.38
OBP*	\bar{X}	335.77	332.75	328.86	332.80
	ss	48.53	42.00	37.67	45.34

*Bütün Adaylar

Tablo 18'e bakıldığında YGS ve ikinci aşamaya kalan adayların OBP'lerinde en yüksek değerlerin ayrıştırma, bütün adayların OBP'lerinde ise yerleştirme alanında olduğu tespit edilmiştir.

4.4. BEE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. BEE likert tipinde 5 seçenekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alternatifler ve Kontrol olmak üzere iki faktörden meydana gelmektedir. Alternatifler faktörü 13, Kontrol faktörü ise 7 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 449 adayın maddelere verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri her bir madde için ayrı olmak üzere tablollaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanlarının dağılımları histogramlar aracılığı ile verilmiştir. Bu amaçla çapraz tablo oluşturularak değişkenler için Kay-kare testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 19'da BEE madde puanlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 19. Faktör Yapısına Göre BEE Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımları

Madde No	Maddeler	Hiç Uygun Değil (1)		Pek Uygun Değil (2)		Kararsızım (3)		Uygun (4)		Tamamen Uygun (5)		\bar{X}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
FAKTÖR-1: ALTERNATİFLER													
(13 Madde)													
1	Durumları tartma konusunda iyiyimdir.	1	.20	9	2.00	61	13.60	258	57.50	120	26.7	4.09	.71
3	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	8	1.80	19	4.20	42	9.40	198	44.10	182	40.50	4.17	.89
5	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	4	.90	20	4.50	60	13.40	209	46.50	156	34.70	4.10	.86
6	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	5	1.10	18	4.00	60	13.40	218	48.60	148	33.00	4.08	.85
8	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	28	6.20	34	7.60	56	12.50	192	42.80	139	31.00	3.85	1.13
10	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	19	4.20	33	7.30	51	11.40	181	40.30	165	36.70	3.98	1.08
12	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	.20	11	2.40	47	10.50	185	41.20	205	45.70	4.30	.77
13	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	3	.70	13	2.90	49	10.90	232	51.70	152	33.90	4.15	.78
14	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	3	.70	10	2.20	56	12.50	200	44.50	180	40.10	4.21	.79
16	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	2	.40	17	3.80	50	11.10	228	50.80	152	33.90	4.14	.79
18	Zor durumlara karşılaştığımda önce bir durum çözümü için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	.20	12	2.70	40	8.90	257	57.20	139	31.00	4.16	.71
19	Zor durumlara karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	4	.90	14	3.10	78	17.40	234	52.10	119	28.50	4.00	.80
20	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	7	1.60	12	2.70	73	16.30	219	48.80	137	30.50	4.07	1.07
FAKTÖR-2: KONTROL													
(7 Madde)													
2	Zor durumlara karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	93	20.70	150	33.40	107	23.80	87	19.40	12	2.70	3.50	1.10
4	Zor durumlara karşılaştığımda kontrolümü kaybediyordum gibi hissedirim.	171	38.10	164	36.50	66	14.70	33	7.30	15	3.30	3.99	1.06
7	Zor durumlara karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	215	47.90	141	31.40	48	10.70	34	7.60	11	2.40	4.15	1.04
9	Zor durumlara baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	110	24.50	143	31.80	112	24.90	66	14.70	18	4.00	3.58	1.13
11	Zor durumlara karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	180	40.10	158	35.20	66	15.10	34	7.50	9	2.00	4.04	1.02
15	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	3	.70	11	2.40	48	10.70	222	48.40	165	36.70	4.20	.77
17	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissedirim.	152	33.90	149	33.20	100	22.30	40	8.90	8	1.80	3.88	1.03

* İşaretili Maddeler tersine puanlanmıştır.

Tablo 19’da BEE maddelerine (N=20) ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile maddeler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca tersine puanlanan maddelerin numaralarına tek yıldız atılmıştır.

İlgili envanterin maddeleri “Alternatifler” ve “Kontrol” alt boyutları olmak üzere iki faktörde toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında, her faktör için, en yüksek yüzde oranına sahip madde seçeneklerine ilişkin veriler aşağıda verilmiştir.

BEE Faktör-1, Alternatifler başlığı altında 13 maddeden oluşmaktadır. “Durumları tartma konusunda iyiyimdir (Madde 1)” maddesine ($\bar{X}=4.09$) adayların %57.5’i, “Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım (Madde 3)” maddesine ($\bar{X}=4.17$) adayların %44.1’i, “Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim (Madde 5)” adayların ($\bar{X}=4.1$) öğrencilerin %46.5’i ve “Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım (Madde 6)” maddesine ($\bar{X}=4.08$) adayların %48.6’sı, “Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim (Madde 8) ” maddesine ($\bar{X}=3.85$) adayların %42.8’i, “Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım (Madde 10)” maddesine ise ($\bar{X}=3.98$) adayların %40.3’ü “Uygun” cevabını vermişlerdir. Bu seçenekler için “Tamamen Uygun” grubuna dahil olanların da dağılım içinde yüksek değerlere sahip olduğu gözlemlenmektedir. Dört madde de “Hiç Uygun Değil” ve “Pek Uygun Değil” şeklinde düşünen adayların az sayıda oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 18’de görüldüğü üzere, “Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir (Madde 12)” maddesine ($\bar{X}=4.30$) adayların %45.7’sinin “Tamamen Uygun” cevabını verdikleri saptanmıştır. “Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım (Madde 13)” maddesine ($\bar{X}=4.15$) adayların %51.70’i, “Durumlara farklı bakış açılarından bakarım. (Madde 14)” maddesine ($\bar{X}=3.84$) adayların %44.5’i ve “Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım (Madde 16)” maddesine ($\bar{X}=4.14$) ise adayların %50.8’i “Uygun” seçeneğini işaretleyerek cevap vermişlerdir. “Hiç Uygun Değil” ve “Pek Uygun Değil” şeklinde cevap veren adayların düşük dağılıma sahip oldukları saptanmıştır.

“Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım (Madde 18)” maddesine ($\bar{X}=4.16$) adayların %38.3’ü, Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim (Madde 19)” maddesine ($\bar{X}=4.00$) adayların %52.1’i, “Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım (Madde 20)” adayların ise ($\bar{X}=4.07$) öğrencilerin %48,8’i “Uygun” yanıtını vermişlerdir. BEE Faktör-1’deki diğer maddelerde olduğu gibi, bu maddelerde

de “Hiç Uygun Değil” ve “Pek Uygun Değil” şeklinde düşünen adayların en düşük dağılımları oluşturdukları belirlenmiştir.

BEE Faktör-1 (*Alternatifler*)’deki 13 maddeye ilişkin işaretlenen en yüksek yüzde oranına sahip seçeneklerin çoğunlukla (Madde 12 hariç) “Uygun” grubunda toplandığı gözlemlenmektedir. Bu gruptan sonra yüksek değerlere sahip olan diğer bir grubun da “ Tamamen Uygun” yanıtını verenlerden oluştuğu görülmüştür. Madde puanlarının yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, en yüksek değer Madde 12’de; “*Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir*”($\bar{X}=4,30$), en düşük değer ise Madde 8’de; “*Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim*”($\bar{X}=3.85$) olduğu saptanmıştır.

BEE Faktör-2, Kontrol başlığı altında 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta madde 15 dışındaki diğer maddeler olumsuz ifadeler içermektedirler. Bu sebeple olumsuz ifadeler barındıran bu maddeler tersine puanlanmıştır. “*Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim (Madde 2)*”maddesine ($\bar{X}=3.50$) adayların %33.4’ü “Pek Uygun Değil”; “*Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim (Madde 4)*” maddesine ($\bar{X}=3.99$) adayların %38.1’i ve “*Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam (Madde 7)*”maddesine ise ($\bar{X}=4,15$) adayların %47,9’u “Hiç Uygun Değil” cevabını vermişlerdir. İlgili maddelerde “Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklinde düşünen adayların az sayıda oldukları tespit edilmiştir.

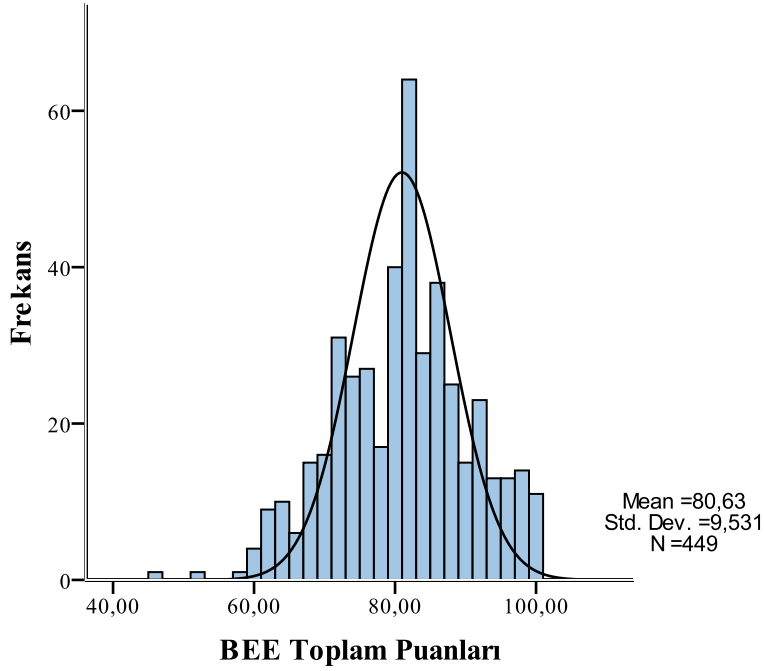
“*Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar (Madde 9)*”maddesinde ($\bar{X}=3.58$) adayların %31.8’inin “Pek Uygun Değil” yanıtını verdikleri görülmüştür. “*Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem (Madde 11)*”maddesine ($\bar{X}=4.04$) adayların %40.1’i, “*Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim (Madde17)*” maddesine ($\bar{X}=3.88$) adayların %33.9’u “Hiç Uygun Değil” cevabını vermişlerdir. “*Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim (Madde15)*” maddesinde ($\bar{X}=4.20$) ise adayların %48.4’ünün “Uygun” seçeneğini işaretledikleri gözlemlenmektedir. Madde 15 dışındaki maddelere “Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklinde cevap veren adayların düşük dağılıma sahip oldukları saptanmıştır. 15. madde de ise envanterdeki olumlu

ifadeler içeren diğer maddelerde olduğu gibi “Hiç Uygun Değil” ve “Pek Uygun Değil” şeklinde cevap veren adayların düşük dağılıma sahip oldukları saptanmıştır.

BEE Faktör-2 (*Kontrol*)’deki beş maddeye ilişkin işaretlenen en yüksek yüzde oranına sahip seçeneklerin, “Hiç Uygun Değil” grubunda ve bu gruptan sonra “Pek Uygun Değil” toplandıkları tespit edilmiştir. Madde 15 dışındaki maddelerin tersine kodlandığı düşünüldüğünde, “Hiç Uygun Değil” ve “Pek Uygun Değil” seçeneklerinin 1 ve 2 puan yerine; “Tamamen Uygun” ve “Uygun” seçeneklerinde olduğu gibi 5 ve 4 puan olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir açıdan adayların Buradan hareketle puan değerleri açısından BEE Faktör-2 (*Kontrol*), BEE Faktör-1 (*Alternatifler*) ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek değer Madde 15’te; “*Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim*” ($\bar{X}=4.20$), en düşük değer ise Madde 9’da; “*Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar*” ($\bar{X}=3.58$) olduğu saptanmıştır.

Olumsuz ifadelerin tersine puanlandığı düşünülerek 20 maddeden oluşan BEE’ye ilişkin verilerin bütününe bakıldığında; Madde 2 ve Madde 21 dışındaki bütün maddelerde “Tamamen Katılıyorum” cevabını verenlerin en yüksek dağılımı oluşturdukları tespit edilmiştir. Madde 1’de ve Madde 18’de “Uygun” seçeneğine ilişkin değerlerin bütün dağılım içerisinde en yüksek düzeyde oldukları gözlemlenmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, adayların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir. En yüksek aritmetik ortalamanın Madde 12’de (*Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir*, $\bar{X}=4.30$), en düşük aritmetik ortalamasının ise madde 2’de (*Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim*, $\bar{X}=3.50$) olduğu görülmektedir.

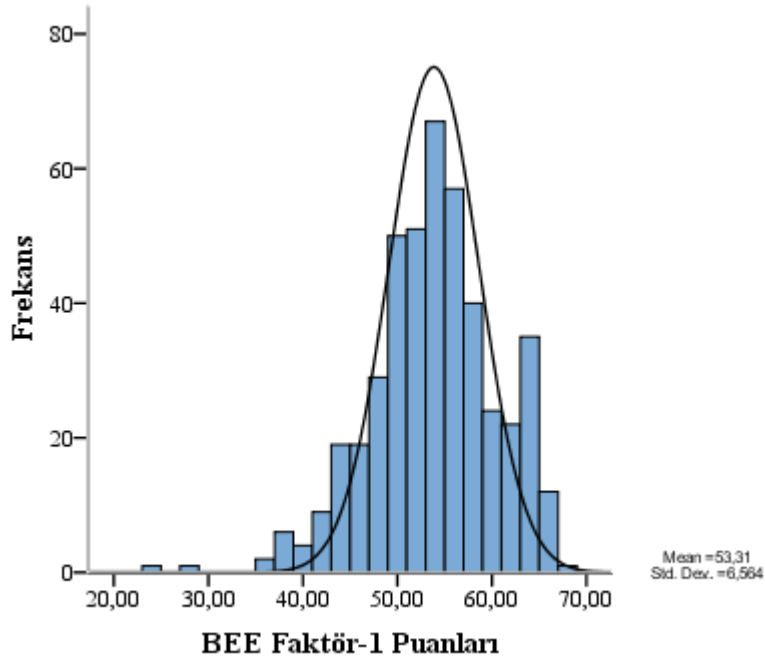
Adayların BEE toplam puanlarının dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. BEE Toplam Puanlarının Histogramı

İki alt boyuttan oluşan BEE' de alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Adayların BEE puanları ise 46 ile 100 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 80.63 ve standart sapması (ss) 9.53 olarak tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama dikkate alındığında, adayların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu ve buradan hareketle zor durumları kontrol edebilme, bunlarla başa çıkabilme, farklı bakış açılarına sahip olma, çözüm yollarının farkında olma, alternatif düşünceler üretebilme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

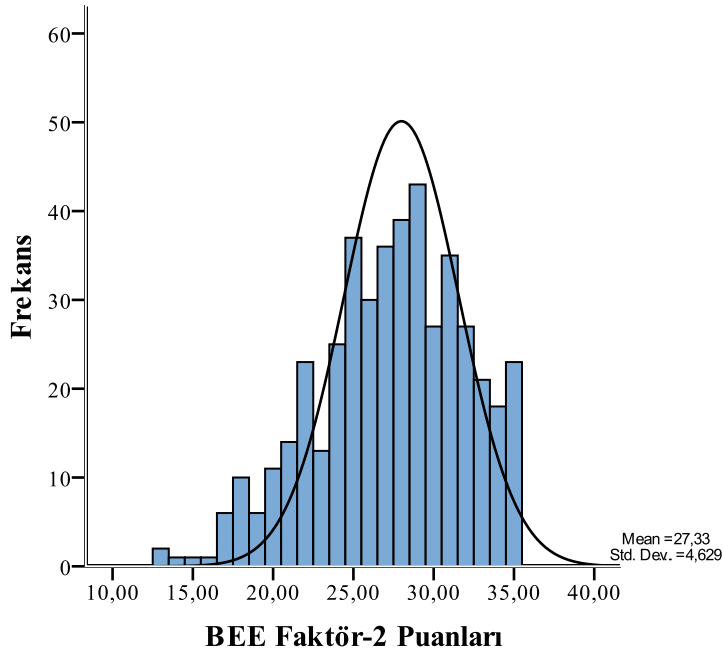
Bütün adayların BEE Faktör-1 toplam puanlarının (Alternatifler) dağılımı Grafik 3'de yer almaktadır.



Grafik 3. BEE Faktör-1 Toplam Puanlarının (Alternatifler) Histogramı

BEE Faktör-1'de alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65'tir. Adayların BEE Faktör-1 puanları ise 24 ile 68 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 53.31 ve standart sapması (ss) 6.56 olarak tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama dikkate alındığında Alternatifler alt boyutu açısından adayların alternatif düşünceler üretebilme ve bu çözümleri zor durumlarda nasıl kullanabileceğinin bilincinde olma becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

BEE Faktör-2 (Kontrol) puanlarının dağılımı Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. BEE Faktör-2 Toplam Puanlarının (Kontrol) Histogramı

BEE Faktör-2' de alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35'tir. Adayların BEE Faktör-2 puanları ise 13 ile 35 puan arasında değişmekte olup, bu puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 27.33 ve standart sapması (ss) 4.63 olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalama dikkate alındığında Kontrol alt boyutu açısından adayların zor durumları kontrol edebilme noktasındaki algılama becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca normal dağılım eğrisine bakıldığında, dikkati çeken bariz bir çarpıklık olmadığı gözlemlenmektedir.

4.5. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Adayların BEE toplam, BEE Faktör-1 (Alternatifler) ve BEE Faktör-2 (Kontrol) 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.

Bütün adayların öğrenme stillerine göre BEE puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Bütün Adayların BEE Puanlarının Öğrenme Stillerine 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
BEE Toplam	Gruplararası	295.064	3	226.482	2.52	.048*	.01
	Gruplarıçi	9304.152	445	89.930			
	Toplam	9599.216	448				
BEE Faktör-1: Alternatifler	Gruplararası	93.377	3	31.126	.721	.54	
	Gruplarıçi	19209.821	445	43.168			
	Toplam	19303.198	448				
BEE Faktör-2: Kontrol	Gruplararası	679.445	3	98.355	4.70	.00**	.02
	Gruplarıçi	40018.653	445	20.908			
	Toplam	40698.098	448				

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

Tablo 20’deki varyans analizi sonuçlarına göre, bütün adayların BEE toplam puanlarının [$F_{(3-445)}=2.52$, $p < .05$] ve BEE Faktör-2 puanlarının [$F_{(3-445)}=4.70$, $p < .01$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Etki büyüklüklerinin ise zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır [$\omega^2=.01;.02$]. Bu bulgunun yanı sıra BEE Faktör-1 puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlemlenmektedir [$F_{(3-445)}=.721$, $p > .05$]. BEE toplam puanlarında ve BEE Faktör-2 puanlarında varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ve BEE Faktör-2 (Kontrol) Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
BEE Toplam	Değiştirme		.04*	.98	.39
	Yerleştirme			.19	.88
	Özümseme				.65
	Ayrıştırma				
BEE Faktör-2	Değiştirme		.007**	.89	.04*
	Yerleştirme			.09	.98
	Özümseme				.23
	Ayrıştırma				

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

Tablo 21’deki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan adayların BEE toplam puanlarının ($\bar{X}=79.36$),

yerleştirme öğrenme stiline sahip olan adayların BEE toplam puanlarına ($\bar{X}=82.37$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi yerleştirme olan adayların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. BEE Faktör-2 puanlarında ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, değiştirme grubunda olanların puanlarının ($\bar{X}=26.43$); yerleştirme ($\bar{X}=28.31$) ve ayırıştırma grubunda ($\bar{X}=28.08$) olanların puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yerleştirme ve ayırıştırma öğrenme stilini tercih edenlerin, değiştirme öğrenme stilini tercih edenlere göre BEE Faktör-2 puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 22’de ikinci aşama sınavına giren adayların BEE puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların BEE 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
BEE Toplam	Gruplararası	671.505	3	223.835	2.35	.07	
	Gruplariçi	23448.979	246	95.321			
	Toplam	24120.484	249				
BEE Faktör-1: Alternatifler	Gruplararası	140.117	3	46.706	1.10	.36	
	Gruplariçi	10742.299	246	43.668			
	Toplam	10882.416	249				
BEE Faktör-2: Kontrol	Gruplararası	221.352	3	73.784	3.30	.02*	.03
	Gruplariçi	5494.172	246	22.334			
	Toplam	5715.524	249				

* $p < .05$

Tablo 22’deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, bütün adayların BEE Faktör-2 puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(3-246)}=3.30, p < .05$]. Etki büyüklüğünün zayıf düzeyde olduğu görülmektedir [$\omega^2=.03$]. [BEE Faktör-1 [$F_{(3-246)}=1.10, p > .05$] ve BEE toplam puanlarında [$F_{(3-246)}=2.35, p > .05$] öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlemlenmektedir. BEE Faktör-2 puanlarında varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların BEE Faktör-2 (Kontrol) Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
<i>BEE Faktör-2</i>	Değiştirme		.07	.99	.34
	Yerleştirme			.047*	.91
	Özümseme				.25
	Ayrıştırma				

* $p < .05$

Tablo 23'deki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, yerleştirme öğrenme stilinde olan adayların BEE Faktör-2 puanlarının ($\bar{X} = 29.09$), özümseme öğrenme stiline sahip olan adayların BEE Faktör-2 puanlarına ($\bar{X} = 26.87$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve yerleştirme öğrenme stilinde olan adayların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Adayların Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP, OBP ve YGS alanı puanları olmak üzere yerleştirme esas olan puanların, KÖSE-III kapsamında belirlenen öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi uygulanmıştır. Yerleştirme, ÖYSP, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanları, sınav yönergesine göre sadece ikinci aşama sınavına kalan adaylar için oluşturulmuştur. Diğer puanlar ise ilk aşama ve ikinci aşama sınavına giren, diğer bir anlatımla bütün adaylar için hesaplanmıştır. Buradan hareketle bu puanlar ile öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişkiler sadece ikinci aşama sınavına kalan adaylar için; diğer puanlar ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkilere yönelik analizler ise ilk aşama ve ikinci aşama adayları olmak üzere her grup için ayrı yapılmıştır. İlişki çıkan durumlarda ise anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Adayların öğrenme stillerine göre Yerleştirme puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Yerleştirme Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	764.393	3	254.798		
Gruplarıçi	10544,525	246	428.620	.59	.62
Toplam	106204.918	249			

Tablo 24'teki varyans analizi sonuçlarına göre, Yerleştirme puanlarında adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-246)}=.59, p>.05$].

Tablo 25'te bütün adayların MİY puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 25. Müziksel İşitme-Yazma Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1034.871	3	344.957		
Gruplarıçi	143617.635	445	322.736	1.07	.36
Toplam	144652	448			

Tablo 25'deki varyans analizi sonuçlarına göre, MİY puanlarında adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-445)}=1.07, p>.05$]. Adayların öğrenme stillerine göre MİY alt boyutları puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Bütün Adayların Dikte, İki Ses, Üç Ses, Dört Ses, Çokses İşitme 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>
Dikte	Gruplararası	306.887	3	102.296	1.10	.35
	Gruplariçi	41480.472	445	93.215		
	Toplam	41787.359	448			
İki Ses	Gruplararası	2.595	3	.865	.93	.43
	Gruplariçi	413.529	445	.929		
	Toplam	416.124	448			
Üç Ses	Gruplararası	20.188	3	6.729	1.86	.14
	Gruplariçi	1610.674	445	3.619		
	Toplam	1630.862	448			
Dört Ses	Gruplararası	35.370	3	11.790	1.05	.37
	Gruplariçi	5016.380	445	11.273		
	Toplam	5051.751	448			
Çokses İşitme	Gruplararası	132.076	3	44.025	1.70	.17
	Gruplariçi	11557.721	445	25.972		
	Toplam	11689.797	448			
Ezgi	Gruplararası	257.031	3	85.677	1.13	.34
	Gruplariçi	33848.476	445	76.064		
	Toplam	34105.508	448			
Tartım	Gruplararası	8.442	3	2.814	.58	.63
	Gruplariçi	2145.983	445	4.822		
	Toplam	2154.425	448			

Tablo 26'daki varyans analizi sonuçlarına göre, MİY alanını oluşturan alt boyut puanlarında adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 27'de ikinci aşama sınavına giren adayların MİY puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 27. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Müziksel İşitme-Yazma 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>
Gruplararası	602.395	3	200.798	1.78	.15
Gruplariçi	27745.614	246	112.787		
Toplam	28348.009	249			

Tablo27'deki varyans analizi sonuçlarına göre MİY puanlarında, bütün adaylarda olduğu gibi, ikinci aşama sınavına kalan adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [F₍₃₋₂₄₆₎=1.07, p>.05].

İkinci aşama sınavına giren adayların öğrenme stillerine göre MİY alt boyutları puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Dikte, İki Ses, Üç Ses, Dört Ses, Çokses İşitme Puanlarının Öğrenme Stillerine 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
Dikte	Gruplararası	426,923	3	142.308	2.80	.04*	.02
	Gruplariçi	12507.121	246	50.842			
	Toplam	12934.044	249				
İki Ses	Gruplararası	.910	3	.303	.85	.47	
	Gruplariçi	88.231	246	.359			
	Toplam	89.142	249				
Üç Ses	Gruplararası	9.127	3	3.276	1.87	.14	
	Gruplariçi	430.769	246	1.751			
	Toplam	440.595	249				
Dört Ses	Gruplararası	44.405	3	14.802	1.39	.25	
	Gruplariçi	2614.431	246	10.628			
	Toplam	2658.836	249				
Çokses İşitme	Gruplararası	103.842	3	34.614	2.11	.10	
	Gruplariçi	4037.346	246	16.412			
	Toplam	4141.188	249				
Ezgi	Gruplararası	472.521	3	157.507	2.36	.04*	.02
	Gruplariçi	16418,379	246	66.741			
	Toplam	16890.900	249				
Tartım	Gruplararası	3.242	3	1.081	.24	.87	
	Gruplariçi	1106.087	246	4.496			
	Toplam	1109.329	249				

* $p < .05$

Tablo 28’deki varyans analizi sonuçlarına göre, dikte puanlarında [$F_{(3-246)}=2.80$, $p < .05$] ve ezgi puanlarında [$F_{(3-246)}=2.36$, $p < .05$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerinin zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$\omega^2=.02$; .02]. Dikte ve ezgi yineleme puanlarında varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Dikte ve Ezgi Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
<i>Dikte</i>	Değiştirme		.01*	.70	.08
	Yerleştirme			.30	.51
	Özümseme				.18
	Ayrıştırma				
<i>Ezgi</i>	Değiştirme		.02*	.35	.25
	Yerleştirme			.90	.30
	Özümseme				.36
	Ayrıştırma				

* $p < .05$

Tablo 29'daki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan adayların dikte puanlarının ($\bar{X} = 20,84$), yerleştirme öğrenme stiline sahip olan adayların dikte puanlarına ($\bar{X} = 23,98$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi yerleştirme olan adayların dikte puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ezgi puanlarında farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, değiştirme grubunda olanların ezgi puanlarının ($\bar{X} = 23,53$), yerleştirme grubunda olanların puanlarına ($\bar{X} = 20,24$) göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Değiştirme öğrenme stilini tercih edenlerin, yerleştirme öğrenme stilini tercih edenlere göre ezgi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stili alanlarına göre ezgi puanları ile dikte puanlarındaki ilişkilerin aynı iki grupta olduğu fakat başarılı olan gruplarda ortaya çıkan farklılık dikkat çekicidir.

Tablo 30'da ikinci aşama sınavına giren adayların Müziksel Çalma alanı puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 30. Müziksel Çalma Alanı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	132.270	3	44.090		
Gruplarıçi	93113.149	246	378.509	.12	.95
Toplam	93245.419	249			

Tablo 30'daki varyans analizi sonuçlarına göre Müziksel Çalma alanı puanlarında, ikinci aşama sınavına kalan adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-246)} = .12, p > .05$].

Adayların öğrenme stillerine göre Müziksel Söyleme alanı puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. Müziksel Söyleme Alanı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	182.932	3	60.977		
Gruplariçi	60795.589	246	247.137	.25	.86
Toplam	60978.521	249			

Tablo 31’deki varyans analizi sonuçlarına göre Müziksel Söyleme alanı puanlarında, ikinci aşama sınavına kalan adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-246)}=.25, p>.05$].

Adayların MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanları, ÖYSP puanlarını oluşturmaktadır. Tablo 32’te adayların ÖYSP’lerinin öğrenme stilleri alanlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 32. ÖYSP’lerin Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	324.322	3	108.107		
Gruplariçi	29895.973	246	121.528	.89	.45
Toplam	30220.295	249			

Tablo 32’deki varyans analizi sonuçlarına göre ÖYSP’lerde, adayların öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-246)}=.89, p>.05$].

Bütün adayların öğrenme stillerine göre YGS alanı puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 33’de yer almaktadır.

Tablo 33. Bütün Adayların YGS Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	ω^2
Gruplararası	17650.337	3	5883.446			
Gruplariçi	815774.120	445	1833.200	3.21	.02	.02
Toplam	833424.457	448				

* $p<.05$

Tablo 40’daki varyans analizi sonuçlarına göre, bütün adayların YGS alanı puanlarının [$F_{(3-445)}=3.21, p<.05$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün zayıf düzeyde olduğu gözlemlenmektedir [$\omega^2=.02$]. YGS alanı puanlarında varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Bütün Adayların YGS Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
Değiştirme		.98	.21	.03*
Yerleştirme			.24	.04*
Özümseme				.14
Ayrıştırma				

* $p < .05$

Tablo 34’teki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan adayların YGS alanı puanlarının ($\bar{X} = 221,99$), ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan adayların YGS alanı puanlarına ($\bar{X} = 238,01$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi değiştirme olan adayların YGS alanı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yerleştirme grubunda olan adayların YGS alanı puanları ($\bar{X} = 222,13$) ile ayrıştırma grubu puanları ($\bar{X} = 238,01$) arasında anlamlı ilişki olduğu ve ayrıştırma grubunda olanların puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıştırma öğrenme stilini tercih edenlerin, YGS sınavında, değiştirme ve yerleştirme grubunda olanlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

İkinci aşama sınavına giren adayların öğrenme stillerine göre YGS alanı puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35. İkinci Aşamaya Giren Adayların YGS Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8173.731	3	2724.577		
Gruplarıçi	480124.348	246	1951.725	1.40	.25
Toplam	488298.080	249			

Tablo 35’teki varyans analizi sonuçlarına göre, ikinci aşama sınavına kalan adayların YGS alanı puanlarında öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-246)}=1.40, p>.05$].

Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının YGS puan türüne göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. Bütün Adayların Öğrenme Stilleri Alanlarının YGS Puan Türüne Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Öğrenme Stili		YGS Puan Türü						Toplam	
		YGS-1	YGS-2	YGS-3	YGS-4	YGS-5	YGS-6		
Dönüştürme	f	1	-	102	29	5	1	138	
	%	.7	-	73.9	21.0	3.6	.7	100.0	
	%	100.0	-	30.5	31.2	31.3	25.0	30.7	
Yerleştirme	f	-	1	88	19	1	2	111	
	%	-	.9	79.3	17.1	.9	1.8	100.0	
	%	-	100.0	26.3	20.4	6.3	50.0	24.7	$\chi^2=13.74$
Özümseme	f	-	-	77	24	7	-	108	sd=15
	%	-	-	71.3	22.2	6.5	-	100.0	p=.55
	%	-	-	23.1	25.8	43.8	-	24.1	
Ayrıştırma	f	-	-	67	21	3	1	92	
	%	-	-	72.8	22.8	3.3	1.1	100.0	
	%	-	-	20.1	22.6	18.8	25.0	20.5	
Toplam	f	1	1	334	93	16	4	449	
	%	6.7	93.3	100.0	20.7	3.6	.9	100.0	
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

Tablo 36’daki Kay-kare testi sonuçlarında görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme stili türü değişkeni ile YGS puan türü değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2_{(15)}=13.74, p>.05$]. Dağılım değerleri incelendiğinde, bütün öğrenme stili gruplarında YGS-3 puan türünün en yüksek oranda olduğu gözlemlenmektedir. Bu puan türünü sırası ile YGS-4 ve YGS-5 puanları izlemektedir. Dağılım içerisinde YGS-1, YGS-2 ve YGS-6 puan türlerinin yok denecek kadar az sayıda olduğu görülmektedir.

Tablo 37’de bütün adayların OBP’lerinin öğrenme stilleri alanlarına göre Welch testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 37. OBP'lerin Öğrenme Stillerine Göre Welch Testi Sonuçları

	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>
<i>OBP</i>	3	231.91	.52	.67

Tablo 36'daki Welch testi sonuçlarına göre, adayların OBP'lerinde öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-231.91)}=.52, p>.05$].

İkinci aşama sınavına giren adayların öğrenme stillerine göre OBP'lerinin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38. OBP'lerin Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5770.054	3	1923.351		
Gruplarıçi	480922.332	246	1954.969	.98	.40
Toplam	486692.386	249			

Tablo 38'deki varyans analizi sonuçlarına göre, ikinci aşama sınavına kalan adayların OBP'lerinde öğrenme stili tercihlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-246)}=.98, p>.05$].

4.7. BEE Puanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu alt problemde adayların BEE puanlarında sınav başarı durumuna (kazanma-kazanamama) göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla ilişkisiz iki örneklem *t*-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Adayların, BEE puanlarının sınav başarı durumuna göre *t*-testi sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39. BEE Puanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre *t*-testi Sonuçları

<i>BEE Toplam</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kazandı	30	94.70	4.96	43.98	9.50	14.98**	.00	2.06
Kazanamadı	419	79.74	8.96					
<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kazandı	30	61.40	3.41	45.00	8.32	12.47**	.00	1.70
Kazanamadı	419	52.73	6.35					
<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kazandı	30	33.30	2.79	40.33	13.63	11.55**	.00	1.72
Kazanamadı	419	26.90	4.44					

** $p < .01$

Tablo 39'daki *t*-testi sonuçları incelendiğinde, üç puan grubu ile sınav başarı durumu arasında kazanan adayların lehine anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Kazanan adayların BEE toplam puanlarının ($\bar{X} = 94.70$), kazanamayan adayların puanlarından ($\bar{X} = 79.74$); kazanan adayların BEE Faktör-1 puanlarının ($\bar{X} = 61.40$), kazanamayan adayların puanlarından ($\bar{X} = 52.73$) ve yine kazanan adayların BEE Faktör-2 puanlarının ($\bar{X} = 33.30$), kazanamayan adayların puanlarından ($\bar{X} = 26.90$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = 14.98$; $t = 12.47$; $t = 11.55$, $p < .01$). Etki büyüklüklerinin tüm ölçek ve faktörler için oldukça yüksek düzeyde oldukları görülmektedir [Cohen's $d > .08$].

4.8. BEE Puanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Adayların Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP, OBP ve YGS alanı puanları olmak üzere yerleştirme esas olan puanlar ile BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği (r) kullanılmış, YGS puan türleriyle ilişki durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yerleştirme, ÖYSP, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanları, sınav yönergesine göre sadece ikinci aşama sınavına kalan adaylar için oluşturulmuştur. Diğer puanlar ise ilk aşama ve ikinci aşama sınavına giren, diğer bir anlatımla bütün adaylar için hesaplanmıştır. Buradan hareketle bu puanlar ile BEE puanları arasındaki ilişkiler sadece ikinci aşama sınavına kalan adaylar için; diğer puanlar ile BEE puanları alanları arasındaki ilişkilere yönelik analizler ise ilk aşama ve ikinci aşama adayları olmak üzere

her grup için ayrı yapılmıştır. Bazı ilişki durumları nokta dağılım grafikleri de kullanılarak görselleştirilmiştir.

Adayların BEE Alanı puanları ile Yerleştirme puanları arasındaki ilişki Tablo 40'da yer almaktadır.

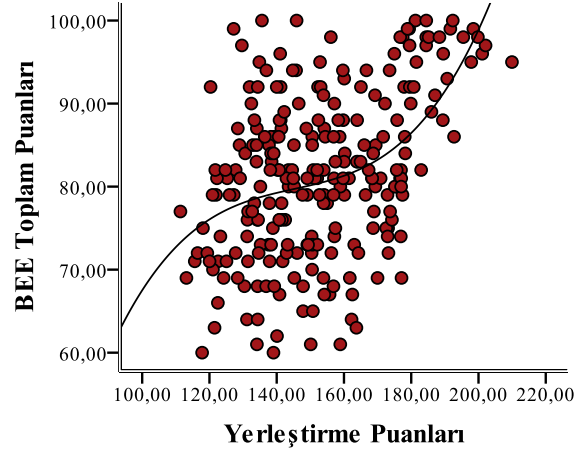
Tablo 40. BEE Puanları ile Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam		81.51	9.84		
Yerleştirme Puanları		152.75	20.65	.43**	.00
BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61		
Yerleştirme Puanları		152.75	20.65	.39**	.00
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79		
Yerleştirme Puanları		152.75	20.65	.36**	.00

** $p < .01$

Tablo 40 incelendiğinde ikinci aşama sınavına girmeye hak kazanan 250 adayın, BEE toplam ($\bar{X} = 81.51$), BEE Faktör-1 ($\bar{X} = 53.66$) ve BEE Faktör-2 puanları ($\bar{X} = 27.85$) ile Yerleştirme puanları ($\bar{X} = 152.75$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = .43$; $r = .39$; $r = .36$, $p < .01$). Bu bağlamda BEE puanları arttıkça, Yerleştirme puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = .19$; $r^2 = .15$; $r^2 = .13$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %19'unun; BEE Faktör-1 puanlarındaki toplam varyansın %15'inin ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın %13'ünün Yerleştirme puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir.

BEE Toplam puanları ile Yerleştirme puanları arasındaki pozitif ilişki Grafik 5'te görselleştirilmiştir.



Grafik 5. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Grafik 5'te BEE toplam puanları yüksekken, Yerleştirme puanlarının da yüksek, BEE toplam puanları düşükken, Yerleştirme puanlarının da düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 41'de adayların BEE puanları ile MİY puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 41. Bütün Adayların BEE Puanları ile MİY Puanları Arasındaki İlişkiler

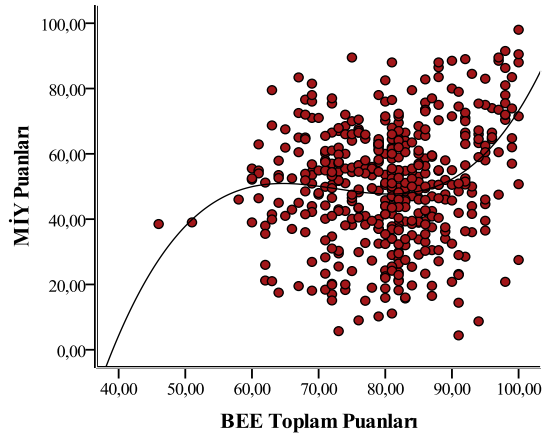
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam		80.63	9.53		
M. İşitme-Yazma		50.84	17.97	.18**	.00
BEE Faktör-1 (Alternatifler)	449	53.31	6.56		
M. İşitme-Yazma		50.84	17.97	.11*	.02
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63		
M. İşitme-Yazma.		50.84	17.97	.22**	.00

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

Tablo 41'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, bütün adayların BEE toplam ($\bar{X} = 80.63$), BEE Faktör-1 ($\bar{X} = 53.31$) ve BEE Faktör-2 puanları ($\bar{X} = 27.33$) ile MİY puanları ($\bar{X} = 50.84$) arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = .18$; $r = .11$; $r = .22$, $p < .01$). BEE puanları arttıkça, MİY puanlarının da arttığı düşünülebilir. Determinasyon katsayılarına ($r^2 = .03$; $r^2 = .01$; $r^2 = .05$) bakıldığında, adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %3'ünün; BEE Faktör-1 puanlarındaki toplam varyansın %1'inin ve BEE Faktör-2 puanlarındaki

toplam varyansın %5'inin MİY ile açıklanabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle ilişkinin var olduğu ama çok düzeyde kaldığı düşünülmektedir.

BEE Toplam puanları ile Yerleştirme puanları arasındaki pozitif ilişki Grafik 6'da görselleştirilmiştir.



Grafik 6. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ile MİY Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Grafik 6'da zayıf düzeyde de olsa BEE toplam puanları yüksekken, MİY puanlarının da yüksek, BEE toplam puanları düşükken, MİY puanlarının da düşük olduğu görülmektedir.

Adayların BEE Alanı puanları ile MİY alanı alt boyut puanları arasındaki ilişki Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42. Bütün Adayların BEE Puanları ile MİY Alt Alan Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam	449	80.63	9.53	.15**	.00
Dikte		16.30	9.66		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	.11*	.02
Dikte		16.30	9.66		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.15**	.00
Dikte		16.30	9.66		
BEE Toplam		80.63	9.53	.04	.38
İki Ses		3.36	.96		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	-.01	.85
İki Ses		3.36	.96		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.10*	.04
İki Ses		3.36	.96		
BEE Toplam		80.63	9.53	.10*	.04
Üç Ses		4.37	1.91		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	.06	.19
Üç Ses		4.37	1.91		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.12*	.01
Üç Ses		4.37	1.91		
BEE Toplam		80.63	9.53	.14**	.00
Dört Ses		3.82	3.36		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	.10*	.03
Dört Ses		3.82	3.36		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.15**	.00
Dört Ses		3.82	3.36		
BEE Toplam		80.63	9.53	.14**	.00
Çokses İşitme		11.56	5.11		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	.09	.06
Çokses İşitme		11.56	5.11		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.16**	.00
Çokses İşitme		11.56	5.11		
BEE Toplam		80.63	9.53	.13**	.007
Ezgi		17.88	8.73		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	.06	.18
Ezgi		17.88	8.73		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.17**	.00
Ezgi		17.88	8.73		
BEE Toplam		80.63	9.53	.02	.70
Tartım		5.08	2.20		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56	-.03	.51
Tartım		5.08	2.20		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.08	.09
Tartım		5.08	2.20		

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

Tablo 42'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, BEE toplam puanları ile iki ses ve tartım alanları dışındaki bütün boyutlara ilişkin puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. BEE Faktör-1 puanlarına bakıldığında; bu puan türü ile sadece dikte ve dört ses işitme puanları arasında zayıf düzeyde, anlamlı ilişkilerin var olduğu tespit edilmiştir. BEE Faktör-2

puanları ile tartım boyutu dışındaki bütün alanların anlamlı ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. MİY alt alanlarından sadece tartım alanı ile BEE alanları arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu durum dikkat çekicidir.

Tablo 43'te ikinci aşama sınavına giren adayların BEE puanları ile MİY alanı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 43. İkinci Aşamaya Giren Adayların BEE Puanları ile MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam		81.51	9.84		
M. İşitme-Yazma		63.71	10.67	.31**	.00
BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61		
M. İşitme-Yazma		63.71	10.67	.25**	.00
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79		
M. İşitme-Yazma		63.71	10.67	.28**	.00

** $p < .01$

Tablo 43 incelendiğinde ikinci aşama sınavına giren adayların, BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları ile MİY puanları ($\bar{X} = 63.71$) arasında orta ve zayıf düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = .31$; $r = .25$; $r = .28$, $p < .01$). Bu bağlamda BEE puanları arttıkça, MİY puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = .10$; $r^2 = .06$; $r^2 = .08$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %10'unun; BEE Faktör-1 puanlarındaki toplam varyansın %6'sının ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın %8'inin Yerleştirme puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir.

İkinci aşamaya giren adayların BEE Alanı puanları ile MİY alanı alt boyut puanları arasındaki ilişki Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44. İkinci Aşamaya Giren Adayların BEE Puanları ile MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam	250	81.51	9.84	.21**	.00
Dikte		22.23	7.21		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.17**	.006
Dikte		22.23	7.21		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.18**	.00
Dikte		22.23	7.21		
BEE Toplam		81.51	9.84	.13*	.04
İki Ses		3.75	.60		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.04	.52
İki Ses		3.75	.60		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.21**	.00
İki Ses		3.75	.60		
BEE Toplam		81.51	9.84	.20**	.00
Üç Ses		5.18	1.33		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.18**	.00
Üç Ses		5.18	1.33		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.15*	.02
Üç Ses		5.18	1.33		
BEE Toplam		81.51	9.84	.17**	.006
Dört Ses		5.28	3.27		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.17**	.006
Dört Ses		5.28	3.27		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.12	.07
Dört Ses		5.28	3.27		
BEE Toplam		81.51	9.84	.22**	.00
Çokses İşitme		14.22	4.08		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.20**	.00
Çokses İşitme		14.22	4.08		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.17**	.006
Çokses İşitme		14.22	4.08		
BEE Toplam		81.51	9.84	.12	.05
Ezgi		21.58	8.24		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.09	.14
Ezgi		21.58	8.24		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.12	.05
Ezgi		21.58	8.24		
BEE Toplam		81.51	9.84	-.06	.36
Tartım		5.68	2.11		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61	.15	.24
Tartım		5.68	2.11		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.05	.80
Tartım		5.68	2.11		

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

Tablo 44 incelendiğinde, ikinci aşamaya kalan adayların BEE toplam puanları ile ezgi ve tartım alanları dışındaki bütün boyutlara ilişkin puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. BEE Faktör-1 puanlarına bakıldığında; bu puan türü ile iki ses, ezgi ve tartım dışındaki alanlar

arasında yine zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlemlenmektedir. BEE Faktör-2 puanları ile dört ses, ezgi ve tartım boyutu dışındaki bütün alanların pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 45'te adayların BEE puanları ile Müziksel Çalma alanı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

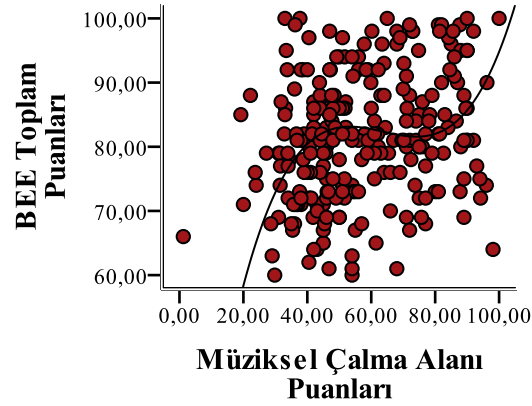
Tablo 45. BEE Puanları ile Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam		81.51	9.84		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	.26**	.00
BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	.23**	.00
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	.22**	.00

***p<.01*

Tablo 45 incelendiğinde adayların, BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları ile Müziksel Çalma alanı puanları ($\bar{X}=57.62$) arasında zayıf düzeylerde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r=.26$; $r=.23$; $r=.22$, $p<.01$). Buradan hareketle BEE puanları arttıkça, Müziksel Çalma alanı puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2=.07$; $r^2=.05$; $r^2=.05$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %7'sinin; BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın her biri için %5'inin Müziksel Çalma alanı puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir. İlişki düzeyinin düşük seviyede kaldığı saptanmıştır.

BEE Toplam puanları ile Müziksel Çalma alanı puanları arasındaki pozitif ilişki Grafik 7'de görselleştirilmiştir.



Grafik 7. BEE Toplam Puanları ile Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafığı

Grafik 7’de BEE toplam puanları yüksekken, Müziksel Çalma alanı puanlarının da yüksek, BEE toplam puanları düşükken, Müziksel Çalma alanı puanlarının da düşük olduğu görülmektedir.

Adayların BEE Alanı puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları arasındaki ilişki Tablo 46’da yer almaktadır.

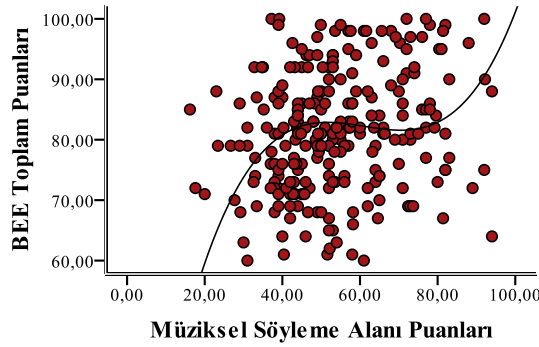
Tablo 46. BEE Puanları ile Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam		81.51	9.84		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	.21**	.00
BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	.17**	.008
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	.20**	.00

****p<.01**

Tablo 46’daki analiz sonuçlarına bakıldığında, adayların; BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları ($\bar{X} = 63.71$) arasında zayıf düzeylerde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = .21$; $r = .17$; $r = .20$, $p < .01$). Bu bulgular ışığında BEE puanları arttıkça, Müziksel Söyleme alanı puanlarının da arttığı düşünülebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = .04$; $r^2 = .03$; $r^2 = .04$), adayların BEE Faktör-1 puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %3’ünün; BEE toplam ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın her biri için %4’ünün Müziksel Söyleme alanı puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir. İlişki düzeyinin düşük seviyede kaldığı saptanmıştır.

BEE Toplam puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları arasındaki pozitif ilişki Grafik 8’de görselleştirilmiştir.



Grafik 8. BEE Toplam Puanları ile Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Grafik 8’de BEE toplam puanları yüksekken, Müziksel Söyleme alanı puanlarının da yüksek, BEE toplam puanları düşükken, Müziksel Söyleme alanı puanlarının da düşük olduğu görülmektedir.

İkinci aşamaya giren adayların BEE Alanı puanları ve ÖYSP'lere ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 47’de yer almaktadır.

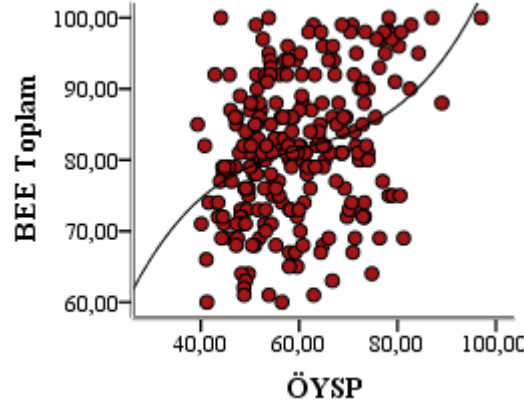
Tablo 47. BEE Puanları ile ÖYSP'ler Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
BEE Toplam		81.51	9.84	.33**	.00
ÖYSP		59.84	11.02		
BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61	.28**	.00
ÖYSP		59.84	11.02		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.29**	.00
ÖYSP		59.84	11.02		

** $p < .01$

Tablo 47'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, adayların; BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları ile ÖYSP'ler ($\bar{X} = 63.71$) arasında orta ve zayıf düzeylerde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = .33$; $r = .28$; $r = .29$, $p < .01$). Bu bağlamda BEE puanları arttıkça, ÖYSP'lerin de arttığı düşünülebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = .11$; $r^2 = .08$; $r^2 = .08$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %11'inin; BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın her biri için %8'inin ÖYSP'ler ile açıklanabileceği düşünülebilir.

BEE Toplam puanları ile ÖYSP'ler arasındaki pozitif ilişki Grafik 9'da görselleştirilmiştir.



Grafik 9. BEE Toplam Puanları ile ÖYSP Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Grafik 9'da BEE toplam puanları yüksekken, ÖYSP'lerin yüksek, BEE toplam puanları düşükken, ÖYSP'lerin de düşük olduğu görülmektedir.

Adayların BEE Alanı puanları ile YGS puanları arasındaki ilişki Tablo 48'de yer almaktadır.

Tablo 48. BEE Puanları ile YGS Puanları Arasındaki İlişkiler

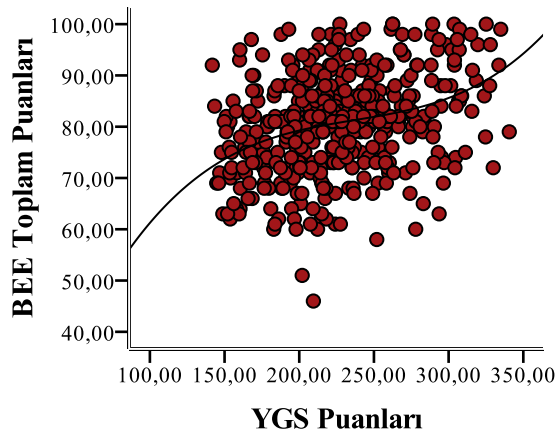
	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	BEE Toplam		80.63	9.53	.33**	.00
	YGS		226.97	43.13		
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	449	53.31	6.56	.26**	.00
	YGS		226.97	43.13		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.30**	.00
	YGS		226.97	43.13		
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	BEE Toplam		81.51	9.84	.31**	.00
	YGS		230.96	44.28		
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61	.27**	.00
	YGS		230.96	44.28		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.26**	.00
	YGS		230.96	44.28		

** $p < .01$

Tablo 48 'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, bütün adayların; BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları ile YGS puanları ($\bar{X} = 226.97$) arasında orta ve zayıf düzeylerde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = .33$; $r = .26$; $r = .30$, $p < .01$). Bu durum BEE puanları arttıkça, YGS puanlarının da arttığı şeklinde

düşünülebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2=.11$; $r^2=.07$; $r^2=.09$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %11'inin; BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın her biri için %7'sinin ve %8'inin YGS puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. İkinci aşamaya giren adaylara ilişkin bulgular incelendiğinde, bütün adaylarda olduğu gibi puan türleri arasında orta ve düşük düzeylerde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlemlenmektedir ($r=.31$, $r=.27$, $r=.26$). Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2=.10$; $r^2=.07$; $r^2=.07$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %10'unun; BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın her biri için %7'sinin YGS puanları ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

BEE Toplam puanları ile ÖYSP'ler arasındaki pozitif ilişki Grafik 10'da görselleştirilmiştir.



Grafik 10. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ile YGS Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Grafik10'da BEE toplam puanları yüksekken, YGS puanlarının yüksek, BEE toplam puanları düşükken, YGS puanlarının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 49'da adayların BEE puanları ile ÖYSP'lere ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

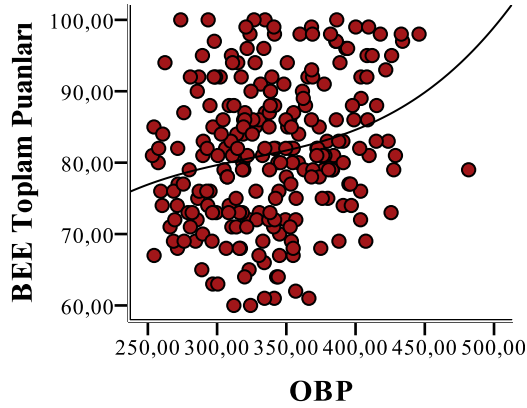
Tablo 49. BEE Puanları ile OBP'ler Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	BEE Toplam		80.63	9.53	.20**	.00
	OBP		332.19	41.93		
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	449	53.31	6.56	.19**	.00
	OBP		332.19	41.93		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.15**	.00
	OBP		332.19	41.93		
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	BEE Toplam		81.51	9.84	.24**	.00
	OBP		230.96	44.28		
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61	.18**	.00
	OBP		230.96	44.28		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.22**	.00
	YGS		230.96	44.28		

** $p < .01$

Tablo 49 incelendiğinde bütün adayların, BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları ile OBP'ler ($\bar{X}=332.19$) arasında zayıf düzeylerde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r=.20$; $r=.19$; $r=.15$, $p<.01$). Buradan hareketle ilişki düzeyi düşük olsa da BEE puanları arttıkça, OBP'lerin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2=.04$; $r^2=.04$; $r^2=.02$), adayların BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %2'sinin; BEE Faktör-1 ve BEE Toplam puanlarındaki toplam varyansın her biri için %4'ünün OBP'ler ile açıklanabileceği düşünülebilir. İlişki düzeyinin çok düşük seviyede kaldığı gözlemlenmektedir. İkinci aşamaya kalan adaylarda da ilişki düzeyinin pozitif yönde, düşük seviyede kaldığı tespit edilmiştir ($r=.24$; $r=.18$; $r=.22$, $p<.01$). Determinasyon katsayıları göz önüne alındığında ($r^2=.06$; $r^2=.03$; $r^2=.05$), adayların BEE toplam puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %6'sının; BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanlarındaki toplam varyansın her biri için %3'ünün ve %5'inin OBP'ler ile açıklanabileceği söylenebilir.

BEE Toplam puanları ile ÖYSP'ler arasındaki pozitif ilişki Grafik 11'de görselleştirilmiştir.



Grafik 11. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları ile OBP Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafığı

Grafik 11’de ilişki düzeyinin zayıf olmasının yanı sıra; adayların önemli bir kısmının BEE toplam puanları yüksekken, OBP’lerin yüksek, BEE toplam puanları düşükken, OBP’lerin düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 50’de adayların BEE puanlarının YGS puan türlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 50. Bütün Adayların BEE Puanlarının YGS Puan Türlerine 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>
<i>Bütün Adaylar</i>	BEE Toplam	Gruplararası	255.650	5	51.130		
		Gruplariçi	40442.448	443	91.292	.56	.75
		Toplam	40698.098	448			
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	Gruplararası	60.910	5	12.182		
		Gruplariçi	19242.289	443	43.436	.28	.92
		Toplam	19303.198	448			
BEE Faktör-2 (Kontrol)	Gruplararası	119.572	5	23.914			
	Gruplariçi	9479.644	443	21.399	1.12	.35	
	Toplam	9599.216	448				
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	BEE Toplam	Gruplararası	296.672	4	74.168		
		Gruplariçi	23823.813	245	97.240	.76	.55
		Toplam	24129.484	249			
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	Gruplararası	97.284	4	24.321		
		Gruplariçi	10785.132	245	44.021	.55	.70
		Toplam	10882.416	249			
BEE Faktör-2 (Kontrol)	Gruplararası	115.504	4	28.876			
	Gruplariçi	5600.020	245	22.857	1.26	.29	
	Toplam	5715.524	249				

Tablo 50’deki varyans analizi sonuçlarına göre BEE puanlarında, adayların YGS puan türlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.9. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Biçimleri Puanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Adayların BEE toplam, BEE Faktör-1 (Alternatifler) ve BEE Faktör-2 (Kontrol) puanlarının KÖSE-III kapsamında belirlenen öğrenme biçimlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri incelenmiştir. Ayrıca bütün adaylar için BEE toplam puanları ile anlamlı ilişki gösteren öğrenme biçimleri puanlarına ilişkin nokta dağılım grafikleri verilmiştir. Adayların öğrenme biçimleri puanları ile BEE toplam puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 51'de yer almaktadır.

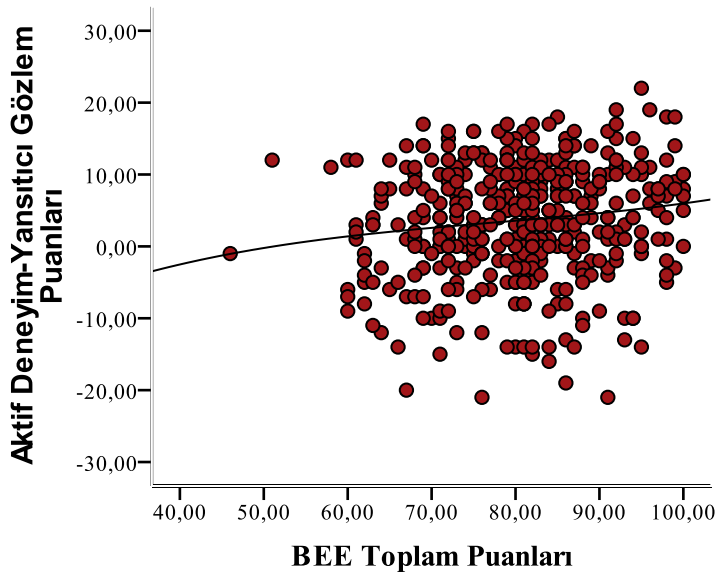
Tablo 51. Öğrenme Biçimleri Puanları İle BEE Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	SY		27.81	4.63		
	BEE Toplam		80.63	9.53	-.01	.78
	YG		27.90	4.55		
	BEE Toplam		80.63	9.53	-.14**	.00
	SK		29.86	4.68		
	BEE Toplam	449	80.63	9.53	.09	.06
	AY		31.55	5.02		
	BEE Toplam		80.63	9.53	.08	.11
	SK-SY		2.04	7.25		
	BEE Toplam		80.63	9.53	.07	.17
AY-YG		3.66	7.73			
BEE Toplam		80.63	9.53	.13**	.00	
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
	SY		27.62	4.66		
	BEE Toplam		81.51	9.84	.05	.48
	YG		27.81	4.80		
	BEE Toplam		81.51	9.84	-.19**	.00
	SK		29.89	4.60		
	BEE Toplam	250	81.51	9.84	.11	.08
	AY		31.78	4.79		
	BEE Toplam		81.51	9.84	.07	.29
	SK-SY		2.26	7.11		
BEE Toplam		81.51	9.84	.04	.52	
AY-YG		3.98	7.71			
BEE Toplam		81.51	9.84	.16*	.01	

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

Tablo 51'deki değerlere bakıldığında, BEE toplam puanları ($\bar{X} = 80.63$) ile YG ($\bar{X} = 27.90$) ve AY-YG ($\bar{X} = 3.66$) puanları arasında zayıf düzeylerde, negatif ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.14$; $r = .13$). Buradan hareketle determinasyon katsayısı ($r^2 = .2$) dikkate alındığında ilişki düzeyi düşük olsa da BEE

toplam puanları arttıkça, AY-YG puanlarının da arttığı ya da diğer bir anlatımla AY-YG puanları arttıkça, BEE puanlarının da arttığı söylenebilir. İkinci aşama sınavına kalan adayların puanları incelendiğinde ise puanlar arasındaki ilişkilerin ve değerlerin, bütün adaylardaki duruma benzerlik gösterdiği gözlemlenmektedir (YG, $r=-19$; AY-YG, $r=.16$; $p<.01$, $p<.05$). Bütün adayların puanlarına yönelik BEE Toplam puanları ile YG puanları arasındaki negatif ilişki, nokta dağılım grafiği ile Grafik 12’de görselleştirilmiştir.



Grafik 12. Bütün Adayların BEE Toplam Puanları Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Grafik 12’ye bakıldığında AD-YG puanları ile BEE toplam puanları arasındaki ilişki düzeyinin düşük seviyede olduğu görülmekle beraber bir puan türü artarken diğerinin zayıf düzeyde de olsa artmakta olduğu söylenebilir.

Tablo 52’de adayların BEE Faktör-1 (Alternatifler) puanlarının öğrenme biçimleri puanlarına göre korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 52. Öğrenme Biçimleri Puanları İle BEE Faktör-1 (Alternatifler) Puanları Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bütün Adaylar	SY		27.81	4.63	.04	.44
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56		
	YG		27.90	4.55	-.11*	.02
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56		
	SK		29.86	4.68	.08	.10
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	449	53.31	6.56		
	AY		31.55	5.02	.01	.78
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56		
	SK-SY		2.04	7.25	.03	.57
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56		
AY-YG		3.66	7.73	.07	.12	
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.31	6.56			
	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar	SY		27.62	4.66	.06	.32
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61		
	YG		27.81	4.80	-.16*	.01
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61		
	SK		29.89	4.60	.11	.09
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	250	53.66	6.61		
	AY		31.78	4.79	.03	.69
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61		
SK-SY		2.26	7.11	.03	.67	
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61			
AY-YG		3.98	7.71	.12	.07	
BEE Faktör-1 (Alternatifler)		53.66	6.61			

* $p < .05$

Tablo 52'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; BEE Faktör-1 puanları ($\bar{X} = 53.31$) ile YG ($\bar{X} = 27.90$) puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.11$). Buradan hareketle determinasyon katsayısı ($r^2 = .1$) dikkate alındığında ilişki düzeyinin çok zayıf olduğu, BEE toplam puanları arttıkça, YG puanlarının azaldığı ya da diğer bir anlatımla AY-YG puanları arttıkça, BEE puanlarının düştüğü söylenebilir. Fakat bu ilişkinin önemli bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir. İkinci aşama sınavına kalan adayların puanlarını bakıldığında ise puanlar arasındaki ilişkilerin ve değerlerin, bütün adaylardaki duruma benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. ($r = -.16$, $p < .05$).

Adayların öğrenme biçimleri puanları ile BEE (Faktör-2) puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 53'de yer almaktadır.

Tablo 53. Öğrenme Biçimleri Puanları İle BEE Faktör-2 (Kontrol) Puanları Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	SY		27.81	4.63		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	-.08	.09
	YG		27.90	4.55		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	-.14**	.00
	SK		29.86	4.68		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)	449	27.33	4.63	.07	.13
	AY		31.55	5.02		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.14**	.00
	SK-SY		2.04	7.25		
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.10*	.04	
AY-YG		3.66	7.73			
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.33	4.63	.17**	.00	
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>						
	SY		27.62	4.66		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.01	.94
	YG		27.81	4.80		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	-.16*	.01
	SK		29.89	4.60		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)	250	27.85	4.79	.08	.22
	AY		31.78	4.79		
	BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.10	.10
SK-SY		2.26	7.11			
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.05	.46	
AY-YG		3.98	7.71			
BEE Faktör-2 (Kontrol)		27.85	4.79	.16**	.009	

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

Tablo 53 incelendiğinde, BEE puanları ile öğrenme yolları arasındaki ilişki çeşitliliğinin en fazla BEE Faktör-2 puanlarında olduğu gözlemlenmektedir. BEE toplam ve BEE Faktör-1 puanlarında olduğu gibi BEE Faktör-2 ($\bar{X} = 27.33$) puanlarında da YG puanları ($\bar{X} = 27.90$) ile negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -.14$). Determinasyon katsayısı değerine bakıldığında ($r^2 = .2$) bu ilişkinin diğer BEE puanlarında olduğu gibi çok zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgunun yanı sıra BEE Faktör-2 puanları ile AY, SK-SY ve AY-YG puanları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = .14$, $r = .10$, $r = .17$; $p < .01$, $p < .05$, $p < .01$). İkinci aşama sınavına giren adaylara ilişkin analiz verilerine bakıldığında BEE Faktör-2 puanları ile YG ve AY-YG puanları arasında negatif ve pozitif yönde, düşük düzeylerde ilişkilerin olduğu gözlemlenmektedir ($r = -.16$, $r = .16$).

4.10. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Biçimleri Puanları ile Sınav Başarı Durumu ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Adayların sınav başarı durumları (kazanma-kazanmama) ve Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP, OBP ve YGS alanı puanları olmak üzere yerleştirme esas olan puanlar ile KÖSE-III'e göre tespit edilen öğrenme biçimleri puanları arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla ilişkisiz iki örneklem *t*-testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği (r) kullanılmıştır. YGS puan türleriyle ilişki durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yerleştirme, ÖYSP, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanları, sınav yönergesine göre sadece ikinci aşama sınavına kalan adaylar için oluşturulmuştur. Diğer puanlar ise ilk aşama ve ikinci aşama sınavına giren, diğer bir anlatımla bütün adaylar için hesaplanmıştır. Buradan hareketle bu puanlar ile öğrenme biçimleri puanları arasındaki ilişkiler sadece ikinci aşama sınavına kalan adaylar için; diğer puanlar ile BEE puanları alanları arasındaki ilişkilere yönelik analizler ise ilk aşama ve ikinci aşama adayları olmak üzere her grup için ayrı yapılmıştır. Adayların, öğrenme biçimleri puanlarının sınav başarı durumuna göre *t*-testi sonuçları Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54. Öğrenme Biçimleri Puanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre t-testi Sonuçları

<i>SD</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Kazandı	30	28.03	4.45	447	.05	.27	.79	
Kazanamadı	419	27.79	4.65					
<i>YG</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kazandı	30	25.50	4.02	447	.32	-3.01**	.00	-.60
Kazanamadı	419	28.07	4.54					
<i>SK</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Kazandı	30	29.70	5.88	447	.73	-.20	.85	
Kazanamadı	419	29.87	4.59					
<i>AD</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kazandı	30	33.87	4.07	447	2.40	2.63**	.009	.54
Kazanamadı	419	31.39	5.04					
<i>SK-SD</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Kazandı	30	1.67	8.69	447	1.35	-.30	.77	
Kazanamadı	419	2.07	7.20					
<i>AD-YG</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kazandı	30	8.37	5.85	447	4.48	3.50**	.00	.75
Kazanamadı	419	3.22	7.74					

** $p < .01$

Tablo 53'deki t-testi sonuçları incelendiğinde, YG, AD ve AD-YG puanları olmak üzere üç puan grubu ile sınav başarı durumu arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Kazanan adayların YG toplam puanlarının ($\bar{X} = 25.50$), kazanamayan adayların puanlarından ($\bar{X} = 28.07$) daha düşük olduğu bulunmuştur ($t = -3.01$). Bu durum dikkat çekicidir. Kazanan adayların AD puanlarının ($\bar{X} = 33.87$), kazanamayan adayların puanlarından ($\bar{X} = 31.39$) ve yine kazanan adayların AD-YG puanlarının ($\bar{X} = 8.37$), kazanamayan adayların puanlarından ($\bar{X} = 3.22$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = 2.63$; $t = 3.50$, $p < .01$). Etki büyüklüklerinin YG ve AD gruplarında orta düzeyde; AD-YG grubunda ise yüksek denilebilecek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Adayların öğrenme biçimleri puanları ile Yerleştirme puanları arasındaki ilişki Tablo 55'te yer almaktadır.

Tablo 55. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		27.62	4.66		
YP		152.75	20.65	-.03	.65
YG	250	27.81	4.80		
YP		152.75	20.65	-.10	.11
SK		29.89	4.60		
YP		152.75	20.65	.06	.40
AD		31.78	4.79		
YP		152.75	20.65	.08	.23
SK-SD	250	2.26	7.11		
YP		152.75	20.65	.05	.40
AD-YG		3.98	7.71		
YP		152.75	20.65	.11	.08

Tablo 55'te görüldüğü üzere, öğrenme biçimleri puanları ile Yerleştirme puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 56'da adayların öğrenme biçimi puanları ile MİY alanı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 56. Adayların Öğrenme Biçimleri Puanları İle MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	SD			
	MİY		-.04	.39
	YG			
	MİY		-.05	.31
	SK	449		
	MİY		.01	.87
	AD			
MİY		.06	.18	
SK-SD				
MİY		.03	.52	
AD-YG				
MİY		.07	.14	
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	SD			
	MİY		.11	.09
	YG			
	MİY		-.11	.08
	SK	250		
	MİY		.03	.69
	AD			
MİY		-.02	.73	
SK-SD				
MİY		-.05	.40	
AD-YG				
MİY		.06	.39	

Tablo 56'daki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrenme biçimi puanları ile MİY alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Adayların öğrenme biçimi puanları ile MİY alt alan puanları arasındaki ilişki Tablo 57'de yer almaktadır.

Tablo 57. Öğrenme Biçimi Puanları İle MİY Alt Alanları Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri

	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>SY</i>	<i>YG</i>	<i>SK</i>	<i>AY</i>	<i>SK-SY</i>	<i>AY-YG</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	Dikte		-.02	-.08	.06	.04	.05	.08
	İki Ses		-.03	.03	-.06	.05	-.02	.01
	Üç Ses		-.03	-.01	-.02	.05	.01	.04
	Dört Ses	449	-.01	-.06	-.04	-.02	.03	.05
	Çokses İşitme		-.02	-.04	.01	.04	.02	.05
	Ezgi		-.03	.01	-.06	.05	-.02	.02
	Tartım		-.07	.02	-.04	.08	.02	.04
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	Dikte		.10	-.21**	.09	.03	-.01	.15*
	İki Ses		.05	-.02	*.11	.07	-.10	.05
	Üç Ses		.10	-.10	-.00	.01	-.07	.07
	Dört Ses	250	.09	-.13*	.08	-.03	-.07	.06
	Çokses İşitme		.12	-.14*	-.01	-.01	-.05	.08
	Ezgi		.01	.10	-.06	-.06	-.05	-.10
	Tartım		-.06	.03	-.02	.05	.03	.01

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

Tablo 57 incelendiğinde ikinci aşamaya kalan adayların YG puanları ($\bar{X} = 27.90$) ile dikte ($\bar{X} = 16.31$), dört ses ($\bar{X} = 3.82$), çokses işitme ($\bar{X} = 11.56$) arasında zayıf düzeylerde, negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.21$; $r = -.13$; $r = -.14$, $p < .01$; $p < .05$). Buradan hareketle ilişki düzeyi düşük olsa da dikte, dört ses ve çokses işitme puanları arttıkça YG puanlarının azaldığı söylenebilir. Bu bulguların yanı sıra dikte puanları ile AD-YG puanları ($\bar{X} = 3.66$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($r = .15$, $p < .05$). Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .02$), adayların YG puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %2'sinin dikte puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir. İlişki düzeyinin çok düşük seviyede kaldığı gözlemlenmektedir. Bütün adayların puanları dikkate alındığında MİY alanının alt boyutları ile öğrenme yolları puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

Tablo 58'de adayların öğrenme biçimleri puanları ile Müziksel Çalma alanı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 58. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		27.62	4.66		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	.03	.68
YG		27.81	4.80		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	-.03	.61
SK		29.89	4.60		
Müziksel Çalma	250	57.62	19.35	.01	.87
AD		31.78	4.79		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	.06	.94
SK-SD		2.26	7.11		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	-.01	.87
AD-YG		3.98	7.71		
Müziksel Çalma		57.62	19.35	.02	.72

Tablo 58’de görüldüğü üzere, öğrenme yolları puanları ile Müziksel Çalma alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Adayların öğrenme biçimleri puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları arasındaki ilişki Tablo 59’da yer almaktadır.

Tablo 59. Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		27.62	4.66		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	.03	.60
YG		27.81	4.80		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	-.03	.61
SK		29.89	4.60		
Müziksel Söyleme	250	54.03	15.65	-.02	.74
AD		31.78	4.79		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	.02	.76
SK-SD		2.26	7.11		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	-.04	.58
AD-YG		3.98	7.71		
Müziksel Söyleme		54.03	15.65	.03	.61

Tablo 59’daki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrenme biçimi puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Adayların öğrenme biçimi puanları ile ÖYSP’leri arasındaki ilişki Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Öğrenme Biçimleri Puanları İle ÖYSP'ler Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD		27.62	4.66	.08	.23
ÖYSP		59.84	11.02		
YG		27.81	4.80	-.08	.24
ÖYSP		59.84	11.02		
SK		29.89	4.60	.00	.98
ÖYSP	250	59.84	11.02		
AD		31.78	4.79	-.03	.97
ÖYSP		59.84	11.02		
SK-SD		2.26	7.11	-.05	.44
ÖYSP		59.84	11.02		
AD-YG		3.98	7.71	.05	.48
ÖYSP		59.84	11.02		

Tablo 60 incelendiğinde, öğrenme biçimleri puanları ile ÖYSP'ler arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 61'de adayların öğrenme biçimleri puanları ile YGS puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 61. Öğrenme Biçimleri Puanları İle YGS Puanları Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	SD		27.81	4.63	-.12*	.01
	YGS		226.97	43.13		
	YG		27.90	4.55	-.06	.22
	YGS		226.97	43.13		
	SK		29.86	4.68	.09	.06
	YGS	449	226.97	43.13		
	AD		31.55	5.02	-.08	.12
	YGS		226.97	43.13		
	SK-SD		2.04	7.25	.13**	.00
	YGS		226.97	43.13		
AD-YG		3.66	7.73	.08	.08	
YGS		226.97	43.13			
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	SD		27.62	4.66	-.13*	.05
	YGS		230.96	44.28		
	YG		27.81	4.80	-.08	.22
	YGS		230.96	44.28		
	SK		29.89	4.60	.07	.29
	YGS	250	230.96	44.28		
	AD		31.78	4.79	.13*	.04
	YGS		230.96	44.28		
	SK-SD		2.26	7.11	.13*	.048
	YGS		230.96	44.28		
AD-YG		3.98	7.71	.13*	.04	
YGS		230.96	44.28			

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

Tablo 61'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, bütün adayların; SD ve SK-SD puanları ile YGS puanları ($\bar{X} = 226.97$) arasında zayıf düzeylerde, negatif ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($r = -.12$; $r = .13$, $p < .01$). Bu durum SK-SD puanları arttıkça, YGS puanlarının da arttığı; SD puanları arttıkça, YGS puanlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = -.1$; $r^2 = .02$), adayların SK-SD puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) sadece %2'sinin YGS puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. İkinci aşamaya giren adaylara ilişkin bulgular incelendiğinde, YGS puanları ile SD puanları arasında negatif yönde; AY, SK-SD ve AD-YG puanları arasında ise pozitif yönde zayıf düzeylerde, anlamlı ilişkilerin olduğu gözlemlenmektedir ($r = -.13$, $r = .13$, $r = .13$, $r = .13$). Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = .2$, $r^2 = .2$), ikinci aşamaya kalan adayların YGS puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %4'ünün SK-SD ve AD-YG puanları ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Adayların öğrenme biçimi puanları ile YGS puan türleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 62'de yer almaktadır.

Tablo 62. Bütün adayların Öğrenme Biçimi Puanlarının YGS Puan Türlerine 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>
<i>Bütün Adaylar</i>	SD	Gruplararası	167.370	5	33.47	.52	.72
		Gruplariçi	9437.539	443	21.30		
		Toplam	9604.909	448			
	YG	Gruplararası	118.456	5	23.69	1.15	.34
		Gruplariçi	9147.625	443	20.65		
		Toplam	9266.080	448			
	SK	Gruplararası	171.112	5	34.22	1.57	.17
		Gruplariçi	9634.478	443	21.75		
		Toplam	9805.590	448			
	AD	Gruplararası	75.628	5	15.13	.60	.70
		Gruplariçi	11209.285	443	25.30		
		Toplam	11284.913	448			
	SK-SD	Gruplararası	376.497	5	75.30	1.43	.21
		Gruplariçi	23206.612	443	52.39		
		Toplam	23583.109	448			
	AD-YG	Gruplararası	159.261	5	31.852	.53	.75
		Gruplariçi	26609.603	443	60.067		
		Toplam	26768.864	448			

Tablo 62'deki korelasyon analizi sonuçlarına incelendiğinde, bütün adayların öğrenme biçimleri puanları ile YGS puan türleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir

Tablo 63’de ikinci aşama sınavına kalan adayların öğrenme biçimleri puanları ile YGS puan türleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 63. İkinci Aşama Sınavına Giren Adayların Öğrenme Biçimleri Puanlarının YGS Puan Türlerine 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>
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	SD	Gruplararası	22.710	4	5.68	.26	.90
		Gruplariçi	5376.426	245	21.95		
		Toplam	5399.136	249			
	YG	Gruplararası	45.886	4	11.47	.49	.74
		Gruplariçi	5684.898	245	23.20		
		Toplam	5730.784	249			
	SK	Gruplararası	54.492	4	13.62	.65	.62
		Gruplariçi	5101.908	245	20.82		
		Toplam	5156.400	249			
	AD	Gruplararası	46.603	4	11.65	.50	.73
		Gruplariçi	5663.733	245	23.12		
		Toplam	5710.336	249			
	SK-SD	Gruplararası	47.915	4	11.98	.23	.92
		Gruplariçi	12554.661	245	51.24		
		Toplam	12602.576	249			
	AD-YG	Gruplararası	88.163	4	22.041	.37	.83
		Gruplariçi	14729.693	245	60.121		
		Toplam	14817.856	249			

Tablo 63’deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrenme biçimi puanları ile YGS puan türleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 64’te adayların öğrenme biçimleri puanları ile OBP’lere ilişkin korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 64. Öğrenme Biçimleri Puanları İle OBP'ler Arasındaki İlişkiler

	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Bütün Adaylar</i>	SD		27.81	4.63		
	OBP		332.19	42.93	-.08	.08
	YG		27.90	4.55		
	OBP		332.19	42.93	-.03	.48
	SK		29.86	4.68		
	OBP	449	332.19	42.93	.08	.10
	AD		31.55	5.02		
	OBP		332.19	42.93	.04	.41
	SK-SD		2.04	7.25		
	OBP		332.19	42.93	.10*	.03
AD-YG		3.66	7.73			
OBP		332.19	42.93	.05	.34	
	<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar</i>	SD		27.62	4.66		
	OBP		339.57	44.21	-.03	.63
	YG		27.81	4.80		
	OBP		339.57	44.21	-.09	.17
	SK		29.89	4.60		
	OBP	250	339.57	44.21	.06	.35
	AD		31.78	4.79		
	OBP		339.57	44.21	.06	.33
	SK-SD		2.26	7.11		
	OBP		339.57	44.21	.06	.36
AD-YG		3.98	7.71			
OBP		339.57	44.21	.09	.15	

* $p < .05$

Tablo 64'deki analiz sonuçlarında görüldüğü üzere, bütün adaylarda sadece SK-SD puanları ile OBP ($\bar{X} = 332.19$) puanları arasında anlamlı ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde, zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r = .10$, $p < .05$). Determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = .1$), bütün adayların OBP'lerindeki toplam değişkenliğin sadece %1'inin SK-SY puanları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Diğer öğrenme yolları puanları ile OBP'ler arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmektedir.

4.11. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar ile Çeşitli Demografik Özellikleri ve Çalgı Alanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. KÖSE-III kapsamında ayrıştırma, yerleştirme, değiştirme ve özümseme olmak üzere dört öğrenme stili alanı vardır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarında; cinsiyet, yaş mezun olduğu lise türü, alan türü, anne-baba eğitim durumu, yaşantının çoğunun geçirildiği yer, aile aylık gelir durumu, hazırlanma biçimi, hazırlık

süresi, aile müzik ilgi durumu, çalgı alanı ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Her bir değişken ile sırasıyla araştırma kapsamında incelenen KÖSE-III'e göre tespit edilen öğrenme stilleri alanları, BEE puanları, sınav başarı durumları, Yerleştirme puanları, MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP, OBP ve YGS puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kay-Kare testi, ilişkisiz örneklem için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Scheffe ve Games-Howell testleri uygulanmıştır. Değişkenlerinin hepsinin kategorik olduğu durumlar için Kay-Kare testi uygulanırken, serbestlik derecesinin birden büyük ($sd > 1$) olduğu durumlarda beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı bazı durumlarda, beklenen değerin küçük olduğu satır/sütun düzeylerinde mantıklı birleştirmeler yapılması yolu ile analiz sonuçlandırılmıştır. Mantıklı birleştirmelerin yapılamadığı ve ilgili gözeneklerin analiz dışı bırakılmadığı durumlarda ise sadece çapraz tabloların verilmesi ve verilerin bu tablolar üzerinden yorumlanması uygun görülmüştür. Ayrıca Kay-Kare testi sonucunda anlamlı ilişki çıkmayan durumlarda, dağılıma ilişkin verilen bulgular üzerinden alt problemler yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

4.11.1. Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenleri ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta adayların cinsiyet, yaş, lise ve alan türü değişkenlerine göre sırasıyla; öğrenme stili tercihlerinin, BEE puanlarının, sınav başarı durumlarının ve yerleştirmeye esas olan puanlarının anlamlı farklılık gösterme durumlarına bakılmıştır. Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının cinsiyet, yaş, lise ve alan türü değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 65'te yer almaktadır.

Tablo 65. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları						
			<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Toplam</i>	
Cinsiyet	Kız	f	52	63	71	53	239	$\chi^2=1.88$ sd=3 p=.60
		%	21.8	26.4	29.7	22.2	100.0	
	Erkek	f	40	48	67	55	210	
		%	19.0	22.9	31.9	26.2	100.0	
Yaş	17-20	f	69	91	116	83	359	$\chi^2=7.62$ sd=6 p=.27
		%	19.2	25.3	32.3	23.1	100.0	
	21-24	f	19	13	18	16	66	
		%	28.8	19.7	27.3	24.2	100.0	
	25 ve üstü	f	4	7	4	9	24	
		%	16.7	29.2	16.7	37.5	100.0	
Alan Durumu	Alan İçi	f	40	57	66	52	215	$\chi^2=1.25$ sd=3 p=.76
		%	18.6	26.5	30.7	24.2	100.0	
	Alan Dışı	f	52	54	72	56	234	
		%	22.2	23.1	30.8	23.9	100.0	
Mezun Olunan Lise Türü	GSSL	f	40	57	66	52	215	$\chi^2=8.39$ sd=6 p=.21
		%	18.6	26.5	30.7	24.2	100.0	
	Genel Lise	f	46	41	54	50	191	
		%	24.1	21.5	28.3	26.2	100.0	
	Diğer	f	6	13	18	6	43	
		%	14.0	30.2	41.9	14.0	100.0	
Toplam		f	92	111	138	108	449	
		%	20.5	24.7	30.7	24.1	100.0	

Tablo 65'deki Kay-kare testi sonuçlarında görüldüğü üzere, adayların öğrenme stili türünün ile cinsiyet, yaş, lise ve alan türü değişkenlerinden bağımsız olduğu tespit edilmiştir.

Adayların öğrenme stili alanlarına göre cinsiyetlerinin dağılımına bakıldığında, kız (%29.7) ve erkek adayların (%31.9) en fazla değiştirme stilini tercih ettikleri fakat bütün öğrenme stili gruplarının birbirlerine yakın bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Adayların yaş gruplarına göre öğrenme stili alanlarının dağılımları incelendiğinde, 17-20 yaş grubunda olanlarda yerleştirme (%32.2), 21-24 yaş grubunda olanlarda ayrıştırma (%28.8), 25 ve üstü grubundakilerde ise, özümseme (%37.5) öğrenme stilini tercih edenlerin en yüksek oranlara sahip oldukları görülmektedir. Alan durumuna göre öğrenme stili alanlarının dağılımı dikkate alındığında ise; alan içi yani GSSL mezunu adayların çoğunluğunun sırasıyla değiştirme (%30.7) ve yerleştirme (%23.1) öğrenme stillerine sahip oldukları, ayrıştırma öğrenme stilinde olanların ise gözlemlenmektedir. Alan dışı adaylarda da baskın öğrenme stilinin değiştirme (%30.8) olduğu diğer alanların ise birbirlerine yakın bir dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Öğrenme stili tercihlerinin mezun olunan lise türüne göre dağılımına bakıldığında ise GSSL (%30.7), genel lise (%28.3) ve diğer lise türleri (%41.9) olma üzere bütün gruplarda değiştirme stilini tercih edenlerin çoğunlukta olduğu, yerleştirme stiline de değiştirmeden sonra en fazla dağılıma sahip grup olduğu görülmektedir.

Tablo 66’da adayların cinsiyet, yaş, alan ve lise türü değişkenlerine göre ilişkisiz örneklem için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 66. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin BEE Puanlarına Göre t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	<i>BEE Toplam</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kız	239	81.03	9.51	447	.04	.94	.84
	Erkek	210	80.19	9.56				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Kız	239	53.74	6.46	447	1.03	1.49	.14
	Erkek	210	52.81	6.67				
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	239	27.29	4.72	447	.16	-.18	.67	
Erkek	210	27.37	4.54					
Alan	<i>BEE Toplam</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Alan İçi	239	80.82	10.27	423.67	9.72	.39	.70
	Alan Dışı	210	80.47	8.82				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Alan İçi	239	53.63	6.90	432.05	4.21	.99	.32
	Alan Dışı	210	53.01	6.24				
<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Alan İçi	239	27.19	5.15	408.55	12.86	-.60	.54	
Alan Dışı	210	27.46	4.10					
Yaş		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	154.451	2	77.23			
		Gruplariçi	40543.647	446	90.91	.85	.43	
		Toplam	40698.098	448				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	140.107	2	70.05			
		Gruplariçi	19163.091	446	42.97	1.63	.20	
Toplam		19303.198	448					
<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	.798	2	.40				
	Gruplariçi	9598.418	446	21.52	.02	.98		
	Toplam	9599.216	448					
Lise		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	39.64	2	19.82			
		Gruplariçi	40658.459	446	91.16	.22	.81	
		Toplam	40698.098	448				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	43.804	2	21.90			
		Gruplariçi	19259.395	446	43.18	.51	.60	
Toplam		19303.198	448					
<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	25.291	2	12.65				
	Gruplariçi	9573.925	446	21.47	.59	.56		
	Toplam	9599.216	448					

Tablo 66'daki *t*-testi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet ve alan türüne göre BEE toplam, BEE Faktör-1 ve BEE Faktör-2 puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında ise yaş ve lise türü ile BEE puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Adayların; cinsiyet, yaş, lise ve alan türü değişkenlerinin sınav başarı durumuna göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 67'de yer almaktadır.

Tablo 67. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Sınav Başarı Durumu</i>				
			<i>Kazandı</i>	<i>Kazanamadı</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Cinsiyet</i>	Kız	f	20	219	239	$\chi^2=2.33$ sd=1 p=.09
		%	8.4	91.6	100.0	
	Erkek	f	10	200	210	
		%	4.8	95.2	100.0	
<i>Yaş</i>	17-20	f	28	331	359	$\chi^2=3.85$ sd=2 p=.15
		%	7.8	92.2	80.0	
	21-24	f	2	64	66	
		%	3.0	97.0	100.0	
	25 ve üstü	f	0	24	24	
		%	0	100.0	100.0	
<i>Alan Durumu</i>	Alan İçi	f	28	187	215	$\chi^2=26.61^{**}$ sd=1 p=.00 Cohen's w=.24
		%	13.0	87.0	100.0	
	Alan Dışı	f	2	232	234	
		%	.9	99.1	100.0	
<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>	GSSL	f	28	187	215	$\chi^2=8.39$ sd=6 p=.21
		%	13.0	87.0	100.0	
	Genel	f	2	189	191	
		%	1.0	99.0	100.0	
	Diğer	f	0	43	43	
		%	.0	100.0	100.0	
<i>Toplam</i>	f	30	419	449		
	%	6.7	93.3	100.0		

** $p < .01$

Tablo 67'deki Kay-Kare testi sonuçlarında görüldüğü üzere; her grubun kendi içerisindeki başarı durumları incelendiğinde, kız adayların sınavı kazanma oranlarının (%8.4), erkek adaylardan (%4.8) daha fazla olduğu görülmektedir.

Yaş gruplarına göre sınav başarı durumuna bakıldığında ise; 28 sayı ve %87 oran ile 17-20 yaş grubundakilerin, kazanan adayların neredeyse tamamına yakını oluşturduğu gözlemlenmektedir. 20 yaşın üzerindeki hem grup içi kazanma

oranlarının hem de kazanan adaylar içerisindeki dağılımlarının 2 kişi ile çok düşük seviyede kaldığı görülmektedir.

Alan türüne göre sınav başarı durumunda alan için (%13) adaylar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(1) = 26,61$, $p < .01$]. Etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir [Cohen's $w = .24$]. Alan içi adayların bütün kazanan adaylardaki dağılımına bakıldığında ise, 28 kişi ile neredeyse kazananların tamamına yakınının GSSL mezunu olan bu kişilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Kazanan 2 adayın ise genel lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Yapılan Kay-Kare testleri sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet, yaş ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Fakat lise türüne göre anlamlı farklılığın çıkmamasının nedeninin grup sayısının üç olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü alan durumu ve sınav başarısı arasında GSSL mezunu olan alan içi adaylar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Adayların; cinsiyet, yaş, lise ve alan türü değişkenlerinin Yerleştirme puanlarına göre t -testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 68'de yer almaktadır.

Tablo 68. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Yerleştirme Puanlarına Göre t -testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Welch Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kız	140	155.69	20.55					
Erkek	110	149.00	20.27	248	.18	2.57*	.01	.33
<i>Alan</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Alan İçi	153	159.35	20.18					
Alan Dışı	97	142.33	16.81	230.23	6.91	7.21**	.00	.92
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
<i>Yaş</i>		Gruplararası	5083.735	2	2541.867			
		Gruplarıçi	101121.183	247	409.398	6.30**	.00	.05
		Toplam	106204.918	249				
		<i>sd1</i>	<i>sd2</i>		<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	ω^2	
<i>Lise Türü</i>	2		53.53		28.00**	.00	.18	

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

Tablo 68'deki t-testi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyete göre Yerleştirme puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve kız adayların Yerleştirme puanlarının (\bar{X} =155.69), erkek adayların puanlarından (\bar{X} =149.00) daha yüksek olduğu görülmektedir [$t=2.57$, $p<.05$]. Ayrıca Yerleştirme puanları ile alan türü arasında da anlamlı ilişki olduğu ve alan içi adayların puanlarının (\bar{X} =159.35), alan dışı adayların puanlarından (\bar{X} =142.33) daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=7.21$, $p<.05$]. Etki büyüklüğünün cinsiyette zayıf düzeyde, yaşta orta düzeyde alan ve lise türünde ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Varyans analizi ve Welch testi sonuçlarına incelendiğinde, adayların Yerleştirme puanlarının lise türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [Welch's $F_{(2-53,53)}=6.30$, $p<.01$; [$F_{(2-247)}=28.00$, $p<.01$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yaş grubu için yapılan Scheffe testi ve lise türü için yapılan Games-Howell testi sonuçları Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre Yerleştirme Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>17-20</i>	<i>21-24</i>	<i>25 ve üstü</i>
<i>Yaş</i>	17-20		.01*	.12
	21-24			.91
	25 ve üstü			
	<i>Gruplar</i>	<i>GSSL</i>	<i>Genel Lise</i>	<i>Diğer</i>
<i>Lise Türü</i>	GSSL		.00**	.00**
	Genel Lise			.31
	Diğer			

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

Tablo 76'daki analiz sonuçları incelendiğinde, 17-20 yaş grubunda olanların (\bar{X} =154.87) 21-24 yaş grubunda (\bar{X} =143.96) olanlara göre Yerleştirme puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Lise türüne bakıldığında ise GSSL (\bar{X} =159.35) mezunlarının puanlarının, genel lise (\bar{X} =143.47) ve diğer liselerden (\bar{X} =137.68) mezun olan adaylara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Adayların; cinsiyet, yaş, lise ve alan türü değişkenlerinin MİY puanlarına göre *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 70'de yer almaktadır.

Tablo 70. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin MİY Puanlarına Göre t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Kız	239	51.55	17.43	447	.60	.88	.38	
Erkek	210	50.04	18.57					
<i>Alan</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Alan İçi	215	57.58	15.09	447	8.00	8.22**	.00	.77
Alan Dışı	234	44.65	18.20					
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	
<i>Yaş</i>	Gruplararası	2367.443	2	1183.72				
	Gruplarıçi	142285.063	446	319.03	3.71*	.03	.01	
	Toplam	144652.506	448					
	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>		<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	ω^2		
<i>Lise Türü</i>	2	112.16		33.51**	.00	.14		

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

Tablo 70'deki t-testi sonuçlarına bakıldığında, alan türüne göre MİY puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve alan içi adayların MİY puanlarının ($\bar{X} = 57.58$), alan dışı adayların puanlarından ($\bar{X} = 44.65$) daha yüksek olduğu görülmektedir [$t = 8.22$, $p < .01$]. Cinsiyete göre MİY puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Varyans analizi ve Welch testi sonuçlarına incelendiğinde, adayların MİY puanlarının lise türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [Welch's $F_{(2-112,16)} = 33.51$, $p < .01$; $F_{(2-446)} = 3.71$, $p < .05$]. Alan ve lise türü değişkenlerinde yüksek düzeyde, yaş değişkeninde ise zayıf düzeyde etki büyüklüğünün olduğu gözlemlenmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yaş grubu için yapılan Scheffe testi ve lise türü için yapılan Games-Howell testi sonuçları Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre MİY Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>17-20</i>	<i>21-24</i>	<i>25 ve üstü</i>
<i>Yaş</i>	17-20		.83	.03*
	21-24			.12
	25 ve üstü			
	<i>Gruplar</i>	<i>GSSL</i>	<i>Genel Lise</i>	<i>Diğer</i>
<i>Lise Türü</i>	GSSL		.00**	.00**
	Genel Lise			.90
	Diğer			

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

Tablo 71'deki analiz sonuçları incelendiğinde, 17-20 yaş grubunda olanların ($\bar{X} = 51.60$) 25 ve üstü yaş grubunda ($\bar{X} = 41.42$) olanlara göre MİY puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Lise türüne bakıldığında ise GSSL ($\bar{X} = 57.58$) mezunlarının puanlarının, genel lise ($\bar{X} = 44.91$) ve diğer liselerden ($\bar{X} = 43.47$) mezun olan adaylara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 72'de adayların cinsiyet, yaş, alan ve lise türü değişkenlerine göre Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının ilişkisiz örneklem için t -testi, tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 72. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarına Göre t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Müziksel Çalma</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>		
Cinsiyet	Kız	140	56.76	14.79	213.40	6.07	-.77	.44		
	Erkek	110	58.70	16.35						
	<i>Müziksel Söyleme</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Kız	140	56.15	14.79	248	.64	2.44*	.02		
Erkek	110	51.33	16.35							
<i>Müziksel Çalma</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>	
Alan	Alan İçi	153	60.75	18.19	248	.35	3.28**	.00	.42	
	Alan Dışı	97	52.68	20.18						
	<i>Müziksel Söyleme</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Alan İçi	153	56.64	14.68	248	.14	3.39**	.00	.43	
Alan Dışı	97	49.91	16.30							
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2		
Yaş	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplarası	3241.335	2	1620.67					
		Gruplariçi	90004.083	247	364.39	4.45*	.01	.03		
		Toplam	93245.419	249						
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplarası	1479.750	2	739.88						
	Gruplariçi	59498.771	247	240.89	3.08*	.048	.02			
	Toplam	60978.521	249							
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2		
Lise Türü	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplarası	5146.900	2	2573.45					
		Gruplariçi	88098.518	247	356.674	7.22**	.00	.05		
		Toplam	93245.419	249						
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplarası	3572.929	2	1786.464						
	Gruplariçi	57405.592	247	232.411	7.69**	.00	.05			
	Toplam	60978.521	249							

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

Tablo 72'deki t-testi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyete göre Müziksel Söyleme alanı puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve kız adayların puanlarının ($\bar{X} = 56.15$), erkek adayların puanlarından ($\bar{X} = 51.33$) daha yüksek olduğu görülmektedir [$t = 2.44$, $p < .05$]. Cinsiyete göre Müziksel Çalma alanı puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Alan türüne göre, alan içi adayların lehine Müziksel Çalma ($\bar{X} = 60.75$) ve Müziksel Söyleme alan puanları ($\bar{X} = 52.68$) arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t = 3.28$, $p < .01$; $t = 3.39$, $p < .00$].

Varyans analizi sonuçlarına incelendiğinde, adayların Müziksel Çalma alanı [$F_{(2-247)} = 7.22$, $F_{(2-247)} = 4.45$ $p < .05$] ve Müziksel Söyleme alanı [$F_{(2-247)} = 7.69$, $F_{(2-247)} = 3.08$

$p<.05$] puanlarının lise türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alan, yaş ve lise türü değişkenlerinde etki büyüklüklerinin sırasıyla; orta, düşük ve yüksek düzeylerde olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılarak sonuçları Tablo 73'te verilmiştir

Tablo 73. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		<i>Gruplar</i>	<i>17-20</i>	<i>21-24</i>	<i>25 ve üstü</i>
<i>Yaş</i>	<i>Müziksel Çalma</i>	17-20		.84	.01*
		21-24			.06
		25 ve üstü			
	<i>Müziksel Söyleme</i>	17-20		.99	.03*
		21-24			.049*
		25 ve üstü			
<i>Lise Türü</i>	<i>Müziksel Çalma</i>	<i>Gruplar</i>	<i>GSSL</i>	<i>Genel Lise</i>	<i>Diğer</i>
		GSSL		.04*	.00**
		Genel Lise			.20
	<i>Müziksel Söyleme</i>	GSSL		.03*	.00**
		Genel Lise			.17
		Diğer			

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

Tablo 73'deki analiz sonuçları incelendiğinde, 17-20 yaş grubunda olanların (\bar{X} =58.70), 25 ve üstü yaş grubunda (\bar{X} =40.13) olanlara göre Müziksel Çalma puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Müziksel Söyleme alanı puanlarına bakıldığında ise, 17-20 yaş aralığında olanların puanlarının (\bar{X} =54.47) 21-24 (\bar{X} =49.87) ile 25 ve üstü (\bar{X} =42.13) grubundakilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lise türüne bakıldığında ise GSSL mezunlarının Müziksel Çalma (\bar{X} =60.81) ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının (\bar{X} =56.70), genel lise (\bar{X} =54.26, 51.19) ve diğer liselerden (\bar{X} =45.68, 44.16) mezun olan adaylara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 74'te adayların cinsiyet, yaş, alan ve lise türü değişkenlerine göre ÖYSP'lerin ilişkisiz örneklem için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 74. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin ÖYSP'lere Göre t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Kız	140	60.04	10.55	248	1.01	.324	.75	
Erkek	110	59.58	11.63					
<i>Alan</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Alan İçi	153	61.89	10.75	248	.87	3.80**	.00	.49
Alan Dışı	97	56.60	10.70					
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	
<i>Yaş</i>	Gruplararası	1123.120	2	561.560				
	Gruplarıçi	29097.175	247	117.802	4.78**	.009	.03	
	Toplam	30220.295	249					
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	
<i>Lise Türü</i>	Gruplararası	1885.011	2	942.51				
	Gruplarıçi	28335.284	247	114.72	8.22**	.00	.06	
	Toplam	30220.295	249					

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

Tablo 74'deki t-testi sonuçlarına bakıldığında, alan türüne göre ÖYSP'lerde anlamlı farklılık olduğu ve alan içi adayların puanlarının ($\bar{X} = 61.89$), alan dışı adayların puanlarından ($\bar{X} = 56.60$) daha yüksek olduğu görülmektedir [$t = 3.80$, $p < .01$]. Cinsiyete göre ÖYSP'lerde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, adayların ÖYSP'lerinin [$F_{(2-247)} = 8.22$, $F_{(2-247)} = 4.78$] puanlarının lise türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise alan ve yaş değişkenlerinde orta ve düşük düzeyde, lise türü değişkeninde orta düzeyde etkilerin olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılarak sonuçları Tablo 75'te verilmiştir

Tablo 75. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre ÖYSP'lerin Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>17-20</i>	<i>21-24</i>	<i>25 ve üstü</i>
<i>Yaş</i>	17-20		.99	.005**
	21-24			.02*
	25 ve üstü			
	<i>Gruplar</i>	<i>GSSL</i>	<i>Genel Lise</i>	<i>Diğer</i>
<i>Lise Türü</i>	GSSL		.007**	.004**
	Genel Lise			.35
	Diğer			

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

Tablo 75'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, 17-20 yaş grubunda olanların (\bar{X} =60.31), 25 ve üstü yaş grubunda (\bar{X} =49.23) olanlara göre ÖYSP'lerinin anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca 21-24 yaş grubundakilerin puanlarının (\bar{X} =60.10) da 25 ve üstü grubundakilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lise türüne bakıldığında ise GSSL mezunlarının ÖYSP'lerinin (\bar{X} =61.89) genel lise (\bar{X} =57.35) ve diğer liselerden (\bar{X} =53.55) mezun olan adaylara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 76'da adayların cinsiyet, yaş, alan ve lise türü değişkenlerine göre OBP ve YGS puanlarının ilişkisiz örneklem için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 76. Cinsiyet, Yaş, Lise ve Alan Türü Değişkenlerinin YGS ve OBP Puanlarına Göre *t*-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	<i>YGS</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Kız	239	229.39	44.09	447	.38	1.27	.21	
	Erkek	210	224.23	41.95					
Cinsiyet	<i>OBP</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Kız	239	343.09	41.53	447	.01	5.96**	.00	.56
	Erkek	210	319.77	41.18					
	<i>YGS</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Alan İçi	215	215.29	42.83	447	.35	-5.69**	.00	-.54
	Alan Dışı	234	237.71	40.62					
Alan	<i>OBP</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Alan İçi	215	352.30	36.93	447	.03	10.64**	.00	1.00
	Alan Dışı	234	313.70	39.67					
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	
	<i>YGS</i>	Gruplararası	9803.803	2	4901.90				
		Gruplarıçi	823620.654	446	1846.68	2.65	.07		
		Toplam	833424.457	448					
	<i>OBP</i>	Gruplararası	27470.365	2	13735.18				
		Gruplarıçi	798117.167	446	1789.50	7.68**	.00	.03	
		Toplam	825587.532	448					
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	
	<i>YGS</i>	Gruplararası	67806.177	2	33903.09				
		Gruplarıçi	765618.280	446	1716.63	19.75**	.00	.08	
		Toplam	833424.457	448					
	<i>OBP</i>	Gruplararası	178560.008	2	89280.00				
		Gruplarıçi	647027.524	446	1450.73	61.54**	.00	.21	
		Toplam	825587.532	448					

***p* < .01

Tablo 76'daki *t*-testi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyete göre OBP'lerde anlamlı farklılık olduğu ve kız adayların puanlarının (\bar{X} =343.09), erkek adayların puanlarından (\bar{X} =319.77) daha yüksek olduğu görülmektedir [$t=5.96$, $p<.05$]. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre YGS puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Alan türüne göre YGS ve OBP'lerde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Alan dışı adayların YGS puanlarının (\bar{X} =237.71), alan içi adayların puanlarından (\bar{X} =215.29) daha yüksek ve etkinin orta düzeyde tespit edilmiştir [$t=5.96$, $p<.01$]. Bu durum dikkat çekicidir. OBP'lere bakıldığında ise, alan içi adayların puanlarının (\bar{X} =352.30), alan dışı adayların puanlarından (\bar{X} =313.70) daha yüksek olduğu belirlenmiştir [$t=10.64$, $p<.01$]. Eki büyüklüğünün ise güçlü olduğu bulunmuştur.

Varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, adayların OBP'lerinin [$F_{(2-446)}=61.54$, $F_{(2-446)}=7.68$ $p<.01$] lise türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, etki büyüklüklerinin ise lise türü için yüksek düzeyde, yaş için düzeyde olduğu tespit edilmiştir. YGS puanları ile lise türü arasında anlamlı ilişki olmasının ve etki büyüklüğünün orta düzeyden yüksek olmasının yanı sıra yaş değişkenine göre YGS puanlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(2-446)}=19.75$, $p<.01$] Anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılarak sonuçları Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77. Yaş ve Lise Türü Değişkenlerine Göre YGS ve OBP'lerin Scheffe Testi Sonuçları

		<i>Gruplar</i>	<i>17-20</i>	<i>21-24</i>	<i>25 ve üstü</i>
<i>Yaş</i>	<i>OBP</i>	17-20		.00**	.63
		21-24			.01*
		25 ve üstü			
		<i>Gruplar</i>	<i>GSSL</i>	<i>Genel Lise</i>	<i>Diğer</i>
<i>Lise Türü</i>	<i>YGS</i>	GSSL		.00**	.51
		Genel Lise			.03*
	<i>OBP</i>	GSSL		.00**	.00**
		Genel Lise			.01*
		Diğer			

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

Tablo 77'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, 17-20 yaş grubunda olanların (\bar{X} =334.83), 21-24 yaş grubunda (\bar{X} =313.87) olanlara göre; 25 ve üstü grubunda

olanların ise 21-24 yaş grubunda olanlara göre OBP'lerinin daha yüksek olduğu ve bu farklılıkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Diğer lise ($\bar{X}=222.93$) ve GSSL mezunlarının YGS puanlarının ($\bar{X}=215.29$), genel lise mezunlarının puanlarından ($\bar{X}=241.04$) daha düşük olduğu belirlenmiştir. GSSL mezunlarının OBP'lerinin ($\bar{X}=352.30$), genel lise ($\bar{X}=310.36$) ve diğer lise mezunu adayların puanlarından ($\bar{X}=328.57$); diğer liselerden mezun olanların puanlarının ise genel lise mezunu adayların puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır.

4.11.2. Adayların Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenleri ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta adayların anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre sırasıyla; öğrenme stili tercihlerinin, BEE puanlarının, sınav başarı durumlarının ve yerleştirmeye esas olan puanlarının anlamlı farklılık gösterme durumlarına bakılmıştır.

Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 78'de yer almaktadır.

Tablo 78. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları						
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Toplam</i>		
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar	f	9	6	14	12	41	$\chi^2=14.12$ sd=12 p=..29
	Olmayan	%	22.0	14.6	34.1	29.3	100.0	
	İlkokul-ortaokul	f	48	55	57	47	207	
		%	23.2	26.6	27.50	22.7	100.0	
	Lise	f	18	31	50	34	133	
		%	13.5	23.3	37.6	25.6	100.0	
	Üniversite	f	17	19	16	15	67	
		%	13.5	28.4	23.9	22.4	100.0	
	Lisansüstü	f	0	0	1	0	24	
		%	.0	.0	100.0	.0	100.0	
Baba Eğitim* Durumu	Okuryazar	f	2	2	4	2	10	-
	Olmayan	%	20.0	20.0	40.0	20.0	100.0	
	İlkokul-ortaokul	f	30	34	53	45	162	
		%	18.5	21.0	32.7	27.8	100.0	
	Lise	f	36	48	52	37	173	
		%	20.8	27.7	30.1	21.4	100.0	
	Üniversite	f	23	25	25	22	95	
		%	24.2	26.3	26.3	23.2	100.0	
	Lisansüstü	f	1	2	4	2	9	
		%	11.1	22.2	44.4	22.2	100.0	
Toplam	f	92	111	138	108	449		
	%	20.5	24.7	30.7	24.1	100.0		

*8 Hücre=%40

Tablo 78'deki Kay-kare testi sonuçlarında görüldüğü üzere, adayların öğrenme stili türünün ile anne eğitim durumundan bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, değeri 5'ten küçük hücre sayısı 8 (%40.0) olduğu için Kay-Kare testi yapılamamıştır.

Adayların öğrenme stili alanlarına göre anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında, okuryazar olmayan (%34.1) ilkokul-ortaokul (%27.5) ve lise (%37.6) grubundakilerin en fazla değiştirme stilini tercih ettikleri fakat annesi üniversite mezunu olan adayların yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları gözlemlenmektedir. Lisansüstü grubunda ise sadece bir adayın (değiştirme) olduğu saptanmıştır.

Baba eğitim durumuna göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımına bakıldığında ise, okuryazar olmayan (%40.0), ilkokul-ortaokul (%32.7) ve lise (%30.1) grubundakilerin en fazla değiştirme stilini tercih ettikleri fakat babası üniversite mezunu olan adayların eşit oranda yerleştirme (%26.3) ve değiştirme (26.3) öğrenme stiline sahip oldukları gözlemlenmektedir. Okuryazar ve Lisansüstü grubunda çok düşük

sayıda adayın olduğu ve her iki grupta da 4'er adayın değiştirme grubunda olduğu bulunmuştur.

Tablo 79'da adayların anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre BEE puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 79. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin BEE Puanlarına 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>
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	590.027	4	35.40	1.66	.16
		Gruplariçi	40108.07	444	21.30		
		Toplam	40698.098	448			
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	203.595	4	50.90	1.18	.32
		Gruplariçi	19099.604	444	43.02		
		Toplam	19303.198	448			
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	141.582	4	35.40	1.66	.17
		Gruplariçi	9457.634	444	21.20		
		Toplam	9599.216	448			
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	706.487	4	176.622	1.96	.10
		Gruplariçi	39991.611	444	90.071		
		Toplam	40698.098	448			
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	243.173	4	60.793	1.42	.23
		Gruplariçi	19060.025	444	42.928		
		Toplam	19303.198	448			
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	131.431	4	32.86	1.54	.20
		Gruplariçi	9467.785	444	21.32		
		Toplam	9599.216	448			

Tablo 79'daki varyans analizi sonuçlarına göre BEE puanları ile anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Adayların, sınav başarı durumlarının anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 80'de yer almaktadır.

Tablo 80. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

			<i>Sınav Başarı Durumu</i>		
			<i>Kazandı</i>	<i>Kazanamadı</i>	<i>Toplam</i>
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	Okuryazar	f	1	40	41
	Olmayan	%	2.4	97.6	100.0
	İlkokul-ortaokul	f	17	190	207
		%	8.2	91.8	100.0
	Lise	f	5	128	133
		%	3.8	96.2	100.0
	Üniversite	f	7	60	67
		%	10.4	89.6	100.0
	Lisansüstü	f	0	1	1
		%	0	100.0	100.0
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	Okuryazar	f	0	10	10
	Olmayan	%	.0	100.0	100.0
	İlkokul-ortaokul	f	9	153	162
		%	5.6	94.4	100.0
	Lise	f	9	164	173
		%	5.2	94.8	100.0
	Üniversite	f	12	83	95
		%	12.6	87.4	100.0
	Lisansüstü	f	0	9	9
		%	.0	100.0	100.0
Toplam	f	30	419	449	
	%	6.7	93.3	100.0	

Tablo 80’da görüldüğü üzere grupların kendi içerisindeki kazanma oranları bakımından en yüksek oranın üniversite gruplarında (%10.4, %12.6) yer aldığı görülmektedir.

Tablo 81’de adayların anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre Yerleştirme puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 81. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Yerleştirme Puanlarına 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>Anne Eğitim Durumu</i>	Gruplararası	1770.739	4	442.69			
	Gruplariçi	104434.179	245	426.26	1.04	.39	
	Toplam	106204.918	249				
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	Gruplararası	5401.757	4	1350.44			
	Gruplariçi	100803.161	245	411.44	3.28*	.01	.04
	Toplam	106204.918	249				

* $p < .05$

Tablo 81'deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, adayların Yerleştirme puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır [$F_{(4-245)}=3.28$, $p<.05$]. Etki büyüklüğünün orta düzeye yaklaştığı söylenebilir. Anne eğitim durumu ile Yerleştirme puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna göre belirlenmiş olan anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunun saptanması için Scheffe testi yapılmış ve Tablo 82'de bu testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 82. Baba Eğitim Durumuna Göre Yerleştirme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Okuryazar Olmayan</i>	<i>İlkokul-Ortaokul</i>	<i>Lise</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Lisansüstü</i>
Okuryazar Olmayan		1.00	1.00	.80	.99
İlkokul-Ortaokul			.99	.01*	.97
Lise				.02*	.94
Üniversite					.41
Lisansüstü					

* $p<.05$

Tablo 82'deki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, babası üniversite mezunu olan adayların puanlarının ($\bar{X}=161.35$), ilkokul-ortaokul ($\bar{X}=149.79$) ve lise mezunu olan adayların puanlarından ($\bar{X}=151.13$) daha yüksek olduğu ve bu farklılıkların anlamlı düzeylerde olduğu bulunmuştur.

Adayların, MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 83'te yer almaktadır.

Tablo 83. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi, Welch Testi (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>Anne Eğitim Durumu</i>	<i>MİY</i>	Gruplararası	2306.484	4	576.62	1.80	.13		
		Gruplariçi	142346.022	444	320.60				
		Toplam		448					
	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplararası	402.52	4	100.63	.27	.90		
		Gruplariçi	92842.902	245	378.95				
		Toplam	93245.419	249					
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	484.797	4	121.20	.49	.74		
		Gruplariçi	60493.724	245	246.91				
		Toplam	60978.521	249					
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>MİY</i>	Gruplararası	1533.055	4	388.26	1.20	.32		
		Gruplariçi	143119.451	444	322.34				
		Toplam	144652.506	448					
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	2432.444	4	608.11	2.55*	.04	.02	
		Gruplariçi	58546.076	245	238.96				
		Toplam	60978.521	249					
			<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>			
	<i>Müziksel Çalma</i>		4	11.83	2.79	.16			

* $p < .05$

Tablo 91'deki varyans analiziz ve Welch testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılığın sadece Müziksel Söyleme alanı puanları ile baba eğitim durumu arasında olduğu gözlemlenmektedir [$F_{(4-245)}=2.55$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer puan türleri ile anne ve baba eğitim durumu grupları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir. Müziksel Söyleme alanında baba eğitim durumuna göre hangi alt gruplarda anlamlı farklılığın olduğu Scheffe testi yapılarak analiz sonuçları Tablo 84'te görülmektedir.

Tablo 84. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Okuryazar Olmayan</i>	<i>İlkokul-Ortaokul</i>	<i>Lise</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Lisansüstü</i>
Okuryazar Olmayan		1.00	1.00	.76	1.00
İlkokul-Ortaokul			.99	.03*	.99
Lise				.07	.98
Üniversite					.63
Lisansüstü					

* $p < .05$

Tablo 84’te Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında babası üniversite mezunu olan adayların puanlarının ($\bar{X} = 59.81$), ilkokul-ortaokul mezunu olan adayların puanlarından daha yüksek olduğu ve ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Adayların, ÖYSP, OBP ve YGS puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 85’te yer almaktadır.

Tablo 85. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin ÖYSP, YGS ve OBP'lere 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>
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplarasası	197.379	4	49.35		
		Gruplariçi	30022.916	245	122.54	.40	.81
		Toplam	30220.295	249			
	<i>YGS</i>	Gruplarasası	14257.040	4	3564.26		
		Gruplariçi	819167.416	444	1844.972	1.93	.10
		Toplam	833424.457	448			
	<i>OBP</i>	Gruplarasası	3776.807	4	944.202		
		Gruplariçi	82810.725	444	1850.925	.51	.73
		Toplam	825587.532	448			
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplarasası	1128.177	4	282.044		
		Gruplariçi	29092.118	245	118.743	2.38	.05
		Toplam	30220.295	249			
	<i>YGS</i>	Gruplarasası	10204.753	4	2551.188		
		Gruplariçi	823219.704	444	1854.098	1.38	.24
		Toplam	833424.457	448			
	<i>OBP</i>	Gruplarasası	16898.718	4	4224.68		
		Gruplariçi	808688.814	444	1821.371	2.32	.05
		Toplam	825587.532	448			

Tablo 85’te görüldüğü üzere, ÖYSP, OBP ve YGS puanları ile anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

4.11.3. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenleri ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta adayların yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumuna göre sırasıyla; öğrenme stillerinin, BEE puanlarının, sınav başarı durumlarının, yerleştirmeye esas olan puanlarının anlamlı ilişki durumlarına bakılmıştır. Adayların, öğrenme stillerinin yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumuna göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 86’da yer almaktadır.

Tablo 86. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Öğrenme Stilleri Alanları</i>						
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Toplam</i>		
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer</i>	Köy-Kasaba,	f	23	22	19	24	88	$\chi^2=6.03$ sd=6 p=.42
	İlçe	%	26.1	25.0	21.6	27.3	100.0	
	İl	f	52	66	83	61	262	
		%	19.8	25.2	31.7	23.3	100.0	
	Büyükşehir	f	17	23	36	23	99	
		%	17.2	23.2	36.4	23.2	100.0	
<i>Aile Aylık Gelir Durumu</i>	0-999	f	15	20	36	27	98	$\chi^2=16.94$ sd=9 p=.05
		%	15.3	20.4	36.7	27.6	100.0	
	1000-1999	f	37	39	63	46	185	
		%	20.0	21.1	34.1	24.9	100.0	
	2000-2999	f	19	27	23	21	90	
		%	21.1	30.0	25.6	23.3	100.0	
	3000-3999	f	15	18	7	10	50	
		%	30.0	36.0	14.0	20.0	100.0	
	4000 ve üstü	f	6	7	9	4	26	
		%	23.1	26.9	34.6	15.4	100.0	
	Toplam	f	92	111	138	108	449	
		%	20.5	24.7	30.7	24.1	100.0	

Tablo 86'daki Kay-Kare testi sonuçları incelendiğinde, öğrenme stili alanlarının, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerinden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Köy-kasaba ve ilçe grupları 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için birleştirilmiş ve analiz işlemi bu bağlamda yürütülmüştür.

Öğrenme stili alanlarının yaşantının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre dağılımına bakıldığında, köy-kasaba-ilçe grubunda yer alanların %27.3 ile özümseme öğrenme stilini tercih ettikleri, il ve büyükşehir grubunda yer alanların %31.7 ile %36.4 oranlar ile değiştirme öğrenme stilinde oldukları ve bu oranların her grup içerisindeki dağılımda en yüksek değerleri oluşturduğu gözlemlenmektedir.

Aile aylık gelir durumuna göre 0-999, 1000-1999, 4000 ve üstü grubunda yer alanların çoğunluğunun; %36.7, %34.1 ve %34.6'lık oranlar ile değiştirme öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. 2000-2999 ve 3000-3999 grubunda yer alanların öğrenme stillerinin yerleştirme alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Adayların, BEE puanlarının yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 87'de yer almaktadır.

Tablo 87. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin BEE Puanlarına 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>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer</i>	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	666.273	4	222.09			
		Gruplariçi	40031.825	444	89.96	2.47	.06	
		Toplam	40698.098	448				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	463.079	4	154.36			
		Gruplariçi	18840.119	444	42.34	3.65*	.01	.02
		Toplam	19303.198	448				
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	48.015	4	16.01			
		Gruplariçi	9551.201	444	21.46	.75	.53	
		Toplam	9599.216	448				
	<i>Aile Aylık Gelir Durumu</i>	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	706.487	5	20.03		
Gruplariçi			39991.611	443	91.64	.22	.96	
Toplam			40698.098	448				
<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>		Gruplararası	243.173	5	6.31			
		Gruplariçi	19060.025	443	43.50	.15	.98	
		Toplam	19303.198	448				
<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>		Gruplararası	131.431	5	31.69			
		Gruplariçi	9467.785	443	21.31	1.49	.19	
		Toplam	9599.216	448				

* $p < .05$

Tablo 87'deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, adayların BEE Faktör-1 puanlarının yaşantının çoğunun geçirildiği yere göre anlamlı farklılık gösterdiği ve etki büyüklüğünün düşük düzeyde kaldığı saptanmıştır [$F_{(4-444)}=3.65$, $p < .05$]. Yaşantının çoğunun geçirildiği yere göre BEE toplam ve BEE Faktör-2 puanlarında; aile aylık gelir durumuna göre BEE puanlarında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Yaşantının çoğunun geçirildiği yere göre BEE Faktör-1 puanlarında olan anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğunun saptanması için Scheffe testi yapılmış ve Tablo 88'de bu testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 88. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer Değişkenine Göre BEE Faktör-1 (Alternatifler) Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Köy-Kasaba</i>	<i>İlçe</i>	<i>İl</i>	<i>Büyükşehir</i>
Köy-Kasaba		.03*	.19	.04*
İlçe			.24	.99
İl				.30
Büyükşehir				

* $p < .05$

Tablo 88'de görüldüğü üzere yaşantısının çoğunu büyükşehirlerde geçiren adayların BEE Faktör-1 puanlarının ($\bar{X} = 54.21$), köy-kasabada geçiren adayların

puanlarından ($\bar{X} = 49.50$) daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Adayların, sınav başarı durumunun yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 89'da yer almaktadır.

Tablo 89. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Sınav Başarı Durumu</i>			
		<i>Kazandı</i>	<i>Kazanamadı</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer</i>	Köy-Kasaba,	f	1	87	$\chi^2=6.37^*$ sd=2 Cramer's V=.12 p=.04
	İlçe	%	1.1	98.9	
	İl	f	19	243	
		%	7.3	92.7	
	Büyükşehir	f	10	89	
		%	10.1	89.9	100.0
<i>Aile Aylık Gelir Durumu</i>	0-999	f	4	94	$\chi^2=7.08$ sd=4 p=.13
		%	4.1	95.9	
	1000-1999	f	9	176	
		%	4.9	95.1	
	2000-2999	f	8	82	
		%	8.9	91.1	
	3000-3999	f	7	43	
		%	14.0	86.0	
	4000 ve üstü	f	2	24	
		%	7.7	92.3	
		f	30	419	
		%	6.7	93.3	100.0

Tablo 89'daki Kay-Kare testi sonuçlarına göre yaşantının çoğunun geçirildiği yer değişkeninin, sınav başarı durumundan bağımsız olmadığı ve iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2 (2) = 6,37$, $p < .01$]. Etki büyüklüğünün zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır [Cramer's V=.12]. Aile aylık gelir durumu ile sınav başarısı arasındaki ilişkilerin anlamlı bir düzeyde olmadığı bulunmuştur. Her grubun kendi içerisindeki dağılımları incelendiğinde, hayatlarının önemli bir kısmını büyükşehirlerde geçiren adayların (%10.1) kazanma oranlarının, il (%7.3) ve köy-kasaba-ilçe (%1.1) grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 30 kişilik asil kazanan kontenjanındaki dağılıma bakıldığında, il grubunda olanların 19 aday ile çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Adayların aile aylık gelir durumuna grup içi kazanma oranlarına bakıldığında, 3000-3999 grubunda olanların kazanma oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (%14.0). Ayrıca 9 kazanan aday ile 1000-1999 grubunda yer alanların kazanan adaylar içerisinde en yüksek sayıda olduğu, 8 aday ile 2000-2999, 7 aday ile 3000-3999 grubunda olanların da sınavı kazandıkları gözlemlenmektedir.

Adayların Yerleştirme puanlarının, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 90'da yer almaktadır.

Tablo 90. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin Yerleştirme Puanlarına 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>
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer</i>	Gruplararası	2709.423	3	903.14	2.15	.10
	Gruplarıçi	103495.495	246	420.71		
	Toplam	106204.918	249			
<i>Aile Aylık Gelir Durumu</i>	Gruplararası	2646.916	5	529.38	1.25	.29
	Gruplarıçi	103558.002	244	424.42		
	Toplam	106204.918	249			

Tablo 90'daki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, Yerleştirme puanları ile yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir.

MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 91'de yer almaktadır.

Tablo 91. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer, Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), 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>Aile Aylık Gelir Durumu</i>	<i>MİY</i>	Gruplararası	3080.009	4	770.00			
		Gruplariçi	141572.497	444	318.86	2.42*	.048	.01
		Toplam	144652.506	448				
	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplararası	1483.770	4	370.94	.99	.41	
		Gruplariçi	91761.649	245	374.54			
		Toplam	93245.419	249				
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	2348.450	4	587.11			
		Gruplariçi	58630.071	245	239.31	2.45*	.047	.02
		Toplam	60978.521	249				
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer</i>	<i>MİY</i>	Gruplararası	1229.625	3	409.88			
		Gruplariçi	143422.881	445	322.30	1.27	.28	
		Toplam	144652.506	448				
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	1270.378	3	423.46			
		Gruplariçi	59708.143	246	242.72	1.75	.16	
		Toplam	60978.521	249				
			<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>		
	<i>Müziksel Çalma</i>		3	34.70	6.16**	.00		.06

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

Tablo 91'deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, adayların MİY ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının aile aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat etki büyüklüklerinin zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır [$F_{(4-444)}=2.42$, $F_{(4-444)}=2.45$; $p < .05$]. Yaşantının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre ise, Müziksel Çalma alanı puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [Welch's $F_{(3-34.70)}=6.16$, $p < .01$]. Etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Games-Howell ve Scheffe testleri yapılmış ve testlerden elde edilen bulgular Tablo 92 ve Tablo 93'te verilmiştir.

Tablo 92. Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre MİY, Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>0-999</i>	<i>1000-1999</i>	<i>2000-2999</i>	<i>3000-3999</i>	<i>4000 ve üstü</i>
<i>MİY</i>	0-999		.55	.04*	.25	1.00
	1000-1999			.43	.84	.97
	2000-2999				1.00	.51
	3000-3999					.73
	4000 ve üstü					
	<i>Gruplar</i>	<i>0-999</i>	<i>1000-1999</i>	<i>2000-2999</i>	<i>3000-3999</i>	<i>4000 ve üstü</i>
<i>Müziksel Söyleme</i>	0-999		1.00	.99	.13	.96
	1000-1999			.98	.06	.95
	2000-2999				.03*	.86
	3000-3999					
	4000 ve üstü					

* $p < .05$

Tablo 92'deki Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, 2000-2999 grubunda olanların MİY puanlarının ($\bar{X} = 65.59$), 0-999 grubunda olanların puanlarından ($\bar{X} = 63.86$), daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. Müziksel Söyleme puanlarındaki anlamlı farklılığın kaynağına bakıldığında, 3000-3999 grubunda yer alanların puanlarının ($\bar{X} = 61.55$), 2000-2999 grubunda yer alanların puanlarına ($\bar{X} = 51.62$), göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 93. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer Değişkenine Göre Müziksel Çalma Puanlarının Games-Howell Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Köy-Kasaba</i>	<i>İlçe</i>	<i>İl</i>	<i>Büyükşehir</i>
<i>Müziksel Çalma</i>	Köy-Kasaba		.01*	.007**	.007**
	İlçe			1.00	.99
	İl				1.00
	Büyükşehir				

** $p < .01$

Tablo 93'deki Games-Howell testi sonuçları incelendiğinde, yaşantılarının çoğunu büyükşehirlerde ve illerde geçiren adayların Müziksel Çalma alanı puanlarının ($\bar{X} = 58.63$, $\bar{X} = 57.98$), köy-kasabada geçiren adaylara ($\bar{X} = 42.88$), göre daha yüksek olduğu ve bu alanda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılıkların anlamlı olduğu gözlemlenmektedir.

ÖYSP, OBP ve YGS alanı puanlarının yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 94'te yer almaktadır.

Tablo 94. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer, Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenlerinin ÖYSP, YGS ve OBP'lere 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>
<i>Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplararası	508.304	3	49.35	1.40	.24
		Gruplarıçi	29711.99	246	122.54		
		Toplam	30220.295	249			
	<i>YGS</i>	Gruplararası	8661.522	3	3564.26	1.56	.20
		Gruplarıçi	824762.935	445	1844.972		
		Toplam	833424.457	448			
	<i>OBP</i>	Gruplararası	1714.465	3	944.202	.31	.82
		Gruplarıçi	823873.067	445	1850.925		
		Toplam	825587.532	448			
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Aile Aylık Gelir Durumu</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplararası	615.045	5	123.01	1.01	.41
		Gruplarıçi	29605.250	244	121.33		
		Toplam	30220.295	249			
	<i>YGS</i>	Gruplararası	10191.185	5	2038.237	1.10	.36
		Gruplarıçi	823233.272	443	1858.314		
		Toplam	833424.457	448			
	<i>OBP</i>	Gruplararası	4989.479	5	997.896	.54	.75
		Gruplarıçi	820598.053	443	1852.366		
		Toplam	825587.532	448			

Tablo 94'teki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ÖYSP, OBP ve YGS puanları ile yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir.

4.11.4. Çalgı Alanı ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta adayların çalgı alanına göre sırasıyla; öğrenme stili tercihlerinin, BEE puanlarının, sınav başarı durumlarının ve yerleştirmeye esas olan puanlarının anlamlı farklılık gösterme durumlarına bakılmıştır.

Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve aile aylık gelir durumu değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 95'te yer almaktadır.

Tablo 95. Çalgı Alanına Göre Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları					Toplam	
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>			
Çalgı Alanı	Piyano	f	31	32	42	32	137	$\chi^2=6.52$ sd=21 p=.99
		%	22.6	23.4	30.7	23.4	100.0	
	Keman	f	12	20	20	14	66	
		%	18.2	30.3	30.3	21.2	100.0	
	Gitar	f	16	21	26	23	86	
		%	18.6	24.4	30.2	26.7	100.0	
	Flüt	f	7	8	10	8	33	
		%	21.2	24.2	30.3	24.2	100.0	
	Bağlama	f	13	17	17	15	62	
		%	21.0	27.4	27.4	24.2	100.0	
	Viyola	f	4	2	3	2	11	
		%	36.4	18.2	27.3	18.2	100.0	
	Viyolonsel	f	6	6	10	8	30	
		%	20.0	20.0	33.3	26.7	100.0	
	Diğer	f	3	5	10	6	24	
		%	12.5	20.8	41.7	25.0	100.0	
	Toplam	f	92	111	138	108	449	
		%	20.5	24.7	30.7	24.1	100.0	

Tablo 95'deki Kay-Kare testi sonuçları incelendiğinde, öğrenme stili alanlarının, çalgı alanından bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Viyola ve bağlama alanları dışındaki bütün çalgı alanlarında baskın öğrenme stili alanının değiştirme alanı olduğu gözlemlenmektedir. Bağlama alanında ise en yüksek dağılımın %27.4'er oranlar ile değiştirme ve yerleştirme alanlarında olduğu saptanmıştır. Viyola alanında olanlarda bütün öğrenme stili gruplarının dağılımı birbirine yakın olmakla beraber 4 aday ile ayrıştırma öğrenme stilini tercih edenlerin en yüksek sayıda olduğu görülmektedir.

Adayların, BEE puanlarının çalgı alanı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 96'da yer almaktadır.

Tablo 96. Çalgı Alanına Göre BEE Puanlarının 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>
Çalgı Alanı	BEE Toplam	Gruplararası	1102.673	7	157.53	1.75	.10
		Gruplariçi	39595.425	441	89.79		
		Toplam	40698.098	448			
	BEE Faktör-1 (Alternatifler)	Gruplararası	476.262	7	68.04	1.59	.14
		Gruplariçi	18826.936	441	42.69		
		Toplam	19303.198	448			
BEE Faktör-2 (Kontrol)	Gruplararası	264.65	7	37.81	1.79	.09	
	Gruplariçi	9334.567	441	21.17			
	Toplam	9599.216	448				

Tablo 96'daki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, BEE puanları ile çalgı alanı arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir.

KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının sınav başarı durumuna göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 97'de yer almaktadır.

Tablo 97. Çalgı Alanına Göre Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Sınav Başarı Durumu</i>				
		<i>Kazandı</i>	<i>Kazanamadı</i>	<i>Toplam</i>		
<i>Çalgı Alanı</i>	Piyano	f	5	132	137	$\chi^2=17.63^{**}$ sd=5 Cramer's V=.10 p=.00
		%	3.6	96.4	100.0	
	Yaylı	f	13	94	107	
	Çalgılar*	%	12.1	87.9	100.0	
	Klasik Gitar	f	4	82	86	
		%	4.7	95.3	100.0	
	Flüt	f	6	27	33	
		%	18.2	81.8	100.0	
	Bağlama	f	2	60	62	
		%	3.2	96.8	100.0	
Diğer	f	0	24	24		
	%	.0	100.0	100.0		
Toplam	f	30	419	449		
	%	6.7	93.3	100.0		

*Keman, Viyola, Viyolonsel, **p<.01

Tablo 97'deki Kay-Kare testi sonuçlarına göre yaşantının çoğunun geçirildiği yer değişkeninin, sınav başarı durumundan bağımsız olmadığı ve iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2 (5) = 17,63, p < .01$]. Etki büyüklüğünün ise zayıf düzeyde olduğu görülmektedir [Cramer's V=.10] Her grubun kendi içerisindeki kazanma oranlarına bakıldığında flüt alanında olanların %18.2 oran ile en yüksek dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Flüt alanındakileri sırasıyla; yaylı çalgılar (%12.1), klasik gitar (%4.7), piyano (%3.6) ve bağlama (%3.2) grubundakiler takip etmektedir. Bu alanların dışında kalanların oluşturduğu diğer grubundakilerden kazanan dayın olmadığı tespit edilmiştir. Kazanan 30 aday içerisindeki dağılıma bakıldığında ise keman, viyola ve viyolonsel alanındakilerden oluşsan yaylı çalgılar grubundakilerin 13 aday ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Yaylı çalgılar alanındaki kazanan adaylar; keman alanından 6 kişi, viyola alanından 2 kişi, viyolonsel alanından 5 kişi olmak üzere 13 kişiden oluşmaktadır. Bu alanı sırasıyla; flüt alanından 6 kişi, piyano alanından 5 kişi, gitar alanından 4 kişi ve bağlama alanından 2 kişi takip etmektedir. Bu bağlamda hem grup içi oranlar hem de kazanan 30 kişilik kontenjandaki dağılım göz önünde

bulundurulduğunda flüt ve daha sonra yaylı çalgılar grubundakilerin öne çıktığı ve diğer adaylardan daha başarılı bir konumda buldukları gözlemlenmektedir.

Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının çalgı alanına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 98'de yer almaktadır.

Tablo 98. Çalgı Alanına Göre Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının 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>Yerleştirme Puanları</i>	Gruplararası	10371.780	5	2074.36	5.28**	.00	.08
	Gruplarıçi	95833.138	244	392.76			
	Toplam	106204.918	249				
<i>MİY</i>	Gruplararası	4225.873	5	845.18	2.67*	.02	.02
	Gruplarıçi	140426.633	443	317.00			
	Toplam	144652.506	448				
<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplararası	9032.843	5	1806.57	5.23**	.00	.08
	Gruplarıçi	84212.576	244	345.13			
	Toplam	93245.419	249				
<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	3983.698	5	796.74	3.41**	.005	.05
	Gruplarıçi	56994.823	244	233.59			
	Toplam	60978.521	249				

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

Tablodaki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, adayların çalgı alanına göre Yerleştirme [$F_{(5-244)}=5.28$, $p < .01$], MİY [$F_{(5-443)}=2.67$, $p < .05$], Müziksel Çalma [$F_{(5-244)}=5.23$, $p < .01$] ve Müziksel Söyleme alanı puanlarında [$F_{(5-244)}=3.41$, $p < .01$], anlamlı farklılıklar olduğu ve sırasıyla etki büyüklüklerinin ortanın biraz üstünde, zayıf, ortanın biraz üstünde ve orta düzeylerde olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 99'da verilmiştir.

Tablo 99. Çalgı Alanına Göre Yerleştirme, MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
<i>Yerleştirme Puanları</i>	Piyano		.02*	.99	.00**	1.00	71
	Yaylı Çalgılar			.24	.19	.48	1.00
	Gitar				.00**	1.00	.91
	Flüt					.01*	.54
	Bağlama						.93
	Diğer						
<i>MİY Puanları</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
	Piyano		.12	1.00	1.00	.80	.98
	Yaylı Çalgılar			.37	.86	.02*	.27
	Gitar				1.00	.71	.96
	Flüt					.75	.94
	Bağlama						1.00
<i>Müziksel Çalma Puanları</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
	Piyano		.34	1.00	.04*	.12	.00**
	Yaylı Çalgılar			.69	.55	.89	.04*
	Gitar				.11	.29	.00**
	Flüt					.99	.71
	Bağlama						.34
<i>Müziksel Söyleme Puanları</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
	Piyano		.65	.68	.62	1.00	.09
	Yaylı Çalgılar			.06	.99	.98	.39
	Gitar				.14	.68	.01*
	Flüt					.91	.26
	Bağlama						.26

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

Yerleştirme puanlarındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında, piyano alanındakilerin Yerleştirme puanlarının ($\bar{X} = 146.96$), yaylı çalgılar ($\bar{X} = 157.53$) ve flüt alanındakilerin puanlarından ($\bar{X} = 169.66$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Flüt alanındakilerin puanlarının klasik gitar ($\bar{X} = 149.33$) ve bağlama alanındakilerin puanlarından ($\bar{X} = 149.34$) daha yüksek olduğu ve farklılıkların anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. MİY puanları incelendiğinde sadece yaylı çalgılar ve bağlama grupları arasında anlamlı farklılık olduğu, yaylı çalgılar alanındakilerin puanlarının ($\bar{X} = 55.63$), bağlama alanındakilerin puanlarından ($\bar{X} = 46.33$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Müziksel Çalma alanı puanları incelendiğinde, piyano alanındakilerin puanlarının ($\bar{X} = 52.53$), flüt ($\bar{X} = 66.83$) alanındakilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Diğer çalgılar grubunda ($\bar{X} = 77.27$) yer alanların ise piyano, yaylı çalgılar ($\bar{X} = 58.66$) ve klasik gitar ($\bar{X} = 66.83$) alanındakilerden bu alan kapsamında daha

başarılı oldukları ve farklılıkların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Müziksel Söyleme alanı incelendiğinde ise diğer çalgı grubundakilerin puanlarının ($\bar{X}=66.28$), klasik gitar grubundakilerin puanlarından ($\bar{X}=58.87$) daha yüksek olduğu, farklılıkların ise anlamlı olduğu görülmüştür.

ÖYSP, OBP ve YGS puanlarının çalgı alanına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 100'de yer almaktadır.

Tablo 100. Çalgı Alanına Göre ÖYSP, YGS ve OBP'lerin 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>Çalgı Alanı</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplararası	2233.634	5	446.73	3.90**	.00	.06
		Gruplariçi	27986.661	244	114.70			
		Toplam	30220.295	249				
	<i>YGS</i>	Gruplararası	24026.886	5	4805.38	2.63*	.02	.02
		Gruplariçi	809397.571	443	1827.08			
		Toplam	833424.457	448				
	<i>OBP</i>	Gruplararası	49356.910	5	9871.38	5.63**	.00	.05
		Gruplariçi	776230.622	443	1752.21			
		Toplam	825587.532	448				

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

Tablodaki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, adayların çalgı alanına göre ÖYSP [$F_{(5-244)}=3.90$, $p < .01$], YGS [$F_{(5-443)}=2.63$, $p < .05$] ve OBP'lerde [$F_{(5-443)}=5.63$, $p < .01$] anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. ÖYSP VE OBP'lerde orta düzeylerde, YGS'de ise zayıf düzeyde etki büyüklüklerinin var olduğu belirlenmiştir. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Tukey testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 101'de verilmiştir.

Tablo 101. Çalgı Alanına Göre ÖYSP, YGS ve OBP'lerin Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
ÖYSP	Piyano		.11	1.00	.07	.39	.03*
	Yaylı Çalgılar			.41	.86	1.00	.45
	Gitar				.17	.64	.06
	Flüt					.95	.97
	Bağlama						.61
	Diğer						
YGS	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
	Piyano		.92	.78	.18	.95	.97
	Yaylı Çalgılar			.28	.042*	1.00	1.00
	Gitar				.78	.40	.66
	Flüt					.07	.19
	Bağlama						1.00
OBP	<i>Gruplar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Yaylı Çalgılar</i>	<i>Gitar</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Diğer</i>
	Piyano		.00**	1.00	.07	.97	.93
	Yaylı Çalgılar			.01*	1.00	.00**	.03*
	Gitar				.08	.99	.97
	Flüt					.03*	.07
	Bağlama						1.00

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

Tablo 101'deki Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, diğer çalgı grubunda yer alanların ÖYSP'lerinin ($\bar{X} = 58.87$), piyano alanındakilerin ÖYSP'lerinden ($\bar{X} = 56.93$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. YGS puanları incelendiğinde ise, flüt alanında olanların ($\bar{X} = 245.99$), yaylı çalgılar alanındakilerden ($\bar{X} = 221.12$) daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

OBP'ler incelendiğinde, yaylı çalgı grubundakilerin ($\bar{X} = 346.73$), piyano ($\bar{X} = 327.31$) ve bağlama grubundakilerden ($\bar{X} = 322.33$) daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca flüt grubundakilerin ($\bar{X} = 349.42$), bağlama grubundakilerden ($\bar{X} = 322.33$) daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür.

4.11.5. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresi Değişkenlerine Göre ile Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta adayların hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresine göre sırasıyla; öğrenme stili tercihlerinin, BEE puanlarının, sınav başarı durumlarının ve yerleştirmeye esas olan puanlarının anlamlı farklılık gösterme durumlarına bakılmıştır.

Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresine değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 102'de yer almaktadır.

Tablo 102. Hazırlanma Biçimine ve Hazırlanma Süresine Göre Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Öğrenme Stilleri Alanları</i>					<i>Toplam</i>	
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>			
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	Okul	f	20	38	39	35	132	$\chi^2=23.02^*$ sd=12 Cramer's V=.13 p=.03
		%	15.2	28.8	29.5	26.5	100.0	
	Özel- Bireysel Ders	f	26	35	33	18	112	
		%	23.2	31.3	29.5	16.1	100.0	
	Dershane- Kurs	f	41	29	45	40	155	
		%	26.5	18.7	29.0	25.8	100.0	
	Bireysel Hazırlık	f	5	9	21	14	49	
		%	10.2	18.4	42.9	28.6	100.0	
Hazırlık Yapmayanlar	f	0	0	0	1	1		
	%	.0	.0	.0	100.0	100.0		
<i>Hazırlanma Süresi</i>	1 Yıllan Az	f	45	47	70	47	209	$\chi^2=6.86$ sd=9 p=.65
		%	21.5	22.5	33.5	22.5	100.0	
	1-2 Yıl	f	12	10	13	12	47	
		%	25.5	21.3	27.7	25.5	100.0	
	2-3 Yıl	f	4	3	8	4	19	
		%	21.1	15.8	42.1	21.1	100.0	
3 Yıl ve Daha Fazla	f	31	51	47	45	174		
	%	17.8	29.3	27.0	25.9	100.0		
Toplam	f	92	111	138	108	449		
	%	20.5	24.7	30.7	24.1	100.0		

* $p < .05$

Tablo 111'deki Kay-Kare testi sonuçlarına göre, hazırlanma biçimi değişkeninin, öğrenme stilleri alanlarından bağımsız olmadığı ve iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(12)} = 23,02$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünün ise zayıf düzeyde olduğu görülmektedir [Cramer's V=.13] Özel yetenek sınavlarına hazırlık sürecini okulda (%29.5) ve dershane-kursta geçirenlerin (%45.0), bireysel hazırlananların (%42.9) çoğunluğunun değiştirme öğrenme stilinde oldukları gözlemlenmektedir. Sınava özel-bireysel ders olarak hazırlananlarında ise en yüksek dağılımı yerleştirme grubundakilerin (%31.3) oluşturduğu görülmektedir.

Hazırlanma süresi ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkilerin anlamlı düzeylerde olmadıkları tespit edilmiştir. 1 yıldan az (%33.5), 1-2 yıl (%27.7) ve 2-3 yıl grubundakilerde (%42.1) değiştirme; 3 yıl ve daha fazla grubundakilerde (%29.3) ise yerleştirme grubundakilerin çoğunlukta oldukları gözlemlenmektedir.

Adayların, BEE puanlarının hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 103'te yer almaktadır.

Tablo 103. Hazırlanma Biçimine ve Hazırlanma Süresine Göre BEE Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Welch Testi Sonuçları

		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	444.375	4	111.09	1.23	.30	
		Gruplariçi	40253.723	444	90.66			
		Toplam	40698.098	448				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	387.197	4	96.80	2.27	.06	
		Gruplariçi	18916.001	444	42.60			
		Toplam	19303.198	448				
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	28.878	4	7.22	.34	.85	
		Gruplariçi	9570.338	444	21.56			
		Toplam	9599.216	448				
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	48.026	5	16.01	.30	.83	
		Gruplariçi	19255.173	443	43.46			
		Toplam	19303.198	448				
			<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>P</i>		
	<i>BEE Toplam</i>		3	73.81	.51		.68	
			<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>		
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>		3	72.17	.35		.79	

Tablo 112'deki tek yönlü varyans analizi ve Welch testi sonuçları incelendiğinde, BEE puanları ile hazırlanma biçimi ve süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir.

KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresi değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 104'te yer almaktadır.

Tablo 104. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresi Değişkenlerinin Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Sınav Başarı Durumu</i>			
		<i>Kazandı</i>	<i>Kazanamadı</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	Okul	f	16	116	132
		%	12.1	88.0	100.0
	Özel- Bireysel Ders	f	4	108	112
		%	3.6	96.4	100.0
	Dershane- Kurs	f	6	149	155
		%	3.9	96.1	100.0
	Bireysel Hazırlık	f	4	45	49
		%	8.2	91.8	100.0
Hazırlık Yapmayan	f	0	1	1	
	%	.0	100.0	100.0	
<i>Hazırlanma Süresi</i>	1 Yıldan Az	f	4	205	209
		%	1.9	98.1	100.0
	1-2 Yıl	f	1	46	47
		%	2.1	98.0	100.0
	2-3 Yıl	f	0	19	19
		%	.0	100.0	100.0
	3 Yıl ve Daha Fazla	f	25	149	174
	%	14.4	85.6	100.0	
Toplam	f	30	419	449	
	%	6.7	93.3	100.0	

Adayların hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresine göre sınav başarı durumuna ilişkin Kay-Kare testleri yapılamamıştır. Bu durum 5'ten küçük hücre sayısının %20'yi aşması ve birleştirme ve değişken silme yöntemi uygulanmasına rağmen uygun şartların oluşturulamamasından kaynaklanmıştır. Hazırlanma biçimi olarak okul sistemini seçenlerin, diğer gruplara göre hem grup içerisinde (%12.1) hem de kazanan 30 kişilik kontenjan içerisinde (16 kişi) daha başarılı oldukları görülmektedir. Hazırlanma süresine ilişkin verilere bakıldığında ise, 3 yıl ve daha fazla hazırlananların (%14.4) hem grup hem de kontenjan içerisinde (25 kişi) en yüksek dağılımı oluşturduğu saptanmıştır.

Yerleştirme puanlarının hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 105'te yer almaktadır.

Tablo 105. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre Yerleştirme Puanlarının 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>Hazırlanma Biçimi</i>	Gruplararası	6211.292	3	2070.43	5.09**	.00	.05
	Gruplarıçi	99993.626	246	406.48			
	Toplam	106204.918	249				
<i>Hazırlanma Süresi</i>	Gruplararası	15162.615	5	5054.21	13.66**	.00	.01
	Gruplarıçi	91042.303	244	370.09			
	Toplam	106204.918	249				

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

Tablo 105'teki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, Yerleştirme puanlarında hazırlanma biçimine göre [$F_{(3-246)}=5.09$, $p < .01$] ve hazırlanma süresine [$F_{(5-224)}=13.66$, $p < .01$] anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Etki büyüklüklerinin sırasıyla orta ve zayıf düzeylerde olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 106'da verilmiştir.

Tablo 106. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre Yerleştirme Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Okul</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Bireysel Hazırlık</i>
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	Okul		.19	.00**	.33
	Özel-Bireysel Ders			.52	1.00
	Dershane-Kurs				.71
	Bireysel Hazırlık				
	<i>Gruplar</i>	<i>1 Yıldan Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	1 Yıldan Az		.88	.99	.00**
	1-2 Yıl			1.00	.00**
	2-3 Yıl				.046*
	3 Yıl ve Daha Fazla				

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

Tablo 106 incelendiğinde sınava okul sistemi ile hazırlananların Yerleştirme puanlarının ($\bar{X}=158.76$), dershane ve kurslarda eğitim alanların puanlarından ($\bar{X}=146.74$) daha yüksek olduğu ve bu ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca 3 yıl ve daha fazla hazırlananların ($\bar{X}=160.23$), 1 yıldan az ($\bar{X}=145.53$), 1-2 yıl ($\bar{X}=142.15$), ve 2-3 yıl gruplarında ($\bar{X}=143.68$) yer alan adaylardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 107'de yer almaktadır.

Tablo 107. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme Puanlarının 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>Hazırlanma Biçimi</i>	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	779.157	3	259.72	1.06	.37	
		Gruplarıçi	60199.364	246	244.71			
		Toplam	60978.521	249				
		<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>			
	<i>MİY</i>	3	174.09	11.59**	.00	.11		
	<i>Müziksel Çalma</i>	3	96.97	3.83*	.01	.03		
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplararası	5835.258	3	1945.09	5.47**	.00	.06
		Gruplarıçi	87410.160	246	355.33			
		Toplam	93245.419	249				
		<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>			
	<i>MİY</i>	3	76.78	19.98**	.00	.19		
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	4154.377	3	1384.79	6.00**	.00	.06
Gruplarıçi	56824.144	246	230.99					
Toplam	60978.521	249						

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

Tablo 107'deki varyans analizi ve Welch testi sonuçlarına bakıldığında, MİY [Welch's $F_{(3-174.09)}=11.59$, $p < .01$] ve Müziksel Çalma alanı puanlarında [Welch's $F_{(3-96.97)}=3.38$, $p < .05$] hazırlanma biçimine göre anlamlı farklılıklar ve yüksek düzeye yakın ve zayıf etki büyüklükleri olduğu bulunmuştur. Hazırlanma süresine göre MİY [Welch's $F_{(3-76.78)}=19.98$, $p < .01$], Müziksel Çalma alanı [$F_{(3-246)}=5.47$, $p < .01$] ve Müziksel Söyleme alanı puanlarında [$F_{(3-246)}=6.00$, $p < .01$] anlamlı farklılıklar ve sırasıyla yüksek ve orta düzeyde etki büyüklüklerinin olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 108'de verilmiştir.

Tablo 108. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre MİY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları

		<i>Gruplar</i>	<i>Okul</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Bireysel Hazırlık</i>
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	<i>MİY</i>	Okul		.00**	.00**	.24
		Özel-Bireysel Ders			.51	.24
		Dershane-Kurs				.78
		Bireysel Hazırlık				
		<i>Gruplar</i>	<i>Okul</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Bireysel Hazırlık</i>
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	<i>Müziksel Çalma</i>	Okul		.55	.005**	.91
		Özel-Bireysel Ders			.27	1.00
		Dershane-Kurs				.44
		Bireysel Hazırlık				
		<i>Gruplar</i>	<i>1 Yılda Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>MİY</i>	1 Yılda Az		.99	.53	.00**
		1-2 Yıl			.83	.00**
		2-3 Yıl				.007**
		3 Yıl ve Daha Fazla				
		<i>Gruplar</i>	<i>1 Yılda Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>Müziksel Çalma</i>	1 Yılda Az		.87	.83	.009**
		1-2 Yıl			.99	.04*
		2-3 Yıl				.13
		3 Yıl ve Daha Fazla				
		<i>Gruplar</i>	<i>1 Yılda Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>Müziksel Söyleme</i>	1 Yılda Az		.99	.66	.00**
		1-2 Yıl			.86	.08
		2-3 Yıl				.048*
		3 Yıl ve Daha Fazla				

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

Tablo 108 incelendiğinde, okulda hazırlananların ($\bar{X} = 57.42$), dershane-kurslarda hazırlananlar ($\bar{X} = 48.99$) ve özel-bireysel ders alanlardan ($\bar{X} = 45.79$) MİY alanında daha başarılı oldukları ve bu farklılıkların anlamlı düzeylerde olduğu bulunmuştur. Ayrıca okulda hazırlananların Müziksel Çalma alanı puanlarının ($\bar{X} = 61.86$), dershane ve kurslarda hazırlananların puanlarından ($\bar{X} = 52.3$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınavlara 3 yıl ve daha fazla bir zaman diliminde hazırlananların ($\bar{X} = 58.43$), 1 yıldan az ($\bar{X} = 45.62$), 1-2 yıl ($\bar{X} = 46.56$) ve 2-3 yıl grubundakilerden ($\bar{X} = 49.37$) MİY alanında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Müziksel Çalma alanında 3 yıl ve daha fazla süre boyunca hazırlananların ($\bar{X} = 62.12$), 1 yıldan az ($\bar{X} = 53.89$) ve 1-2 yıl grubunda ($\bar{X} = 50.40$) yer alanlardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Müziksel

Söyleme alanında da 3 yıl ve daha fazla grubunun ($\bar{X}=57.82$), 1 yıldan az ($\bar{X}=50.69$) ve 2-3 yıl grubundakilerden ($\bar{X}=44.84$) diğer puanlarda olduğu gibi daha başarılı oldukları bulunmuştur.

ÖYSP, OBP ve YGS puanlarının hazırlanma biçimi ve hazırlanma süresi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 109'de yer almaktadır.

Tablo 109. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre ÖYSP, OBP, YGS Puanlarının 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>Hazırlanma Biçimi</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplararası	738.564	3	246.19			
		Gruplarıçi	29481.731	246	119.84	2.05	.11	
		Toplam	30220.295	249				
	<i>YGS</i>	Gruplararası	19167.50	3	6389.17			
		Gruplarıçi	813854.964	444	1833.01	3.49*	.02	.02
		Toplam	833022.461	447				
		<i>sd1</i>		<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>		<i>p</i>	
	<i>OBP</i>	3		171.12	24.08**		.00	.13
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>YGS</i>	Gruplararası	29574.929	3	9858.31			
		Gruplarıçi	803447.532	444	1809.57	5.45**	.00	.03
		Toplam	833022.461	447				
	<i>OBP</i>	Gruplararası	126924.50	3	42308.17			
		Gruplarıçi	695812.016	444	1567.14	27.00**	.00	.15
		Toplam	822736.516	447				
		<i>sd1</i>		<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>		<i>p</i>	
	<i>ÖYSP</i>	3		37.07	10.03**		.00	.06

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

Tablo 109'daki varyans analizi ve Welch testi sonuçlarına bakıldığında, hazırlanma biçimine göre OBP'lerde [Welch's $F_{(3-171.12)}=24.08$, $p<.01$] ve YGS puanlarında [$F_{(3-444)}=5.45$, $p<.01$] anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Etki büyüklerinin yüksek ve düşük düzeylerde olduğu görülmüştür. Hazırlanma süresine göre ÖYSP'lerde [Welch's $F_{(3-37.07)}=10.03$, $p<.01$], YGS [$F_{(3-444)}=5.45$, $p<.01$] ve OBP'lerde [$F_{(3-444)}=27.00$, $p<.01$] anlamlı farklılıklar ve sırasıyla orta, düşük ve yüksek düzeylerde etki büyüklükleri olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 110'da verilmiştir.

Tablo 110. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresine Göre ÖYSP, OBP, YGS Puanlarının Scheffe ve Games-Howell Testi Sonuçları

		<i>Gruplar</i>	<i>Okul</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Bireysel Hazırlık</i>
<i>Hazırlanma Biçimi</i>	<i>YGS</i>	Okul		.21	.008**	.56
		Özel-Bireysel Ders			.71	1.00
		Dershane-Kurs				.76
		Bireysel Hazırlık				
		<i>Gruplar</i>	<i>Okul</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Bireysel Hazırlık</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>OBP</i>	Okul		.00**	.00**	.11
		Özel-Bireysel Ders			.39	.53
		Dershane-Kurs				.06
		Bireysel Hazırlık				
		<i>Gruplar</i>	<i>1 Yılda Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>YGS</i>	1 Yılda Az		.98	.74	.00**
		1-2 Yıl			.91	.15
		2-3 Yıl				.91
		3 Yıl ve Daha Fazla				
		<i>Gruplar</i>	<i>1 Yılda Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>OBP</i>	1 Yılda Az		.47	.10	.00**
		1-2 Yıl			.02*	.00**
		2-3 Yıl				.67
		3 Yıl ve Daha Fazla				
		<i>Gruplar</i>	<i>1 Yılda Az</i>	<i>1-2 Yıl</i>	<i>2-3 Yıl</i>	<i>3 Yıl ve Daha Fazla</i>
<i>Hazırlanma Süresi</i>	<i>ÖYSP</i>	1 Yılda Az		.72	.14	.004**
		1-2 Yıl			.52	.002**
		2-3 Yıl				.009**
		3 Yıl ve Daha Fazla				

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

Tablo 110'daki değerler incelendiğinde, okulda hazırlanan adayların YGS puanlarının ($\bar{X} = 222.59$), dershane-kurslarda hazırlananların puanlarından ($\bar{X} = 227.04$) daha düşük olduğu ve farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun yanı sıra okulda hazırlananların OBP'lerinin ($\bar{X} = 340.77$), özel-bireysel ders alarak ($\bar{X} = 317.60$) ve dershane-kurslara giderek hazırlananların puanlarından ($\bar{X} = 336.63$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3 yıl ve daha fazla bir zaman dilimi boyunca özel yetenek sınavlarına hazırlanan adayların (YGS, $\bar{X} = 217.16$; OBP, $\bar{X} = 352.31$, ÖYSP, $\bar{X} = 62.74$), 1 yıldan az grubuna ($\bar{X} = 234.29$) göre YGS puanlarının daha düşük; 1 yıldan az ($\bar{X} = 319.49$) ve 1-2 yıl gruplarına göre ($\bar{X} = 310.38$) OBP'lerinin daha yüksek; 1 yıldan az, 1-2 yıl ve 2-3 yıl gruplarına göre ÖYSP'lerinin ($\bar{X} = 319.49$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların anlamlı düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

4.11.6. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu Değişkenlerine Göre İle Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, adayların aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumuna göre sırasıyla; öğrenme stili tercihlerinin, BEE puanlarının, sınav başarı durumlarının ve yerleştirmeye esas olan puanlarının anlamlı farklılık gösterme durumlarına bakılmıştır.

Adayların, KÖSE-III kapsamındaki öğrenme stilleri alanlarının aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 111’de yer almaktadır.

Tablo 111. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumunun Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Öğrenme Stilleri Alanları</i>						
		<i>Ayrıştırma</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Özümseme</i>	<i>Toplam</i>		
<i>Aile Müzik İlgisi Durumu</i>	Yok	f	15	23	38	28	104	$\chi^2=12.80$ sd=12 p=.38
		%	14.4	22.1	36.5	26.9	100.0	
	Sadece Dinleyici	f	22	21	30	17	90	
		%	24.4	23.3	33.3	18.9	100.0	
	Amatör Düzeyde	f	38	49	49	22	179	
		%	21.2	27.4	27.4	24.4	100.0	
	Müzik Eğitimcisi	f	16	15	21	38	68	
		%	23.5	22.1	30.9	21.2	100.0	
	Besteci-İcracı	f	1	3	0	16	8	
		%	12.5	37.5	.0	23.5	100.0	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	Almayan	f	51	60	67	56	98	$\chi^2=12.75$ sd=12 p=.39
		%	21.8	25.6	28.6	23.9	100.0	
	Dershane-kurs	f	13	21	22	22	185	
		%	16.7	26.9	28.2	28.2	100.0	
	Halkeğitim Merkezi	f	8	4	18	9	90	
		%	20.5	10.3	46.2	23.1	100.0	
	Özel-Bireysel Ders	f	19	26	31	21	50	
		%	19.6	26.8	32.0	21.6	100.0	
	Ders.-Kurs ve Halkeğitim Merkezi	f	1	0	0	0	26	
		%	100.0	.0	.0	.0	100.0	
Toplam		f	92	111	138	108	449	
		%	20.5	24.7	30.7	24.1	100.0	

Tablo 111’deki Kay-kare testi sonuçlarında görüldüğü üzere, adayların öğrenme stili türünün ile aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerinden bağımsız olduğu tespit edilmiştir.

Ailesinde müzikle herhangi bir biçimde ilgilenen kimsenin olmadığı yok grubunda (%38) ve sadece dinleyici grubunda (%33.3) değiştirme stilinde olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Müzik eğitimcisi (%21.2) ve besteci-icracı grubunda (%23.5) ise özümseme öğrenme stilini tercih edenlerin çoğunluğu teşkil ettiği saptanmıştır. Ailesinde amatör düzeyde müzikle ilgilenenlerin olduğu grupta ise yerleştirme (%27.4) ve değiştirme (%27.4) öğrenme stilinekilerin en yüksek sayıda oldukları belirlenmiştir.

Hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumunun öğrenme stillerine göre dağılımına bakıldığında ise, almayan (%28.6), halkeğitim merkezi (46.2) ve özel-bireysel ders gruplarında (%32) değiştirme stilinin baskın öğrenme stili tercihi olduğu gözlemlenmektedir. Dershane-kurs grubunda ise %28.2'şer oran ile değiştirme ve özümseme grubunda olanların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

BEE puanlarının, aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi sonuçları Tablo 112'de yer almaktadır.

Tablo 112. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna göre BEE Puanlarının 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>Aile Müzik İlgi Durumu</i>	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	294.573	4	73.64	3.51*	.02	.02
		Gruplariçi	9304.643	444	20.96			
		Toplam	9599.216	448				
	<i>BEE Toplam</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>			.02
		4	48.52	3.38*	.02			
<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>				
	4	49.19	2.39	.06				
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>BEE Toplam</i>	Gruplararası	503.139	4	125.785	1.39	.24	
		Gruplariçi	40194.959	444	90.529			
		Toplam	40698.098	448				
	<i>BEE Faktör-1 (Alternatifler)</i>	Gruplararası	254.728	4	63.682	1.48	.21	
		Gruplariçi	19048.470	444	42.902			
		Toplam	19303.198	448				
	<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Gruplararası	73.140	4	18.29	.85	.49	
		Gruplariçi	9526.076	444	21.46			
Toplam		9599.216	448					

* $p < .05$

Tablodaki varyans analizi ve Welch testi sonuçlarına bakıldığında, aile müzik ilgi durumuna göre BEE toplam puanlarında [Welch's $F_{(4-48.52)}=3.38$, $p < .05$] ve BEE Faktör-2 puanlarında [$F_{(3-444)}=3.51$, $p < .05$] anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Etki düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumuna göre ise, BEE puanlarında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 112'de verilmiştir.

Tablo 112. Aile Müzik İlgi Durumuna Göre BEE Puanlarının Tukey ve Games-Howell Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>		<i>Yok</i>	<i>Sadece Dinleyici</i>	<i>Amatör Düzeyde</i>	<i>Müzik Eğitimcisi</i>	<i>Besteci-İcracı</i>
<i>BEE Toplam</i>	Yok		.06	.00**	.20	.38
	Sadece Dinleyici			.97	1.00	.88
	Amatör Düzeyde				.96	.94
	Müzik Eğitimcisi					.86
<i>BEE Faktör-2 (Kontrol)</i>	Yok		.15	.00**	.67	.53
	Sadece Dinleyici			.91	.94	.97
	Amatör Düzeyde				.48	1.00
	Müzik Eğitimcisi					.87
	Besteci-İcracı					

Tablo 112'deki BEE toplam puanlarına ilişkin değerler incelendiğinde, yok grubundakilerin bilişsel esneklik düzeylerinin ($\bar{X}=77.49$)amatör düzeyde grubundakilerden ($\bar{X}=81.88$)daha düşük olduğu saptanmıştır. Aynı durumun BEE Faktör-2 grubunda da ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Adayların, sınav başarı durumlarının, aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları Tablo 113'de yer almaktadır.

Tablo 113. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumunun Sınav Başarı Durumuna Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		<i>Sınav Başarı Durumu</i>			
		<i>Kazandı</i>	<i>Kazanamadı</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Aile Müzik İlgi Durumu</i>	Yok	f	6	98	104
		%	5.8	94.2	100.0
	Sadece Dinleyici	f	5	85	90
		%	5.6	94.4	100.0
	Amatör Düzeyde	f	14	165	179
		%	7.8	92.2	100.0
	Müzik Eğitimsi	f	3	65	68
		%	4.4	95.6	100.0
Besteci-İcracı	f	2	6	8	
	%	25.0	75.0	100.0	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	Almayan	f	19	215	234
		%	8.1	91.9	100.0
	Dershane-Kurs	f	6	72	78
		%	7.7	92.3	100.0
	Halkeğitim Merkezi	f	1	38	39
		%	2.6	97.4	100.0
	Özel-Bireysel Ders	f	4	93	97
		%	4.1	95.9	100.0
	D.-Kurs ve Halkeğt. Merkezi	f	0	1	1
		%	.0	100.0	100.0
Toplam	f	30	419	449	
	%	6.7	93.3	100.0	

Tablo 113'deki Kay-kare testi sonuçlarında görüldüğü üzere, adayların sınav başarı durumlarının, aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerinden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Ailesinde amatör düzeyde müzikle uğraşanların grup içindeki kazanma oranlarının %7.8 ile müzik eğitimsi (%4.4), sadece dinleyici (%5.6) ve yok grubundakilerden (%5.8) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinde besteci-icracı bulunan altı adaydan ikisinin kazandığı tespit edilmiştir. Ayrıca müzik eğitimsi grubundakilerin kazanma oranının %4.4'te

kalmasının dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alam durumu ile sınav başarısına ilişkin dağılımlara bakıldığında almayan grubu (%8.1) ile dersane-kurs grubunun (%7.7) birbirlerine yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kazanan kontenjanı içerisindeki dağılımlara bakıldığında ise ailesinde amatör düzeyde müzikle ilgili kimselerin olduğu adaylar (14 kişi) ile hazırlık süreci dışında müzik eğitimi almayanların (19 kişi) diğer gruplardan yüksek bir oranda yer teşkil ettikleri görülmüştür. Almayan grubunun kazanan kontenjanı içerisinde bu kadar yer kaplamasının düşündürücü bir durum olduğu söylenebilir.

Yerleştirme puanlarının, aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 114'te yer almaktadır.

Tablo 114. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre Yerleştirme Puanlarının 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>
<i>Aile Müzik İlgi Durumu</i>	Gruplararası	283.531	3	70.88	.16	.96
	Gruplariçi	105921.387	246	432.33		
	Toplam	106204.918	249			
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	Gruplararası	1586.084	5	528.70	1.24	.30
	Gruplariçi	104618.834	244	425.28		
	Toplam	106204.918	249			

Tablo 114'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, Yerleştirme puanları ile aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir.

MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 115'te yer almaktadır.

Tablo 115. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme Puanlarının 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>Aile Müzik İlgisi Durumu</i>	<i>MİY</i>	Gruplararası	6623.282	4	1655.82			
		Gruplarıçi	138029.224	444	310.88	5.33**	.00	.04
		Toplam	144652.506	448				
	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplararası	117.100	4	29.28			
		Gruplarıçi	93128.318	444	380.12	.24	.91	
		Toplam	93245.419	448				
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	240.79	4	60.20			
		Gruplarıçi	60737.74	444	247.91	.08	.99	
		Toplam	60978.52	448				
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>MİY</i>	Gruplararası	4010.310	4	1002.58			
		Gruplarıçi	140642.196	444	316.76	3.17*	.01	.02
		Toplam	144652.506	448				
	<i>Müziksel Çalma</i>	Gruplararası	1617.310	4	539.10			
		Gruplarıçi	91628.109	444	372.47	1.45	.23	
		Toplam	93245.419	448				
	<i>Müziksel Söyleme</i>	Gruplararası	689.702	4	229.90			
		Gruplarıçi	60288.819	444	245.08	.94	.42	
		Toplam	60978.521	448				

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

Tablo 125'deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, MİY puanlarının aile müzik ilgi durumuna [$F_{(4-444)}=5.33$, $p < .01$] ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumuna [$F_{(4-444)}=3.17$, $p < .05$] göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Etki büyüklüklerinin orta düzeye yakın ve zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alan puanları ile ise bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 116'da verilmiştir.

Tablo 116. Aile Müzik İlgi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre MİY Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Yok</i>	<i>Sadece Dinleyici</i>	<i>Amatör Düzeyde</i>	<i>Müzik Eğitimsi</i>	<i>Besteci-İcracı</i>
<i>Aile Müzik İlgi Durumu</i>	Yok		.11	.01*	.00**	.02*
	Sadece Dinleyici			1.00	.63	.20
	Amatör Düzeyde				.71	.23
	Müzik Eğitimsi					.55
	<i>Gruplar</i>	<i>Almayan</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Halkeğitim Merkezi</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	Almayan		.26	.006**	.72	
	Dershane-Kurs			.34	.88	
	Halkeğitim Merkezi				1.00	
	Özel-Bireysel Ders					

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

Tablo 116'daki Scheffe testi sonuçlarına göre ailesinde müzik ile ilgilenen kimsenin olmadığı adaylar ile ya da diğer bir anlatımla yok grubu ($\bar{X} = 44.97$) ile amatör düzeyde ($\bar{X} = 51.87$), müzik eğitimcisi ($\bar{X} = 55.08$), ve besteci-icracı grupları ($\bar{X} = 65.10$) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve bu gruptaki adayların MİY puanlarının diğer gruplardakilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hazırlık süreci dışında müzik eğitimi almayan adayların MİY puanlarının ($\bar{X} = 52.97$), halkeğitim merkezinde müzik eğitimi alan adayların puanlarından ($\bar{X} = 42.88$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

ÖYSP, OBP ve YGS puanlarının aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 117'de yer almaktadır.

Tablo 117. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre ÖYSP, OBP ve YGS Puanlarının 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>Aile Müzik İlgisi Durumu</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplararası	142.933	4	35.73			
		Gruplariçi	30077.362	444	122.77	.29	.88	
		Toplam	30220.295	448				
	<i>YGS</i>	Gruplararası	20246.186	4	5061.547			
		Gruplariçi	812335.325	444	1833.714	2.76*	.03	.02
		Toplam	832581.511	448				
	<i>OBP</i>	Gruplararası	10548.420	4	2637.105			
		Gruplariçi	813613.547	444	1836.599	1.44	.22	
		Toplam	824161.967	448				
		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>ÖYSP</i>	Gruplararası	258.452	4	86.15			
		Gruplariçi	29961.843	444	121.80	.71	.55	
		Toplam	30220.295	448				
	<i>YGS</i>	Gruplararası	718.581	4	239.53			
		Gruplariçi	831862.931	444	1873.57	.13	.94	
		Toplam	832581.511	448				
	<i>OBP</i>	Gruplararası	18704.054	4	6234.69			
		Gruplariçi	805457.913	444	1814.09	3.44*	.02	.01
		Toplam	824161.967	448				

* $p < .05$

Tablodaki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, YGS puanlarının aile müzik ilgi durumuna [$F_{(4-444)}=2.76$, $p < .05$] ve OBP'lerin ise hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumuna [$F_{(4-444)}=3.44$, $p < .05$] göre anlamlı farklılık gösterdiği, etki büyüklüklerinin ise zayıf olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 118'de verilmiştir.

Tablo 118. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre OBP ve YGS Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

<i>YGS</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Yok</i>	<i>Sadece Dinleyici</i>	<i>Amatör Düzeyde</i>	<i>Müzik Eğitimsi</i>	<i>Besteci-İcracı</i>
<i>Aile Müzik İlgisi Durumu</i>	Yok		.05	.03*	.71	.95
	Sadece Dinleyici			1.00	.75	1.00
	Amatör Düzeyde				.75	1.00
	Müzik Eğitimsi					1.00
	Besteci-İcracı					
<i>OBP</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Almayan</i>	<i>Dershane-Kurs</i>	<i>Halkeğitim Merkezi</i>	<i>Özel-Bireysel Ders</i>	
<i>Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu</i>	Almayan		.006**	.72	.97	
	Dershane-Kurs			.71	.07	
	Halkeğitim Merkezi				.90	
	Özel-Bireysel Ders					

* $p < .05$

Tablo 118'deki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, YGS sınavında yok grubunda yer alanların ($\bar{X} = 215.73$), amatör düzeyde grubunda ($\bar{X} = 231.73$) yer alanlardan daha başarısız bir konumda oldukları ve bu ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca hazırlık süreci dışında müzik eğitimi almayanların OBP'lerinin ($\bar{X} = 55.08$), dersane-kurs grubundakilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın IV. Bölümünde; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, özel yetenek sınavına giren öğrencilerin öğrenme stilleri, bilişsel esneklik düzeyleri, sınav başarıları ve demografik-müziksel yaşantılarına ilişkin özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular verilmişti. Araştırmanın bu bölümünde ise, 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. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

KÖSE III'e göre tespit edilen öğrenme stilleri alanlarının dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dengeli bir dağılım gösterdiği, herhangi bir öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin baskın olmadığı bulunmuştur. En yüksek dağılımı değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin gösterdiği tespit edilmiştir. Değiştirme öğrenme stiline sahip adayların sırası ile yerleştirme, özümseme ve ayırıştırma stiline sahip öğrenciler izlemektedir. Bu sonuçtan hareketle, müzik öğretmeliği programına başvuran adayların öğrenmeyi; izleyerek ve dinleyerek, hissederek, yaparak ve düşünerek gerçekleştiren kişilerden oluştuğu; dengeli bir dağılımın gerçekleştiği, öğrenme yollarının çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Buna ek olarak en yüksek oranı oluşturan öğrencilerin, izleyerek, dinleyerek ve hissederek öğrenmeyi gerçekleştirdiği düşünülebilir. Bu öğrenciler, bilgiyi toplama, önyargısız olma, sonuçları tahmin edebilme, değerlere karşı duyarlı olma, girişkenlik, dikkatli olma gibi olumlu özelliklere sahip olmalarına karşın eylemde bulunma, problem ve fırsatları değerlendirme gibi yaparak öğrenme yoluna ilişkin becerilerde zayıflıklar (Gencel, 2006; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Yıldırım, 2007).

Babacan ve diğerleri (2010) ise Selçuk Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada Boydak (2007)'in sınıflamasını kullanarak, öğrencileri; işitsel, görsel ve devinimsel olarak üç öğrenme stili kapsamında

inceleyerek baskın öğrenme stilini işitsel grupta olanların oluşturduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle, Babacan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışma, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Müzik; işitsel öğelerin üzerine kurulu bir disiplindir. Değiştirme öğrenme stilindeki adaylar ise dinleyerek, izleyerek ve hissederek öğrenirler. Dinleyerek öğrenme ve işitsel öğrenme; bu çalışmalarda öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme yolu olarak bulunmuştur. Okay'ın (2012) Balıkesir Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerini çalışma grubu olarak aldığı çalışmasında; baskın öğrenme stiline de değiştirme olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan Okay'ın (2012) araştırması, bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Deniz (2011) ise Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı öğrencileri üzerinde çalışmada yoğunlaşmanın özümseyen öğrenme stiline olduğunu tespit etmiştir. Bu bakımdan yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir.

Erol (2013) ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri örneğinde yaptığı çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi yoğunlaşmanın en fazla olduğu grubun değiştirme öğrenme stiline de olduğunu ifade etmiştir. Koçyiğit (2011) eğitim, mühendislik, iktisadi-idari bilimler fakülteleri öğrencileri; Koç (2010) beden eğitim ve spor yüksekokulu öğrencileri; Çaycı ve Ünal (2007) ve Kaf Hasırcı (2006) ise sınıf öğretmeni adayları üzerinden yürüttükleri araştırmalarında, baskın öğrenme stiline özümseme alanı olduğunu belirtmişlerdir. Bahar ve diğerleri (2007) eğitim fakültesi öğrencilerine; Güven (2003) fizik öğretmeni adaylarına; Özgür (2013) bilgisayar öğretmeni adaylarına; Çiğdem (2010) ise sınıf öğretmenliği öğrencilerine yönelik çalışmalarında ayrıştırma stiline en yüksek oranda olduğunu tespit etmişlerdir. Akbulut (2010) üniversite öğrencilerine yönelik araştırmasında ise baskın öğrenme stillerinin özümseme ve ayrıştırma olduğunu saptamıştır. Değiştirme öğrenme stiline baskın olarak bulunduğu bu araştırma ile benzerlik gösteren çalışmaların sayıca az olduğu, bu farklılık diğer araştırmaların örneklemlerinde yer alan öğrencilerin müzik alanında olmamasından meydana gelmiş olabilir.

5.2. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Adayların, sınav başarı durumu ile öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Grupların kendi içerisindeki kazanma oranları ve kazanan adaylar içerisindeki öğrenme stillerine bakıldığında; yerleştirme öğrenme stiline sahip

öğrencilerin en yüksek dağılımı, özümseme stilinekilerin ise en düşük dağılımı gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapararak ve hissederek öğrenme, bu stildeki öğrencilerin temel özelliklerindedir. Planlama yapabilmek, risk alma ve öğrendiklerini yeni problem üzerinde davranışa aktarma söz konusudur. Buradan hareketle; bu özelliklere sahip öğrencilerin sınavda daha başarılı oldukları söylenebilir. Okay'ın (2012) ve Deniz'in (2011) çalışmalarında, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı ifade edilmiştir. Babacan ve diğerlerinin (2010) müzik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin özel yetenek sınavları başarı durumu ile işitsel, görsel, devinimsel ve bu üç stilin kombinasyonundan oluşan stiller arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalarında ise; sınavın işitsel, görsel ve devinimsel alanlarındaki başarının, stillere göre uyumluluk gösterdiği bulunmuştur.

5.3. KÖSE III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre BEE Puanları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanların Dağılımlarına Yönelik Sonuçlar

Bütün adaylar ve ikinci aşama sınavına giren adayların, BEE toplam ve faktör puanları öğrenme stillerine göre ayrı olarak incelendiğinde; yerleştirme stilineki adayların en yüksek aritmetik ortalama değerlerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dört öğrenme stiline de BEE ve faktör puanlarının birbirlerine yakın olduğu bulunmuştur.

Bütün adayların MİY ve MİY alt alanlarının puanları öğrenme stillerine göre incelendiğinde; MİY, dikte, ezgi ve tartım alanlarında ayırıştırma stilineki adayların puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İki ses, üç ses, dört ses ve çokses işitme boyutlarında ise yerleştirme öğrenme stilini tercih eden adayların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca dört öğrenme stilineki öğrencilerin puanlarının birbirlerine yakın olduğu, baskın bir öğrenme stilineki sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşama sınavına girmeye hak kazanan öğrencilere bakıldığında ise ezgi ve tartım alanı dışındaki bütün alanlarda en yüksek puanların yerleştirme stiline sahip öğrencilerde olduğu görülmüştür. Ezgi alanında değiştirme, tartım alanında ise ayırıştırma stilineki öğrencilerin puanlarının daha önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adayların öğrenme stillerine göre Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, ÖYSP ve YP'lerine bakıldığında, stillerin birbirleri ile yakın dağılım gösterdiği ve Müziksel Söyleme alanı dışındaki alanlarda yerleştirme stilineki adayların puanlarının daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müziksel Söyleme alanındaki ise ayrıştırma stilinekilerin en yüksek puan dağılımına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

YGS ve OBP'lerin adayların öğrenme stillerine göre dağılımına bakıldığında, ikinci aşama sınavına kalan adayların OBP'leri dışındaki bütün puanlarda ayrıştırma grubundakilerin en yüksek dağılımı oluşturduğu görülmüştür. Bütün puanların yakın dağılım göstermesinin yanı sıra ikinci aşama sınavına giren adayların en yüksek OBP'lerinin yerleştirme grubunda olduğu sonucuna varılmıştır.

5.4. BEE'nin Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

Adayların BEE madde puanlarına bakıldığında, en yüksek dağılımın uygun seçeneğinde (4 puan) olduğu tespit edilmiştir. BEE envanter toplam puanlarına bakıldığında, aritmetik ortalamanın 80.63 olduğu ve buradan hareketle adayların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BEE Faktör-1 ve Faktör-2 puanlarının da yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Altunkol (2011), üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi için, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen bilişsel esneklik ölçeğini uyarlayarak kullanmıştır. Alınacak en yüksek puanın 72 olduğu bu ölçekten öğrencilerin almış olduğu puanların aritmetik ortalamasının 53.67 olduğu ve bu bağlamda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek denilebilecek bir düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Öz'ün (2012) ergenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, Bilgin (2009) tarafından geliştirilen bilişsel esneklik ölçeğini uygulamıştır. Alınabilecek en yüksek puanın 95 olduğu bu ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasının 79.36 olduğu ve kişilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma ile paralellik göstermektedir. Bilgin'in (2009) ölçeğini kullanan, 9, 10, 11 ve 12. sınıfları konu alan Diril'in (2011) çalışmasında da bilişsel esneklik düzeyleri yüksek bulunmuştur.

5.5. Adayların KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Adayların öğrenme stilleri ve BEE Toplam ve BEE Faktör-2 puanları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BEE Faktör-1 puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. BEE toplam puanları ile öğrenme stilleri

arasında gruplar arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, değiştirme ve yerleştirme grupları arasında anlamlı ilişki olduğu ve yerleştirme grubunda olanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. BEE Faktör-2 puanlarına bakıldığında, değiştirme ile yerleştirme ve ayırıştırma grupları arasında anlamlı ilişki olduğu, değiştirme grubundakilerin, yerleştirme ve ayırıştırma grubundakilerden daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci aşama sınavına giren adayların sadece BEE Faktör-2 puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yerleştirme grubunda olanların özümseme grubunda olanlara göre BEE Faktör-2 puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.6. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında; müzik alanı puanları, YGS, OBP ve YP'ler yerleştirmeye esas olan puanlardır. Öğrenme stilleri ile müzik alanı puanları arasında, sadece ikinci aşama sınavına giren adayların, dikte ve ezgi puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikte alanında yerleştirme ve değiştirme alanları arasında anlamlı farklılık olduğu, yerleştirme grubundakilerin dikte alanı puanlarının, değiştirme grubundakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ezgi alanında da yine değiştirme ve yerleştirme alanları arasında anlamlı ilişki olduğu, fakat dikte alanının aksine değiştirme grubundakilerin puanlarının, yerleştirme grubundakilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşama sınavına giren adayların ezgi ve dikte alanları dışındaki müzik alanı puanlarında, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bütün adayların YGS puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında ise, değiştirme ile ayırıştırma ve yerleştirme ile ayırıştırma grupları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayırıştırma grubundakilerin YGS puanlarının, yerleştirme ve değiştirme grubundakilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Adayların YGS puan türlerinde, OBP ve YP'lerinde öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.7. BEE Puanları ile Sınav Başarı Durumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

BEE Toplam ve faktör puanları ile sınav başarı durumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Kazanan adayların puanlarının toplam ve faktör puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.8. BEE Puanları ile Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Bütün adayların BEE Toplam ve faktör puanları ile YP'ler arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. MİY puan ile BEE puanları arasında ise zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. MİY alt alanlarına bakıldığında, BEE toplam ve faktör puanları ile tartım puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca BEE Toplam puanları ile iki ses; BEE Faktör-1 puanları ile iki ses, üç ses, çokses işitme, ezgi puanları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşama sınavına kalan adaylarda da benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. BEE puanları ile Müziksel Çalma ve Söyleme puanları arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. ÖYSP'lere bakıldığında, BEE Toplam puanları ile orta düzeyde, faktör puanları ile zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. YGS puanlarında ise BEE puanlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu, orta düzeyde ve orta düzeye yakın, pozitif yönde ilişkilerin olduğu görülürken, OBP'lerde pozitif yöndeki anlamlı ilişkilerin zayıf düzeyde kaldığı belirlenmiştir. YGS puan türlerine göre BEE puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

5.9. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Yolları Puanları ile BEE Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Bütün adaylara ilişkin sonuçlara bakıldığında, BEE Toplam puanları ile AY-YG puanları arasında pozitif yönde; YG puanları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. BEE Faktör-1 puanları incelendiğinde, sadece YG puanları ile negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. BEE Faktör-2 puanlarına bakıldığında ise YG puanları ile negatif yönde; AY-YG, SK-SY ve AY puanları ile pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. İkinci aşama sınavına kalan öğrencilere ilişkin sonuçlar incelendiğinde de benzer sonuçlar olduğu görülmüştür.

5.10. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Yolları Puanları ile Sınav Başarı Durumu ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Öğrenme yolları puanları ile sınav başarı durumu arasındaki ilişkilere bakıldığında; AY ve AY-YG puanlarında kazanan öğrencilerin; YG puanlarında ise kazanamayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YP, MİY, Müziksel Çalma ve Söyleme, ÖYSP ve YGS puan-türlerinde anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Müzik alanı puanlarında, sadece ikinci aşama sınavına kalan adayların AY puanları ile dikte, dört ses, çokses işitme arasında negatif; AY-YG puanları ile dikte puanları arasında pozitif, zayıf yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün adayların YGS puanları ile SK-SY puanları arasında pozitif yönde; SY puanları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. İkinci aşama sınavına kalan öğrencilerde ise yine aynı puan türleri ile YGS puanları arasında benzer bir ilişki durumu olmasının yanı sıra AY ve AY-YG puanları ile pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OBP'ler ile sadece SK-SY puanları arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

5.11. KÖSE-III'e Göre Tespit Edilen Öğrenme Stilleri Alanları, BEE Puanları, Sınav Başarı Durumları ve Yerleştirmeye Esas Olan Puanlar ile Demografik Özellikler ve Çalgı Alanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

5.11.1. Cinsiyet, Yaş, Alan, Lise Türü ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ❖ Cinsiyet, yaş, alan ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Dağılımlar incelendiğinde, yaş grubundaki 17-20 aralığında yer alan öğrenciler dışındaki, bütün grup ve alt gruplarda en yüksek dağılımın değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu saptanmıştır. 17-20 yaş grubunda yer alanlarda ise en yüksek dağılımın ayırıştırma grubunda olduğu bulunmuştur.
- ❖ Cinsiyet, yaş, alan ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile BEE puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Alan durumu ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan içi adayların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, yaş ve lise türü ile başarı durumu arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

- ❖ Cinsiyet, yaş, alan ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile YP'ler arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kızların, alan içi adayların puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. 17-20 yaş grubunda olanların puanlarının, 21-24 grubunda olanların puanlarından; GSSL mezunlarının puanlarının ise genel ve diğer lise mezunlarının puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ Yaş, alan ve mezun olunan lise türüne göre MİY puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet ile MİY arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Alan içi adayların alan dışı adaya; 17-20 yaş grubundakilerin 25 ve üstü grubundakilere; GSSL mezunlarının ise genel ve diğer lise mezunlarına göre MİY puanlarının anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- ❖ Cinsiyet ile Müziksel Çalma alanı puanları dışında, cinsiyet, yaş, alan ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Kızların Müziksel Söyleme alanı puanlarının, alan içi adayların ise Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarının diğer gruplarda yer alan adaylardan daha yüksek olduğu görülmüştür. 17-20 yaş grubunda olanların Müziksel Çalma alanı puanlarının 25 ve üstü grubundakilerden; GSSL mezunlarının Müziksel Çalma alanı puanlarının ise genel ve diğer lise mezunlarının puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müziksel Söyleme alanı puanlarına bakıldığında ise, Müziksel Çalma alanındaki ilişki durumuna benzer bir durumun olduğu ve bu duruma ek olarak 21-24 grubundakilerin puanlarının, 25 ve üstü grubundakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Yerleştirme puanları ile bütün değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kızların, alan içi adayların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 17-20 yaş grubundakilerin YP'lerinin, 21-24; GSSL mezunlarının YP'lerinin ise genel ve diğer lise türlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MİY alanı puanlarında da alan içi adayların daha başarılı olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre MİY'lerde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 17-20 yaş grubundakilerin MİY'lerinin, 25 ve üstü grubundakilerden; GSSL grubundakilerin MİY'lerinin ise genel ve diğer lise grubundakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- ❖ ÖYSP'lerde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alan içi adayların alan dışı adaylara; 17-20 grubundakilerin ve 21-24 grubundakilerin, 25 ve üstü grubuna; GSSL grubundakilerin ise genel ve diğer lise grubundakilere göre ÖYSP'lerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ YGS puanlarına bakıldığında, alan dışı adayların alan içi adaylara göre YGS'lerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. GSSL ve diğer lise grubundakilerin YGS puanlarının, genel lise puanlarına göre anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaşa göre YGS puanlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.
- ❖ OBP'lerde dört değişkene göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızların ve alan içi adayların OBP'lerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 25 ve üstü grubundakilerin, 21-24; 17-20 grubundakilerin 21-24; GSSL mezunlarının genel ve diğer lise; diğer lise grubundakilerin ise genel lise mezunlarına göre OBP'lerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.11.2. Anne ve Baba Eğitim Durumu ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ❖ Anne ve baba eğitim durumuna göre öğrenme stilleri alanlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Anne ve baba eğitim durumu gruplarına göre öğrenme stillerinin dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Üniversite grubu dışındaki bütün gruplarda, değiştirme öğrenme stilinde olanların en fazla dağılımı gösterdiği saptanmıştır. Sadece üniversite grubunda yer alanlarda yerleştirme stilindekilerin en yüksek dağılımı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ BEE puanlarında, anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
- ❖ Sınav başarı durumu ile anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Kazanan adaylarda en yüksek dağılımların; anne eğitim durumu için ilkokul-ortaokul, baba eğitim durumu için ise üniversite gruplarında olduğu sonucuna varılmıştır.
- ❖ Yerleştirme puanlarında sadece baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olan adayların, ilkokul ve ortaokul olan adaylara göre YP'lerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

- ❖ MİY, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alanı puanlarına bakıldığında, sadece baba eğitim durumu ile Müziksel Söyleme alanı puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babası üniversite mezunu olan adayların puanlarının, ilkokul-ortaokul grubundakilerden Müziksel Söyleme alanında daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ ÖYSP, YGS ve OBP'ler ile anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

5.11.3. Yaşantının Çoğunun Geçirildiği Yer ve Aile Aylık Gelir Durumu ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ❖ Öğrenme stilleri ile bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Köy-kasaba, ilçe grubunda özümseme; diğer gruplarda ise değiştirme grubundakilerin en yüksek dağılımı gösterdiği saptanmıştır. 2000-2999 ve 3000-3999 gruplarında yerleştirme, diğer gruplarda ise değiştirme grubundakilerin çoğunluğu teşkil ettiği belirlenmiştir.
- ❖ BEE puanlarına bakıldığında, sadece BEE Faktör-1 puanlarında yaşantının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşantısını büyükşehirlerde geçiren adayların, köy-kasaba grubundakilere göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aile aylık gelir durumu ile BEE puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.
- ❖ Sınav başarı durumu ile aile aylık gelir durumu arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yaşantının çoğunun geçirildiği yere ile sınav başarı durumu arasında ise anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İl grubundakilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yerleştirme puanlarında ise bu iki değişkene göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Aile aylık gelir durumuna göre MİY ve Müziksel Söyleme alanı puanlarında anlamlı farklılık olduğu, Müziksel Çalma alanı puanlarında ise farklılık olmadığı görülmüştür. 2000-2999 grubunda yer alanların MİY'lerinin 0-999; 3000-3999 grubunda olanların Müziksel Söyleme alanı puanlarının ise 2000-2999 grubundakilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşantının çoğunun geçirildiği yere göre sadece Müziksel Çalma alanı puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Büyükşehir ve il

grubunda yer alanların puanlarının köy-kasaba grubundakilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- ❖ ÖYSP, OBP ve YGS'ler ile bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

5.11.4. Çalgı Alanı ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ❖ Çalgı alanı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Piyano, keman, gitar, flüt, viyolonsel ve diğer grubundaki çalgılarda en yüksek dağılımın değiştirme stilineki adaylarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Viyola alanında ayrıştırma grubundakilerin, bağlama ve keman alanlarında ise yerleştirme ve değiştirme grubundakilerin aynı oran ile çoğunluğu teşkil ettiği bulunmuştur.
- ❖ Çalgı alanı ile BEE puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- ❖ Çalgı alanı ile sınav başarı durumu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yaylı çalgılar ve flüt alanındakilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- ❖ YP, MİY, Müziksel Çalma ve Söyleme alanları ile çalgı alanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Piyano alanındakilerin YP'lerinin, yaylı çalgılar ve flüt alanındakilerden düşük olduğu, flüt alanındakilerin YP'lerinin ise klasik gitar ve bağlama alanındakilerden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaylı çalgılar alanındakilerin MİY puanlarının, bağlama alanındakilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Piyano alanındakilerin Müziksel Çalma alanı puanlarının flüt alanındakilerden daha düşük olduğu, diğer çalgı grubundakilerin puanlarının ise piyano, yaylı çalgılar ve gitar grubundakilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Müziksel Söyleme puanlarına bakıldığında ise diğer grubundakilerin, klasik gitar grubundakilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. ÖYSP, YGS ve OBP'lerde de çalgı alanına göre bazı gruplarda farklılıklar olduğu bulunmuştur.

5.11.5. Hazırlanma Biçimi ve Hazırlanma Süresi ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ❖ Öğrenme stilleri ile hazırlanma biçimi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bazı gruplarda dengeli bir dağılım gerçekleştiği görülse de özel-bireysel ders grubu dışındaki gruplarda en yüksek dağılımın değiştirme

grubunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel-bireysel ders grubunda en fazla orana sahip grubun ise yerleştirme olduğu bulunmuştur. Hazırlanma süresi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. 3 Yıl ve daha fazla grubunda en yüksek dağılımı yerleştirme grubundakiler oluştururken, diğer gruplarda değiştirme öğrenme stilindeki adayların baskın olduğu sonucuna varılmıştır.

- ❖ BEE puanları ile hazırlanma biçimi ve süresi arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Sınav başarı durumu ile hazırlanma biçimi ve süresi arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Okul ve 3 Yıl ve daha fazla grubundakilerin kazanan kontenjanındaki dağılımlarının yüksek olduğu saptanmıştır.
- ❖ Hazırlanma biçimi ve süresi ile YP'ler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Okul grubundakilerin puanlarının, dersane-kurs grubundakilerden; 3 Yıl ve daha fazla grubundakilerin puanlarının ise diğer hazırlanma süresi başlığı altındaki grupların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Hazırlanma biçimi ile MİY ve Müziksel Söyleme alanı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Okulda hazırlananların MİY puanlarının, özel-bireysel ders ve dersane-kurs gruplarının puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul grubundakilerin Müziksel Çalma alanı puanlarının, dersane-kurs grubundaki adayların puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hazırlanma süresine göre MİY, Müziksel Çalma ve Söyleme alanı puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MİY alanı puanlarına bakıldığında, 3 Yıl ve daha fazla grubundakilerin diğer gruplardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Müziksel Çalma alanı puanları incelendiğinde; 3 Yıl ve daha fazla grubundakilerin, 1 Yıldan az ve 1-2 Yıl gruplarından; Müziksel Söyleme alanı puanlarına bakıldığında ise yine 3 Yıl ve daha fazla grubundakilerin, 1 Yıldan az ve 2-3 Yıl gruplarından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. ÖYSP, YGS ve OBP'ler ile hazırlanma süresi değişkeni arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Hazırlanma biçimi ile ise ÖYSP dışındaki puanlar arasında manidar düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası ilişkilerin MİY, Müziksel Çalma ve Söyleme alanı puanlarındaki durum ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

5.11.6. Aile Müzik İlgisi Durumu ve Hazırlık Süreci Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu ile Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ❖ Aile müzik ilgi durumu ve hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenleri ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı bulunmuştur. Müzik eğitimcisi ve besteci-icracı gruplarında özümseme, diğer gruplarda ise değiştirme grubunun en yüksek dağılımı oluşturdukları saptanmıştır. Hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumuna ilişkin gruplarda en yüksek dağılımları değiştirme grubundaki öğrencilerin oluşturdukları görülmüştür. Dershane-kurs grubunda değiştirme ve özümseme stilinekilerin aynı ve en yüksek oranları teşkil ettikleri tespit edilmiştir.
- ❖ BEE puanları sadece aile müzik ilgi durumu arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. BEE Toplam ve BEE Faktör-2 puanlarında, amatör düzeyde grubundakilerin bilişsel esneklik düzeylerinin, yok grubundakilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınav başarı durumu ve YP'ler ile bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.
- ❖ Bu iki değişken ile MİY alanı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amatör düzeyde, müzik eğitimcisi ve besteci-icracı grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının yok grubundakilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca hazırlık süreci dışında müzik eğitimi almayan adayların MİY puanlarının, halkeğitim grubundakilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ Aile müzik ilgi durumu ile YGS'ler, hazırlık süreci dışında müzik eğitimi alma durumu ile ise OBP'ler arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Amatör düzeyde grubundakilerin YGS'lerinin yok grubundakilerden; almayan grubundakilerin ise dershane-kurs grubundakilerden OBP'lerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.12. ÖNERİLER

- ❖ Özel yetenek sınavına giren öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bütün öğrencilerde olduğu gibi kazanan öğrencilerde de benzer bir durum olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, her ders için farklı öğrenme stillerine dayalı uygulamalar, etkinlikler yapılabilir. Bu

sayede öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri göz önüne alınacak ve öğrenmenin daha kalıcı, daha hızlı ve birçok açıdan daha verimli gerçekleşmesi sağlanacaktır.

- ❖ Müzik öğretiminin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci ailelerinin öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik alanlarında bilgilendirilmeleri için ilgili yetkililerin gerekli çalışmaları yapmaları önerilmektedir.
- ❖ Müzik öğretmenliği ve müzik alanındaki diğer programlarda öğrenim gören öğrencilerin ve bu kurumlara hazırlanan adayların öğrenme stilleri profilleri çıkartılmalıdır. Bu sayede geleceğin müzik öğretmenleri, müzikologları ve müzik icracılarının kendi stillerine göre öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sağlanacaktır.
- ❖ Müzik alanında yer alan performans boyutu birçok alandan farklı bir yapıdadır. Özellikle performans davranışını gerçekleştirme sürecinde bireyin nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiğini, hangi öğrenme yollarını, biçimlerini ve stillerini kullandığı önemli bir konudur. Buradan hareketle müzik alanına yönelik farklı öğrenme stili yaklaşımları geliştirilmelidir.
- ❖ Bilişsel esneklik düzeyi arttıkça sınav başarısının yükseldiği görülmüştür. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren her eğitim-öğretim kademesinde, özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmeni kontrolünde gözetim altında olmaları ve bilişsel esneklik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir. Böylece birey hem müzik eğitimi hem de hayata ilişkin diğer birçok alanda daha başarılı olacaktır.
- ❖ Alanyazındaki diğer birçok çalışmada görüldüğü üzere bilişsel esnekliğin yüksek olması, kaygı, motivasyon eksikliği, stres gibi başarıyı olumsuz etkileyen değişkenler negatif yönde ilişki göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esneklik düzeyinin gelişmesi, diğer olumsuz etkenlerle başa çıkma ve etkileri azaltma sonucunu doğurabilir. Özellikle performans gerektiren ve sınav süresinin çok kısa olduğu müzik alanı özel yetenek sınavlarında bireyin başarı düzeyinin yükselmesi bazı açılardan güçlü bir psikolojik yapıyla mümkün olabilir. Buradan hareketle bilişsel esnekliğin geliştirilmesi için uzman görüşleri ve kontrolü dahilinde gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

- ❖ Ulusal veritabanlarında müzik eğitimi ve bilişsel esneklik konularına ilişkin yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Müzik araştırmacılarının bu alanlara yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Çünkü ğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin veyahut hangi öğrenme stilinin müzik alanına daha yatkın olduğunun belirlenmesi hedeflere erişi düzeyini ve başarıyı yükseltecektir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996) *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir:Kanyılmaz Matbaası.
- Aktamış H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitim ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77–83.
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan A. (2012) *Öğrenme Stillere Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, P. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim* :87.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak Yayla, A. (2003). *Müziksel Yeteneğin Ölçümü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak Yayla, A. (2006). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Özel Yetenek Sınavlarında ÖSS ve Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanlarının Yerleştirme Puanına Etkisi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Denizli.
- Aydoğan, Y. ve Gürsoy, F. (2007). Müzik Dinleme Alışkanlıklarının ve Bazı Değişkenlerin Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sürekli Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1). 59-67.
- Babacan, E. (2012) *Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillерinin Uygulanabilirliği*, Yayımlanmamış 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. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Bahar, M. ve, Bilgin, İ. (2003). Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(1) 41-70.
- Bahar, M.; Nartgün Z.; Durmuş, S.; Bıçak B. (2009). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- 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.
- Başaran, S. Seçil (2008). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunuldu.
- Batting, W.T. (1979). Are The Important "Individual Differences" Between or Within Individuals? *Journal of Research in Personality*, 13.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders*. New York: International Universities Pres.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim A.B.D. Denizli.
- Bengiç, G., Şahin, A., Gümüşçü, O. (2010). Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları Bölge ve Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Bağlamında İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1532-1547.

- Bentley, G. (2003). *İnsanları Motive Etme*. Çev: Onur Yıldırım. İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Berki, T. ve Karakelle S. (2009). *2006-2007 Akademik Yılında Uygulamaya Konulan Merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Samsun.
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6.,7.,8., Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders grupları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142–157.
- Boydak, Alp.(2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brandt, R. (1990). *On Learning Styles: A Conversation With Pat Guild*, Educational Leadership.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çoklu Bökeoğlu, Ö., Köklü, N. (2009). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Cañas, J.J., Antolí, A., Fajardo, I., Salmerón, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 6 (1) 95-108.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., ve Cervone, D. (2003). The contribution of self- efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*.
- Cooper Cutting, J. (April, 2010). SPSS: Descriptive Statistics. Web: <http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti/> adresinden 10 Mart 2011'de alınmıştır.

- Çelik, L. (2004). “*Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çiğdem G. (2010). “*Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1).
- Demir, B. (2011). *Eğitim Yazılımlarında Ön Örgütleyicilerin Öğrenme Stillere Göre Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Deniz, J. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri*. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Dennis, P.D. ve Vander Wal, J.S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Diaz, David P., Ryan B. Caitnal. (1999). *Students Learning Styles In Two Classes*, Couege Teaching. 47,4: Fall 1999.
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dunn, R. (2001). *Learning style differences of nonconforming middle-school students*. *NASSP Bulletin*. 85, pp.626.
- Dunn, R. (2001). *Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students*
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1974). *Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative Programs*. *The Phi Delta Kappan*.

- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches For Grades 7-12*. Ailyn and Bacon, USA.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R., & Griggs, S.A. (2000). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Dunn, R., Beudury J. S. ve Klavas, A. (1991). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmaların Taraması*. Çeviren: Cem Babadoğan. *Ankara Üniversitesi Dergisi*. 24 (2).
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., ... & Tenedero, H. (2009). *Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement And Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions*. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3).
- Ece, A. Serkan (2007). Özel Yetenek Sınavlarında Yerleştirmeye Esas Olan Puan ve Katsayıların Alan ve Alan Dışından Gelen Adaylara Yansıması (Karşılaştırmalı Durum Saptaması). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 121-132.
- 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.
- Ece, A. Serkan ve Sazak, N. (2006, 26-28 Nisan). *Özel Yetenek Sınavlarında ÖSS & AOÖB Puanlarının Yerleştirme Puanları İçerisindeki Yeri Ve Adayların ÖSS Puanları ile Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (AİBÜ Örneği)*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Denizli.
- Efe, İ. (2006). *Türkiye'deki Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Uygulanan Giriş Sınavlarındaki Farklı Ölçme Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225
- Ellis, A. (1998). *How to Control Your Anger, Before It Controls You*. New York: Kensington Publishing Corp.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erdener, N. (2003), Eğitimde Yaratıcı Düşünme-Tasarım ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi. 5 Nisan 2011 tarihinde <http://www.kho.edu.tr/yayınlar/btym/bilgibankası/genelkon/114> adresinden alınmıştır.
- Ergin, S. (2011). *Fizik Eğitiminde 4Mat Öğretim Yönteminin Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Lise Öğrencilerinin İş, Güç ve Enerji Konusundaki Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergür, D. O. (2000), “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, s.234-241.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12,13-38.
- Felder, M. R. ve Silverman, K. L. (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. *Engineering Education*, 7.
- Fidan, N. (1996). *Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınları. Ankara.
- Geban, Ö. Uzuntiryaki, E. , Bilgin, İ. (2004). İlköğretim Düzeyi Öğretmen Adayların Öğrenme Stilleri Tercihleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişme Düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Grasha, Anthony F. (2002). *Teaching With Style, A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

- Gregorc, A. F. (1984). *Style as a symptom: A phenomenological perspective*. Theory Into Practice, 23 (1).
- Guild, P. B., ve Garger, S., (1998). *Marching to Different Drummers* (2nd ed.). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gumm, A. (2004). *The Effect of Choral Student Learning Style and Motivation for Music on Perception of Music Teaching Style*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, Winter, No:159.
- Güler, A.S. (2009). *Tourette Sendromu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Esneklik ve Sosyal Karşılıklılık*. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Gülüm, İ.V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği Ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği Ve Güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Güneş, G. ve Gökçek T. (2012). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Higgins, P ve Nicol, R (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in The Context Of Landscapes*(Volume 2) Sweden
- Hillier, A., Alexander, J. K., & Beversdorf, D. Q. (2006) The effect of auditory stressors on cognitive flexibility. *Psychology Press, Taylor & Francis Group*, 12, 228-231.
- Honey, P. ve Mumford, A. (1995). *Learning styles questionnaire: Facilitator guide*. England: Organization Design and Development, Inc.
- İnönü Üniversitesi. (2013). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Ön Kayıt ve Yetenek Sınavları Kılavuzu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Jonassen, D. H. ve B. L. Grabowski. (1993). *Handbook Of Individual Differences, Learning And Instruction*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karadeniz, Ş. (2004). Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 119-124.

- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayar Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretmen Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keefe, W. James. (1991). *Learning Style, Cognitive and Thinking Skills*. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, W.J., Ferrel, B. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm, *Educational Leadership*, (48) 1, 57-61.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğretim Ortamlarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarı ve Tutumu Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory*. Self scoring inventory and interpretation booklet. Boston: McBer and Company.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*, Hay Resources Direct.

- Kolb, D. A. (2005). *The kolb learning style inventory version 3.1.*,Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. ve Kolb, A. Y. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1 2005*. Technical Specifications. HayGroup LSI Technical Manual.
- Kolb, D. A., (1993). *LSI-IIa: Self scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer & Company.
- Kurtuldu, K. (2011, 08-10 Eylül). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Değerlendirilmesi*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Burdur.
- Lively, M. (2001). D. A. Kolb's Theory of Experiential Learning: Implications for the Development of Music Theory Instructional Material. Master Thesis, University of Texas.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Repots*, 11, 1-9.
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1994). Development of A Communication Flexibility Scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171-178.
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological reports*, 76, 623-626.
- Martin, M.M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationship With The Cognitive Flexibility Scale and The Communication Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 34-45.
- Mason, K. E. (1991). *The Phenomenon of Paired Learning Styles as Manifested in Middle School Instrumental Music Students' Music Reading Achievement*. Dissertation, The University of Wisconsin - Madison, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 9120055.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4Mat system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48 (2)
- McCarty, B.(1987). *The 4Mat System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques*. Barrington:exel,inc.
- Merter, F., & Koç, S. (2013). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Öğretmenlerin Öğretme Yollarının Uyumunu*. Sakarya University Journal of Educational Faculty, (19).
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *KKEFD*, 17, 1-21. National Association of Secondary School Principals, 85 (68).

- Otrar, M. (2006); *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2013). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM).
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi Öğretme. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. ss. 147 – 164.
- Özer, B. (2001). Bilgi İşleme Kuramı. *Gelişim ve Öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B.(2005). *Öğrenmeyi Öğretme*. Gültekin, M., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özgür, H. (2013). BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 103-118.
- Özguven, İbrahim Ethem (1994). *Psikolojik Testler*, Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özhan, U. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Derslerindeki Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Peirce, W. (1999). *Understanding Students Difficulties in Reasoning: Part Two, The Perspective from Research in Learning Styles and Cognitive Styles*. <http://academic.pg.cc.md.us/wpeirce/MCCCTR/diffpt2.html#Learning12.html>. 2006.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

- Penger, Sandra ve Metka Tekavcic (2009); Testing Dunn & Dunn's and Honey & Mumford's Learning Style Theories: The Case of The Slovenian Higher Education System. *Management*. 14(2).
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. (1989). *Willingness To communicate and dysfunctional communication processes*. Intrapersonal communication processes, 292-318. New Orleans : SPECTRA.
- Sağır, T. (2007). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü ile Diğer Liselerden Mezun Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Giriş Sınavındaki Başarı Durumlarının İncelenmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 212-221.
- Sağır, T., Gürpınar, E. Ve Zahal, O. (2013). Müziksel-İşitme-Okuma-Yazma Dersi ile Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *NEWWSA*, 8(2), 305-314.
- Samancı, K. N. ve Keskin, Ö. M. (2007). Felder ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi: Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi /KEFAD*, 8(2).
- Saxena, S. P. (1994) *Creativity and science education*. Retrieved on 12 August 2012, at URL: <http://www.education.nic.in/cd50years/q/6J/BJ/6JBJ0401.htm>.
- Sazak ve Ece (2004). *Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavlarına Yönelik Kaygıları*. Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu'nda sunuldu, Isparta.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara:Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sheldon, B. (1995). *Cognitive Behavioral Therapy*. London: Routledge. pp 95.
- Stenberg R.J. ve Zhang LF. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tankız, D. (2011). *Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavı'na Başvuran Adayların Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(1).
- Tezci, E., Dikici, A. (2003). *Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 251-260.
- Tobias P. V. (1985). The negative secular trend. *Journal of Human Evaluation*. 14, 347-356.
- Tunçdemir, İ. (2004). *Çok Sesli Müzikte Üstün Bir Yetenek: Fazıl Say*. International Journal Of Human Sciences, 1(1), 10 Eylül 2013 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/111/109> kaynağından alınmıştır.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar-Türkiye'deki Durum*. (3. Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi-Önder Matbaacılık.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Watkins, Chris , Eileen Camel 1, Coraline Lodge, Patsy Wagner ve Caroline Whalley. *Learning About Learning*. London: Routledge Falmer, 2000.
- Whitcomb, R. M. (1999). *The relationship between student cognitive development and learning style preference*, Unpublished doctoral thesis The University of Maine.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Woolfolk, E. A. (1980). *Educational Psychology for Teachers*. N.J: Prentice Hall.

- Yıldırım, N. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri İle Öğrenme Stilllerine İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*, Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburg.
- YÖK. (2007). 2006-2007 Akademik Yılında Uygulamaya Konulan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. YÖK, Ankara, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/muzik_ogretmenligi.doc. adresinden 10 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Yücel, Ö. (2011). *Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Esneklik, Öz Düzenleme Becerileri ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zhukov, K. (2007). *Student Learning Styles in Advanced Instrumental Music Lessons*. Music Education Research, Vol.9, No.1.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Yaşınız.....

3. Yaşantısının çoğunu geçirdiği yer:

Annenezin () Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir

Babanızın () Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir

Sizin () Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir

4. Annenezin eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil () İlköğretim () Lise () Üniversite () Lisansüstü

5. Babanızın eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil () İlköğretim () Lise () Üniversite () Lisansüstü

6. Mezun olduğunuz lise türü nedir?

() GSSL () Genel Lise () Diğer

7. Özel yetenek sınavlarına nerede eğitim alarak hazırlandınız?

() Okul () Özel bireysel ders () Dershane, kurs () Kendi kendime-bireysel çabam ile () Hiç
hazırlık yapmadım.

8. Özel yetenek sınavında çalacağınız çalgı nedir?

() Piyano () Keman () Klasik Gitar () Flüt () (belirtiniz)

EK-2: KÖSE-III MADDE ÖRNEKLERİ

KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ-III

ADINIZ, SOYADINIZ.....

Değerli Aday,

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her şeyi dikkatlice okuyunuz ve bu yarım bırakılmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3,2,1 puan veriniz. Aşağıdaki örnekler bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir.

Prof. Dr. Turan SAĞER, Arş. Grv. Onur ZAHAL

Örnek:

1.Öğrenirken.....,

....3...Mutlu olurum

....2...Dikkatli olurum

....1...Hızlı davranırım

....4...Kendi fikrimi oluştururum.

1. Öğrenirken,

..... Duygularımı da öğrenmeye katarım.

..... Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.

..... Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.

..... İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum,

..... Dikkatle dinlemek ve izlemektir.

..... Kendi mantığımla yorumlamaktır.

..... Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.

..... Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken,

..... Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

..... Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.

..... Derse katılmadan sessizce izlerim.

..... Derse yoğun şekilde katılırım.

4. En iyi,

..... Duygularımla öğrenirim.

..... Yaparak öğrenirim.

..... İzleyerek öğrenirim.

..... Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken

- Konu ile ilgili yeni bilgilere/fikirlere açtım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım.

6. Öğrenirken

-Gözlem yapan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.
- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim.

7. En iyi öğrenme yolum

- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

EK-3: BEE

Maddeler	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1) Durumları “tartma” konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2) Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3) Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4) Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5) Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6) Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekini dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7) Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8) Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9) Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10) Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11) Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12) Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13) Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14) Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5
15) Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1	2	3	4	5
16) Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17) Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1	2	3	4	5
18) Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19) Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20) Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5

**EK-4: İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMI 2013-2014 ÖZEL YETENEK SINAVI KLAVUZU**

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Öğretmenliği Programı
2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Ön Kayıt ve Yetenek
Sınavı Kılavuzu

ADAY KABUL ŞARTLARI

- a) Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olmak.
- b) 2013 yılı YGS-1, YGS-2, YGS-3, YGS-4, YGS-5, YGS-6 puan türlerinin herhangi birinden en az 140 puan almak.
- c) Başvuru form dilekçesi (Başvuru formu online olarak www.inonu.edu.tr adresinden doldurulacaktır.)
- d) Sınava Giriş Belgesi (Başvurusu kabul edilen her aday, 21.06.2013 tarihinden itibaren giriş belgesinin çıktısını web üzerinden alabilecektir. Adaylara Fakültemiz tarafından giriş belgesi gönderilmeyecektir.)

YETENEK SINAVI TARİHİ VE YERİ

Öğrenci kontenjanı : 2013 ÖSYS Klavuzu'nda belirlenen kontenjan
Başvuru tarihi : 03-20 Haziran 2013
Sınav tarihi : 25-26-27 -28 Haziran 2013
Sınav saati : 08.30
Sınav yeri : İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi C Blok
Ahmet Adnan Saygun Konferans Salonu

SINAVIN YAPILIŞ

Sınav iki aşamalı olarak yapılır.

Birinci Aşama:

- A) Adayların müziksel işitmeleri ölçülür. Bu aşamada dikte ile birlikte iki ses, üç ses, dört ses, ezgi ve tartım (4 ölçü) sorulacaktır. Dikte kağıdı üzerinde işaret niteliği taşıyan yazı, çizim, rakam, boya vs. işaret bulunamaz. Bu kurala uymayan kâğıtlar tutanakla iptal edilir.
- B) Birinci aşamadan 50 puan ve üzeri alan adaylar ikinci aşama sınavına alınacaktır.
İkinci Aşama:
 - 1) Müziksel söyleme: Adayın sesini kullanmaya ilişkin özellikleri ve becerileri ölçülür. Adaylar İstiklal Marşı'nı doğru, temiz bir sesle ve anlaşılır bir Türkçe ile söyleyeceklerdir. Adaylar ayrıca sözleri Türkçe olan bir parçayı seslendireceklerdir.
 - 2) Müziksel çalma: Adaylar piyano, gitar, mandolin, keman, bağlama, ud, kanun, viyola, çello, kontrobas (bölümümüzce temin edilir) kabak kemane, blok flüt vb. çalgılardan biri ile kendi hazırladıkları bir parçayı çalacaklardır. Adayların bu sınavda, çalmaya yönelik özellikleri ve becerileri ölçülecektir. Doğallık ve yumuşaklık, doğru ve temiz çalma, teknik ve eserin düzeyi, müziksel yorum, aranan özelliklerdir.

ADAYLARIN DİKKAT ETMELERİ GEREKEN HUSUSLAR

Her aday sınava gelirken yanında;

Birinci Aşamada:

1. Özel kimlik belgesini (Nüfus cüzdanı ya da pasaport. Başka kimlik kabul edilmeyecektir. Nüfus cüzdanı mutlaka fotoğraflı olacaktır.)
2. Sınava Giriş Belgesini (Başvurusu kabul edilen her aday, 21.06.2013 tarihinden itibaren giriş belgesinin çıktısını web üzerinden alabilecektir. Adaylara Fakültemiz tarafından giriş belgesi gönderilmeyecektir.)
3. Silgi ve yumuşak uçlu kurşun kalemını getirmek zorundadır.

İkinci Aşamada:

1. Özel kimlik belgesini,
2. Sınava giriş belgesini,
3. Çalgısını, getirmek zorundadır.

Adaylar sınavlara girmek için o sınavın başlayacağı saatten yarım saat önce ve yanlarında getirmeleri gerekli belge ve gereçlerle birlikte sınav yerinde hazır bulunurlar.

Özel yetenek sınavı başvurularının planlanandan fazla olması halinde sınav mesai saatleri dışına taşabilir. Bu durumda Sınav Yürütme Kurulu'nca sınav yerinde adaylara açıklama yapılır.

Adayların sınav sırasında uymak zorunda oldukları kurallar, görevlilerce kendilerine hatırlatılır. Kurallara uymayanlar veya sınav disiplinini bozanlar ile kendileri yerine başkasını sınava sokanlar sınav dışı bırakılır ve haklarında yasal işlem yapılır.

Sınavlar kamera ile kayda alınır.

Yetenek Sınavı Salonu'nda adayların (kapalı dahi olsa) cep telefonu, ses kayıt cihazı, kamera ve benzeri özelliklere sahip araçlarla girmeleri yasaktır.

SINAVLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

1. Her iki aşamada da değerlendirmeler 100 tam puan üzerinden yapılır. (Tablo 1 ve 2)
2. Birinci aşama sınavı adayların müziksel işitme yetenek düzeylerini saptamak için yapılır. (Tablo 1)
3. İkinci aşamaya girmeye hak kazanan adayların puanları , ikinci aşama sınavına %50 oranında katkıda bulunur (Tablo 2)
4. İkinci aşama sınavı; adayın çalgı çalma ile sesini kullanma yeteneklerinin ölçülmesini kapsar. Çalgı çalma yeteneği %25, sesini kullanma yeteneği %25 üzerinden ölçülür (Tablo 2)
5. Özel yetenek sınavı sonuçları jüri tarafından Dekanlığa bildirilir ve Dekanlıkça ilan edilir.
6. Kesin kayıt hakkı kazanmaya esas olacak hesaplama ve sıralama (Ortaöğretim Başarı Puanı-OBP belli olduktan sonra) 2013-ÖSYS Kılavuzundaki usul ve esaslara göre yapılır. Sınavı asil ve yedek listeden kazanan adaylar Üniversitemizin Web sayfasında ilan edilir.

Tablo 1. BİRİNCİ AŞAMA PUANLAMA TABLOSU						
DİKTE	İKİ SES	ÜÇ SES	DÖRT SES	EZGİ	TARTIM	TOPLAM
30	2 AdetX2=4	2 Adetx3=6	2 Adetx5=10	2 Adetx20=40	1 Adetx10=10	100

Tablo 2. İKİNCİ AŞAMA PUANLAMA TOBLOSU			
BİRİNCİ AŞAMA PUANI	MÜZİKSEL SÖYLEME	MÜZİKSEL ÇALMA	TOPLAM
%50	%25	%25	%100

Tablo 3. PUANLAMA TABLOSU
2013 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)'nin Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Klavuzu'nda belirtilen "Özel Yetenek Gerektiren Yüksek Öğretim Programlarına Öğrenci Alımı Nasıl Olacaktır?" maddesinde açıklandığı gibi yapılacaktır.

SINAV SONUÇLARININ İLANI VE KAYIT

- İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'na kesin kayıt yaptırmaya hak kazanan asil ve yedek adaylar, Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nca Üniversitemizin Web sayfasında ilan edilir.
- Asil ve yedek listeden kazananların kayıtları, Eylül ayı içinde Üniversite tarafından ilan edilecek kayıt dönemi içinde, Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nca, öğrencinin başvurusu üzerine yapılır. Asil listeden kazanan adaylar belirtilen tarihlerde kayıtlarını yaptırmadıkları takdirde kayıt haklarını kaybederler.
- Asil listeden kayıt yaptırmayanların yerine kontenjan doluncaya kadar yedek listeden adaylar sırasıyla çağrılır.