

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
MÜZİK BİLİM DALI**

**PIYANO DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Özlem KILINÇER**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN**

Doktora Tezi

KAYSERİ-2013

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
MÜZİK BİLİM DALI**

**PIYANO DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Özlem KILINÇER**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN**

Doktora Tezi

KAYSERİ-2013

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Özlem KILINÇER

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Özlem KILINÇER

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Anabilim Dalı Başkanı
Doç. Dr. Fazlı ARSLAN

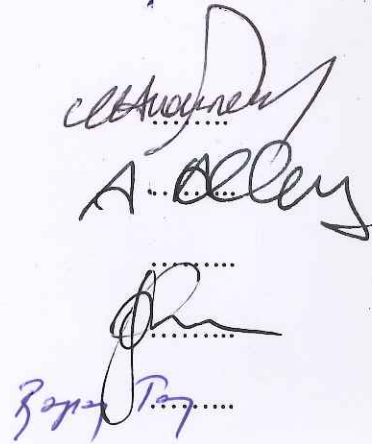
Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN danışmanlığında **Özlem KILINÇER** tarafından hazırlanan “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../ 2013

JÜRİ:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN
Üye : Prof. Dr. Aytekin ALBUZ
Üye : Prof. Dr. N. Oya LEVENDOĞLU ÖNER
Üye : Doç. Dr. Gülay KARŞICI
Üye : Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY

İmza



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../ 2013

Enstitü Müdür 

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yapıcı önerileriyle bana yol gösteren ve her türlü desteğini benden esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN'a, tez izleme kurulunda yer alan, görüş ve önerilerini eksik etmeyen hocalarım Prof. Dr. Aytekin ALBUZ'a ve Doç. Dr. Gülay KARŞICI'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın istatistiksel uygulama ve çözümlerinde yardımlarını eksik etmeyen Doç. Dr. Bülent ALTUNKAYNAK'a, tezin çeşitli aşamalarında bana değerli zamanını ayırarak desteğini ve emeğini eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, Yrd. Doç. Dr. Cem ERTAN'a, Prof. Dr. N. Oya LEVENDOĞLU ÖNER'e, Ümit Ferit ALDIM'a, İnönü Üniversitesi Arş. Grv. Onur ZAHAL'a ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli arkadaşım Olcay TATAR KORKMAZ'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin uygulanmasındaki katkılarından dolayı değerli öğretim elemanlarına, ölçeği sabır ve özveriyle cevaplandıran sevgili öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatımın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, sabrı ve sevgisiyle her zaman yanımda olan kıymetli anneme en derin şükranlarımı sunarım.

ÖZLEM KILINÇER

1 Ocak 2013

PİYANO DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özlem KILINÇER,

Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü

Doktora Tezi, Ocak 2013

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

ÖZ

Bu çalışma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışma betimsel türde ve ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada bir kısım veriler alan yazın yolu ile bir kısım veriler ise “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler, IBM SPSS 20.0 paket programına kaydedilmiştir. Kolmogorov- Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uygunluk durumu incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmış ve test sonucu tablolarda fark sütununda verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. Boyutlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için de korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular (0.01 ve 0.05) anlamlılık düzeylerinde yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin piyano dersinde çalışılan etütlerin ve eserlerin öğrenilmesinde en yüksek düzeyde “yineleme” stratejilerini ($\bar{x}=3.84$), en düşük düzeyde de “dikkat” stratejilerini ($\bar{x}=2.77$) kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin “cinsiyetlerine”, “mezun olduğu lise türüne”, “devam ettikleri sınıf düzeyine”, “piyano dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine”, “çalışma zamanını planlama şekillerine”, “öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağına”, “okul dışında destek alma durumlarına”, “piyano dersindeki başarı düzeylerine”, “piyano dersi ile ilgili düşüncelerine”, “genel akademik başarı düzeylerine”, “öğrenim gördükleri üniversitelere”, “bölümü isteyerek seçme ve öğretmen olmayı isteme” gibi durumlarına göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.01$, $p<0.05$). Buna karşın “ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumuna” ve “piyano çalışmayı sürdürdükleri yere” göre kullandıkları öğrenme stratejileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, piyano dersi, etüt, eser, öğrenme stratejileri.

EVALUATION OF THE LEARNING STRATEGIES USED IN PIANO CLASS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Özlem KILINÇER,

Erciyes University, Institute of Fine Arts

Doctorate Thesis, January 2013

Advisor: Ass. Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

ABSTRACT

This study was conducted to determine and assess the application levels of learning strategies used by the students attending Musical Education Departments in the Department of Fine Arts in Education Faculties while learning piano lesson in terms of different variables.

The study design is descriptive and it is in relational screening model. In this study, some data were collected with through scanning in the literature and the other data were collected with “The Scale of Learning Strategies in Piano Lesson”. The data from the study was evaluated with IBM SPSS 20.0 statistical software. The compliance of the data with normal distribution was analyzed through Kolmogorov- Smirnov test. In case the items in the scale had normal distribution, the comparison of two groups was performed with Independent t test and One - Way ANOVA was used for the comparison of three or more groups. If any statistically significant difference was found among the groups as a result of variance analysis, Tukey’s test among multiple comparison tests was applied to determine which groups are different from each other and the test result was given in difference column of the tables. In the tests regarding the comparison of the groups, variance homogeneity hypothesis was analyzed with Levene’s test to decide which test to take into consideration. In order to determine the relationship among dimensions, correlation coefficients were used. The findings from analyses were interpreted at significance levels of 0.01 and 0.05.

At the end of the research, it was stated that university students mostly used repetition strategies to learn the study and the pieces ($\bar{x} = 3.84$) and they used attention strategies the least ($\bar{x} = 2.77$). In addition, significant differences were found in the students' usage of learning strategies according to "their gender", "high school type they graduated from", "the grade they attend", "the time period in a week they spend to study piano lesson", "their practice schedule", "the learning source of learning strategies", "the supports out of school", "their success levels in piano lesson", "their thoughts about piano lesson", "their general academic success levels", "the universities they attend", "their choosing the department willingly and demand to be a teacher" ($p < 0.01$, $p < 0.05$). On the contrary, no significant difference on the level of learning strategy usage could be found according to "a family member being interested in music" and "the place they continue to play the piano" ($p > 0.05$).

Key Words: Music education, piano lesson, study, piece, learning strategies

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK | ii |
| YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI | iii |
| TEŞEKKÜR | v |
| ÖZ | vi |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER | x |
| KISALTMALAR | xii |
| TABLolar LİSTESİ | xiii |
| ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ | xv |
| | |
| GİRİŞ | 1 |

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

| | |
|--|-----------|
| 1.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Piyano Eğitimi | 53 |
| 1.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Piyano Eğitiminde Etüt ve Eser | 56 |
| 1.2.1. Piyano Dersinde Etüt ve Eser Seçimi | 56 |
| 1.2.2. Piyano Dersinde Etütlerin ve Eserlerin Çalışılması | 58 |
| 1.3. Öğrenme Stratejileri | 60 |
| 1.3.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması | 63 |
| 1.3.2. Araştırmada Temel Alınan Şekliyle Öğrenme Stratejileri | 74 |
| 1.3.2.1. Dikkat Stratejileri | 74 |
| 1.3.2.2. Yineleme Stratejileri | 77 |
| 1.3.2.3. Anlamlandırma- Örgütlenme Stratejileri | 79 |
| 1.3.2.4. Anlamayı İzleme Stratejileri | 83 |
| 1.3.2.5. Duyuşsal Stratejiler | 84 |
| 1.4. Piyano Dersinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı | 87 |
| 1.4.1. Dikkat Stratejilerinin Kullanımı | 87 |
| 1.4.2. Yineleme (Tekrar) Stratejilerinin Kullanımı | 88 |

| | |
|--|-----|
| 1.4.3. Anlamlandırma- Örgütlenme Stratejilerinin Kullanımı | 93 |
| 1.4.4. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımı | 100 |
| 1.4.5. Duyuşsal Stratejilerin Kullanımı | 104 |

2. BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|---|-----|
| 2.1. Araştırma Modeli | 111 |
| 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi..... | 112 |
| 2.3. Veri Toplama Araçları | 113 |
| 2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları..... | 113 |
| 2.3.2. Ön (Pilot) Uygulama | 117 |
| 2.3.3. Ölçeğin Uygulanması | 127 |
| 2.4. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi..... | 131 |

3. BÖLÜM

BULGULAR YORUMLAR VE TARTIŞMALAR

| | |
|------------------------|-----|
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 188 |
| EKLER..... | 194 |
| KAYNAKLAR | 215 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 238 |

KISALTMALAR

- Akt. : Aktaran
- Bkz. : Bakınız
- http. : Web adresli kaynak
- GSSL : Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
- LASSI : Learning and Study Strategies Inventory (Öğrenme ve Ders Çalışma
Envanteri)
- MLSQ : Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Güdülenme ve Öğrenme
Stratejileri Ölçeği)
- SRL : Self Regulation Learning (Öz düzenlemeli Öğrenme)

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1. Görüşleri Alınan Uzman Grubunun Özellikleri..... | 115 |
| Tablo 2. Uzman Görüş Formu..... | 116 |
| Tablo 3. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı..... | 117 |
| Tablo 4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sınıflara Göre Dağılımı | 118 |
| Tablo 5. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı | 118 |
| Tablo 6. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı | 119 |
| Tablo 7. Ölçekteki Olumlu ve Olumsuz İfadelerin Sayısal Değerleri..... | 119 |
| Tablo 8. KMO ve Bartlett Testi..... | 120 |
| Tablo 9. Döndürülmüş Bileşen Matrisi | 122 |
| Tablo 10. Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Dağılımı ve Faktör Yükleri | 124 |
| Tablo 11. Madde-Toplam İstatistikleri..... | 125 |
| Tablo 12. Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları | 126 |
| Tablo 13. Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Yeniden Numaralandırılmış Dağılımı ... | 126 |
| Tablo 14. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı..... | 127 |
| Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı | 128 |
| Tablo 16. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı..... | 129 |
| Tablo 17. Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Dağılımı | 130 |
| Tablo 18. Öğrencilerin Pişano Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri | 132 |
| Tablo 19. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon) Katsayıları | 147 |
| Tablo 20. Öğrencilerin “Dikkat” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması | 149 |
| Tablo 21. Öğrencilerin “Yineleme” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması | 150 |
| Tablo 22. Öğrencilerin “Anlamlandırma- Örgütlenme” Stratejilerinin Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması | 151 |
| Tablo 23. Öğrencilerin “Anlamayı İzleme” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması | 152 |
| Tablo 24. Öğrencilerin “Duyuşsal Stratejileri” Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması | 153 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 25. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması..... | 154 |
| Tablo 26. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılması | 157 |
| Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitede Devam Ettikleri Sınıflara Göre Karşılaştırılması..... | 158 |
| Tablo 28. Öğrencilerin Piyano Dersine Çalışmaya Ayrıldıkları Haftalık Zaman Dilimine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması..... | 161 |
| Tablo 29. Öğrencilerin Piyano Dersine Çalışma Zamanlarını Planlama Şekillerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması | 163 |
| Tablo 30. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrendiği Kaynağın Öğretmen Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması | 165 |
| Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrendiği Kaynağın Kendisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması..... | 166 |
| Tablo 32. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Okuldaki Piyano Çalışma Odalarını Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması..... | 167 |
| Tablo 33. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Piyano Dersini Okul Dışında Destek Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması..... | 169 |
| Tablo 34. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ailede Müzikle İlgilenen Bir Yakınının Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması..... | 170 |
| Tablo 35. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Piyano Dersindeki Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması..... | 172 |
| Tablo 36. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Piyano Dersi İle İlgili Düşüncelerine Göre Karşılaştırılması | 181 |
| Tablo 37. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması | 183 |
| Tablo 38. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Bölümü İsteyerek Seçme Durumuna Göre Karşılaştırılması | 185 |
| Tablo 39. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmen Olmayı Kendi Seçme Tercihine Göre Karşılaştırılması | 186 |

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Şekil 1. Öğrenme stratejileri sınıflaması..... | 66 |
| Şekil 2. Reynolds ve arkadaşları tarafından geliştirilen önemli bilginin belirlenmesinde etkili olan değişkenler | 77 |
| Grafik 1. Öz Değer Grafiği | 120 |
| Grafik 2. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılım Grafiği..... | 128 |
| Grafik 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği | 129 |
| Grafik 4. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılım Grafiği | 130 |
| Grafik 5. Öğrencilerin Sınıfa Göre Dağılım Grafiği..... | 131 |

GİRİŞ

Piyano, müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitimi anabilim dallarında yürütülen 4 yıllık lisans eğitimleri süresince kesintisiz ve zorunlu olarak öğrenimini gördükleri temel bir çalgı konumundadır. Piyanonun “temel bir çalgı konumunda olması”, piyano eğitimini de müzik öğretmeni yetiştirme işinin odak noktalarından birisi durumuna getirmektedir (Kılınçer ve Aydın Uygun, 2012).

Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde piyano eğitimi dersleri yeni bir etüdün/ eserin çalışılması, çalışılmış bir etüdün/ eserin geliştirilmesi ve yeni etütler/ eserler deşifre edilmesiyle sürdürülür. Bu bakımdan derslerin işleyişinin, piyanoda çalınan etütlere ve eserlere dayalı olduğu söylenebilir. Piyano dersindeki etütlerin/ eserlerin öğrenilmesinde öğrenciler tarafından sıklıkla bahsedilen güçlükler “çalışmak istememe, nasıl çalışılacağını bilmeme, etkili çalışma yolları geliştiremememe, çok çalışıldığı halde yeterli performansı gösterememe” şeklinde sıralanabilir. Bu durum öğrencilerin bu süreçte bir yöntem sorunuyla karşı karşıya olduklarını gösterir niteliktedir (Aydın Uygun ve Kılınçer, 2012a:200).

Piyano dersine çalışırken karşılaşılan bu sorunlar öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla giderilebilir. Öğrenme stratejileri, öğrenen kişinin öğrenme süreci sırasında gerçekleştirebileceği ve onun bilgiyi kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerdir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin motivasyonel, duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi edinme, seçme, örgütleme ve bütünleştirme yollarını etkilemektir (Weinstein ve Mayer 1986:315).

Weinstein ve Mayer (1986); öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi, depolanan bilgiyi hatırlayabilmesi ve kendilerini güdüleyebilmesi için öğrencilerin öğrenme stratejilerinin farkında olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dahası, öğrenme stratejilerinin sık kullanımı, öğrenmede daha başarılı olma isteğine yol açacaktır. Çünkü bu stratejiler, öğrenmeyi öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır ve bu durum öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanıp- kullanmadığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Akt. Güven, 2008:32).

Öğrenme stratejileri bilginin kazanılması, kolayca hatırlanması ve aktarılmasında oldukça etkili stratejilerdir. Buradan yola çıkılarak, piyano dersine çalışırken öğrenme stratejilerini kullanabilen bir öğrencinin, kendisi için gerekli olan bilgiyi kazanma yollarını bileceği, bu bilgileri piyano dersine çalışırken hatırlayıp-kullanabileceği ve önceden çalıştığı bir etütte/ eserde öğrendiği bilgiyi yeni öğreneceği bir etütteki/ eserdeki benzer durumlara aktarabileceği söylenebilir. Böylelikle öğrenci öğrenmenin daha kolay, daha hızlı ve daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir.

Yukarıda bahsedilenler daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilecek olursa; piyano dersine çalışırken öğrenme stratejilerini kullanan bir öğrenci çalışacağı etüdün/ eserin bestecisini, dönemini, hız terimlerini el pozisyonlarını, tempo/ tempo değişimlerini, ton/ makam değişimlerini fark edebilir. Böylece çalışmaya başlamadan önce, etüdün/ eserin genel yapısını tanıyabilir. Aynı zamanda etüdü/ eseri piyanoda yineleyerek (tekrarlayarak) zor pasajların üstesinden gelebilir, belirli bir çalma kolaylığı elde edebilir, notaları görsel bir biçimde zihninde yineleyerek de çalgısına dokunmadan uygulama yapabilir. Bununla birlikte, etütte/ eserde geçen teknik, müzikal, armonik, ritmik yapıların benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurarak, gruplandırarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Etütte/ eserde geçen soyut bilgi, kavram ya da durumları bir takım görsel işaretler kullanarak, zihninde somut duruma getirebilir ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayabilir. Ayrıca öğrenme stratejilerini kullanan bir öğrenci çalışacağı bir etüde/ esere ne kadar zaman ayıracağını, karşılaştığı problemi nasıl aşacağını, çalışmalarını nasıl kontrol edebileceğini bilir, kendine sorular sorarak öğrenmelerini denetleyebilir, hedefler koyabilir, planlar yapabilir. Bahsedilenler piyano dersine çalışırken öğrenme stratejilerinin kullanımının etkili öğrenmenin sağlanmasında önemli olduğunu düşündürmektedir.

Alan yazın incelendiğinde müzik alanında kullanılan öğrenme stratejileriyle ilgili birtakım çalışmalara rastlanılmaktadır. (Dobroski, 1981; Kocabaş, 1995; Chen, 1996; Field, 1997; Hallam, 1997; Kelley, 1997; Dachs, 1998; Aicher, 1998; Dianthe, 1999; Inzenga, 1999; Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b; Pitts ve Davidson, 2000; Geiersbach, 2000; Nielsen, 2001; Simpson, 2001; Hallam, 2001a; Hallam 2001b; McCormick ve McPherson, 2003; Ertem, 2003; Hagans, 2004; Nielsen, 2004; Jørgensen, 2004; Hanberry, 2004; Cangro, 2004; Knerr, 2006; Mesbur, 2006; Chung,

2006; Jardaneh, 2007; Bazan, 2007; Parker, 2007; Oare, 2007; Akın, 2007; Kurtuldu, 2007a; Lipke-Perry, 2008; Nielsen, 2008; Leon-Guerrero, 2008; Zaleski, 2009; Yokuş, 2009; Yokuş, 2010; Merry, 2010; Özer, 2010; Green, 2010; Sikes, 2010; Kocabaş ve Sever, 2011; Cruse, 2011; Santos and Gerling, 2011; Aydın Uygun ve Kılınçer, 2012a,c; Kılınçer ve Aydın Uygun, 2012b, Kurtuldu ve Kan, 2012). Bu çalışmaların çoğunluğunda öğrenme stratejilerinin araştırmacının konuya yaklaşımına göre değişiklik gösteren farklı şekillerde ele alındığı gözlenmiştir. Aşağıda bu durumlar örneklendirilmektedir.

Prova Stratejileri: Prova stratejileri denildiğinde ilgili çalışmalarda problem çözme, karar verme, performans ürünlerine katılım gibi stratejiler anlaşılmaktadır. Bu stratejiler farklı müziksel öğrenme alanlarına göre değişiklikler gösterebilmektedir. Örneğin; koro eğitiminde prova stratejileri, koro şefinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış stratejileri içermektedir. Bu yapı içinde tasarlanan prova stratejileri performans becerileri, müzik okur- yazarlığını ve müziği anlama yetisini zorunlu kılmaktadır (Field, 1997:1).

Bir başka ilgili çalışmada ise prova stratejileri, uzman bir koro şefi öğretmenin çeşitli prova ortamlarındaki doğaçlama öğretiminde kullandıkları stratejileri içermektedir. Bunlar provalar esnasında anlatım ve değerlendirme için kullanılan sözlü prova stratejisi, modelleme, bağlantılar kurma, ses egzersizi yapma, eleştirel dinleme gibi birtakım aktif prova stratejileridir (Cruse, 2011:2). Field ve Cruse'un çalışmalarından farklı olarak başka araştırmalarda (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238) prova stratejileri bilişsel stratejilerin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Bununla ilgili ayrıntılı açıklamalara bilişsel stratejiler başlığında yer verilmektedir.

Görev Stratejileri: Görev stratejileri, bölümlerin anlamlı bir biçimde yeniden organize edilmesinde, ilgili problem alanlarının seçilmesinde ve parçanın bölümlerinin bir bütün olarak birleştirilmesinde kullanılan stratejilerdir (Nielsen, 2001:161).

Egzersiz Stratejileri: Bu stratejiler öğrencilerin motivasyonlarından başlayarak hedef belirleme, kendilerini değerlendirme, strateji kullanma ve tekrar motivasyona döndükleri süreci içermektedir (Oare, 2007:3). Bir başka araştırmada ise "egzersiz stratejileri" yaylı saz çalan üniversite öğrencilerinin etüdün/ eserin bütünü

yinelemesi, etüdün/ eserin küçük bölümlerini yinelemesi, teknik çalışmalar yapması ve notaları analiz etmesi gibi stratejileri içermektedir. Ayrıca el konum geçişleri, bilinmeyen akorlarda egzersiz yapma, yavaş çalma, yavaş egzersiz temposu sağlamak için metronom kullanma, kademeli olarak hızlanma ve bölümü çok defa çalma gibi stratejiler de egzersiz stratejilerine örnek verilmektedir (Sikes, 2010:4).

Yazma Stratejileri: Bu stratejiler, müzik teorisi alanında kullanılan pedagojik tekniklerde “öğrenmek için yaz”mayı ya da eser yazmayı içermektedir (Kelley, 1997:3).

Düzeltilme Stratejileri: Düzeltilme stratejileri, transpoze becerisini kazandırabilme ve orkestra yönetimindeki hataların düzeltilebilmesi için ele alınmış stratejilerdir. Bu stratejilerin kullanıldığı ilgili çalışmalarda, müzik alanında eğitim gören 53 lisans öğrencisine düzeltilme stratejileri kullanılarak, orkestra yönetimi ve nota okuma öğretilmeye çalışılmıştır (Dobroski, 1981:4; Hallam, 2001a:6).

Öğrenme stratejileri 1991’de Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki (MLSQ) iki ana boyuttan birini oluşturmaktadır. MLSQ’nun (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) öğrenme stratejileri boyutu üç alt boyutu içermektedir. Bu alt boyutlar bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileridir. İlgili çalışmalarda bu stratejilerden ikisi (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2008:238) ya da üçü (Nielsen, 2004:421-422) birarada kullanılarak müzik alanındaki öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda bu çalışmalarda ele alındığı şekliyle öğrenme stratejilerinin bu alt boyutlarıyla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Bilişsel Stratejiler: Bu stratejiler; prova, ayrıntılandırma (detaylandırma), organizasyon ve eleştirel düşünce gibi stratejileri içermektedir. Çalışmalarda, öğrencilerin tekrar yapma, detaylandırma, uygun bilgiyi organize etme ve eleştirel düşünce gibi bilişsel stratejileri ne derecede kullandıklarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu stratejilerin belirlenmesine yönelik ölçekten alınan örnek maddeler: “Etüdü/ eseri sürekli tekrar ederek, önemli teknik ve müzikal bölümlerini seçerim”, “Öğretmenlerden ve müzik dinlemeden elde ettiğim alternatif yorumlar arasında bağlantı kurma yoluyla müzikal fikirler geliştiririm”, “Pratik yaptığım zaman, müziği baştan sona çalarım ve en önemli müzikal fikirleri bulmaya çalışırım” şeklindedir (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238).

Bilişsel Stratejilerin alt boyutları ise aşağıda açıklanmaktadır.

Prova stratejileri ölçeğindeki maddeler, öğrencilerin görevde uzmanlaşma amacıyla eserin bölümlerini tekrar etmek için, stratejileri ne derece kullandıklarını ölçmektedir. Örnek maddeler: “Eğer bir eseri çalamazsam, her zaman nasıl olması gerektiğini düşünmek için dururum”, “Sürekli tekrar ederek eserin önemli teknik ve müzikal bölümlerini seçerim” şeklindedir.

Detaylandırma ölçeğindeki maddeler, öğrencilerin var olan bilgi ile yeni bilgiyi birleştirirken ne derece strateji kullandığını ölçmektedir. Örnek madde: “Müzik dinlemeden elde ettiğim yorumlarla, öğretmenden elde ettiğim yorumlar arasında bağlantılar kurarak müzikal fikirler geliştirmeye çalışırım” şeklindedir.

Organizasyon ölçeğindeki maddeler, öğrencilerin ne derece uygun bilgiyi seçtiklerine ve bilgi çerçevesinde ne derece bağlantılar kurduklarını ölçmektedir. Örnek maddeler: “Pratik yaparken ilk yaptığım şey, kendi kendime bugün en çok neyi çalışmaya ihtiyacım olduğunu sormaktır”, “Pratik yaptığımda her zaman kendi kendime bir hata yaptım, bu kısmı tekrar etmeliyim derim” ve “Yeni bir parça öğrendiğimde, zamanımın çoğunu en zor kısımlara harcarım” şeklindedir (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238). Organizasyon stratejileri bir başka araştırmada (Nielsen, 1999a:284-285) ise eserin bölümlerini bir bütün olarak birleştirmede kullanılacak stratejileri içermektedir. Bunlar; eserleri farklı uzunluktaki bölümlerle çalma, bölümleri farklı tempolarda çalma, eller ayrı olarak veya pedalı ayrı olarak çalma, her iki elle ve pedal ayrı olarak çalma gibi stratejilerdir. Ayrıca sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirme, yinelenen melodide strateji kombinasyonları kullanma, bir bölümde sadece bir parmakla çalmaya bağlı kalma gibi stratejileri de içermektedir. Bununla birlikte bir probleme yönelik farklı çözümler deneme, bir problem için olası çözümü değiştirme, bölümleri farklı tempolarda çalmada yardımcı olması için metronom kullanma, eserin bölümlerini temel alan egzersizler geliştirme gibi stratejiler olarak da örneklendirilmektedir.

Eleştirel düşünce ölçeğindeki maddeler ise, öğrencilerin üstünlük standartları bakımından ne derece eleştirel değerlendirme yaptıklarını ölçmektedir. Örnek madde: “Kendimi sıklıkla doğru çalışıp çalışmadığıma karar vermek için, teknik çözümleri ve yorumları sorgularken bulurum” şeklindedir.

Üstbilişsel Stratejiler: Bu stratejilerin üstbilişsel, öz-düzenleme, anlamayı izleme stratejileri, yürütücü biliş gibi farklı başlıklar adı altında kullanılmasına karşın genelde aynı anlamları taşıdıkları görülmektedir. Üstbilişsel stratejilerdeki ölçekler, öğrencilerin ne derece planlama ve gözlem yaptığına, çalışma süresince problem çözmeyi ne derece düzenlediğine odaklanmaktadır. Örnek maddeler: “Pratik yaparken, çalışımı yönetmek için kendime hedefler koyarım”, “Çalgıdaki performansımı, eforumu daha iyi yönetebilmek için test ederim” gibi maddelerdir. İlgili araştırmalarda öğrencilerin bu stratejileri, çalgılarına çalışırken uygulamaya koydukları tespit edilmiştir (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238).

Yine bu stratejiler başka bir araştırmada; öğrencilerin belirli hedefler koyma, stratejik planlama yapma, öz-denetim, öz-görüntüleme ve öz-yargı yapma yoluyla yeterli öz-düzenleme sergileyip sergilemediklerine işaret etmektedir (Nielsen, 2001). Öz-düzenleme, verili bir görevde ilerlemeyi değerlendirme sürecidir. Başka bir deyişle; performansı hangi stratejinin yükselteceği hakkında karar verme, stratejiyi uygulamaya geçirme ve belirlenen amaca ulaşıp ulaşılmadığını saptamak için tekrar değerlendirme yapmaktır (Zimmerman, 2001, Akt. Leon-Guerrero, 2008:93).

Öz düzenlemeli stratejiler bir ölçünün tekrar edilmesi, bir ölçüyü yavaş ve hızlı tempoda tekrar etme, bir bölümü bir ölçüden daha uzun tekrar etme gibi stratejilerin kullanımını da kapsamaktadır (Leon-Guerrero, 2008:99).

Kaynak Yönetimi Stratejileri: Bu stratejiler, zaman ve çalışma çevresi, efor düzenlemesi, eşle öğrenme ve yardım arama gibi stratejileri içermektedir. Bu stratejileri birer birer ele alacak olursak (Nielsen, 2004:422);

“*Zaman ve çalışma çevresi*” ölçeğindeki örnek maddeler: “Bir çalışma programını sürdürmeyi zor bulurum”, “Çalışma zamanımı iyi biçimde kullanırım”,

“*Efor düzenlemesi*” ölçeğindeki örnek maddeler: “Çalışma yaparken sıklıkla öyle tembel veya sıkılmış hissedirim ki bitirmeyi arzuladığımdan daha önce bırakırım”, “Etüt/ eser can sıkıcı ve yavan olduğu zaman bile, bitirene kadar çalışırım, yapmaya devam ederim”,

“Eşle öğrenme” ölçeğindeki örnek madde: “Eseri sıklıkla bir sınıf arkadaşına çalarım”,

“Yardım arama” ölçeğindeki örnek maddeler ise: “Müziği öğrenmede zorluk yaşasam da, kimseden yardım istemeden tek başıma çalışmayı denerim”, “Müziği öğrenmede zorluk yaşadığım zaman öğretmenden yardım isterim” şeklindedir.

Final sınavlarına hazırlanan ileri düzey konservatuvar org öğrencileri ile çalışan Nielsen (1999a:287-288) de, öğrenme sürecine yardım eden birincil ve destekleyici bir dizi stratejiyi saptamıştır. Bunlar aşağıdaki gibi örneklendirilmektedir:

Birincil Stratejiler

Seçme Stratejileri: Öğrenilecek eserin ilgili problem alanlarını seçmede kullanılabilir stratejilerdir. Partisyonun görsel bir incelemesi, daha uzun bölümleri final temposuna yakın bir tempoda baştan sona çalma, prima vista çalma, eseri farklı uzunluktaki bölümlere ayırarak yineleme (tekrarlama) vb. örnekler bu stratejileri içermektedir.

Organize Etme Stratejileri: Eserin kısımlarını bir bütün oluşturacak biçimde birleştirme, eseri farklı uzunluktaki bölümlere ayırarak çalma, bölümleri farklı tempolarda çalma, eller ayrı olarak veya pedalı ayrı olarak çalma, her iki elle ve pedalı ayrı olarak çalma gibi stratejileri içermektedir. Aynı zamanda sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirerek çalma, bölümleri yardımcı olması için metronom kullanarak farklı tempolarda çalma şeklinde örneklendirilebilir.

Öğrenim materyalini varolan bilgiyle bağlantılandırma (entegrasyon) stratejileri: Bölümde strateji kombinasyonları kullanma, bir probleme yönelik olası çözümü değiştirmek için bir bölümde sadece bir parmakla çalmaya bağlı kalma, eserin bölümlerini temel alan egzersizler geliştirme, bir probleme yönelik farklı çözümler üretmedir.

Öğrenim materyali sınıflandırma (ayrım) stratejileri: Bu stratejiler; eseri ayrı olarak odaklanılmasını sağlayacak “çalışma alanları” na (daha geniş kısımlara) ayırma, partisyonunda işaretlemeler yapma, bölüm şablonlarını akorlara küçültme,

bölümleri fazladan çalışma gibi stratejileri içermektedir. Görüldüğü gibi, “ayırılma” stratejileri hem seçme hem de organize etme unsurlarını da içermektedir.

Kinestetik “resimleri” materyalin icrasıyla bağlantılandırma stratejileri: Bu stratejiler zihinsel provayı içermektedir. Etüdü/ eseri çalışırken yapılan kinestetik (bedensel) hareketlerin çalgıya dokunmadan zihinsel olarak tekrar edilmesine yönelik stratejilerdir.

Eserin çalınması ile işitsel unsurlar arasında bağlantı kurma stratejileri: Bölümleri sesli bir ifade ile birlikte çalma, başkalarının performans kayıtlarını dinleme stratejilerini içermektedir.

Eserin çalınması ile görsel unsurlar arasında bağlantı kurma stratejileri: Eserdeki benzerlik ve farklılıkları tanımlama stratejileridir.

Destek Stratejileri

Destek stratejileri öğrenen kişinin ruh hali üzerinde odaklanarak, yeni bilginin elde edilmesini dolaylı olarak etkilemeyi amaçlamaktadır. Bu kategorideki öğrenme stratejileri; konsantrasyonu sürdürme ve etkinleştirme stratejileri, motivasyonu etkinleştirme ve sürdürme stratejileri, endişeye hakim olma ve etkin zaman kullanımını güvence altına alma yollarını içermektedir. Bu stratejilere; rahatlama egzersizleri, kendi kendini telkin edici şekilde konuşma ve dinlenmek için ara verme gibi stratejiler örnek olarak verilebilir.

Yakında gerçekleşmesi gereken göreve dikkatini verme stratejileri: Bu stratejiler, konsantrasyonu etkinleştirme ve sürdürme stratejileri ya da motivasyonu etkinleştirme ve sürdürme stratejileri ile örneklendirilebilir.

Başarı endişesine hakim olma stratejileri: Bu stratejiler, halka açık performans için zihinsel hazırlık yapma stratejilerini içermektedir.

Etkili zaman kullanımını güvence altına alma stratejileri: Bu stratejiler, çalışma zamanının etkili kullanımını sağlayan blok çalışmaya karşı aralıklı çalışma, kısa vadeli amaçlar ve hedeflerin formülasyonu ile ilgili stratejilerdir. Bu stratejilere ek olarak; ara verme/ dinlenme, pratik aktivitesi için vücut ve kasları hazırlama, yapıcı iç

konuşma, diğerlerinden yardım alma, zihin egzersizleri, rahatlama egzersizleri gibi stratejileri içermektedir.

Leon-Guerro (2008:99) ise tüm bu stratejilerin dışında Öz-düzenleme stratejileri adı altında başlangıca geri dönme, ölçüyü tekrar etme, bir bölümü tekrar etme, bir grup notayı çalışma, tersten çalma...vb. 21 tip strateji tanımlamıştır.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan tüm bu stratejiler, müzik alanındaki öğrenme stratejileri tanımlarındaki ve sınıflandırmalarındaki kavram karmaşasını ortaya koymaktadır. Örneğin, öz düzenlemeli stratejiler olarak ifade edilen stratejiler bu stratejilerin ele alındığı her bir çalışmada farklı anlamlara gelebilmektedir. Kimi araştırmalarda bu stratejiler Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflandırmalarındaki yineleme (tekrar) stratejilerinin kullanımına karşılık gelirken (Leon-Guerrero, 2008), kimi araştırmalarda da yine bu araştırmacıların sınıflandırmalarındaki anlamayı izleme (üstbilişsel) stratejilerinin kullanımına karşılık gelmektedir (Hallam, 2001b; Nielsen, 2001). Müzik alanına uygunluk göstermesi için Weinstein ve Mayer'in (1986) bilişsel olarak ifade ettikleri tüm stratejiler, devinişsel olanları ifade etmek amacıyla da kullanılabilir. Nitekim Weinstein ve Mayer'in sınıflandırmasının temel alındığı ilgili çalışmalar (Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b) kapsamında kullanılan ölçeklerde, müziğin doğasına uygun olarak devinişsel bir takım durumların ifade edildiği maddelerin bulunduğu görülmektedir. (Örnek maddeler: Bölümleri farklı tempolarda çalma, her eli ayrı olarak ya da birlikte çalma, sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirme, bir bölümde sadece bir parmakla çalmaya bağlı kalma, bölümleri farklı tempolarda çalmada yardımcı olması için metronom kullanma, partisyonda işaretleme yapma vb.) Bu çalışmada da, "strateji" ve "öğrenme stratejisi" terimleri Weinstein ve Mayer'in (1986: 315) verdiği tanıma uygun olarak, "öğrenme esnasında bir öğrenenin meşgul olduğu ve öğrenenin kodlama sürecine etki eden düşünce ve davranışları içermesi olarak" kullanılmaktadır. Böylelikle, herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin motivasyonel veya duyuşsal durumunu etkilemek ya da öğrenenin seçtiği, elde ettiği, organize ettiği ya da birleştirdiği yeni bilgi yolu olabilir. Bu yoruma göre; bir strateji hem düşünceyi hem de edimi (eylemi) içermektedir. Strateji sadece "saf" bilişsel bilgi süreci değildir aynı zamanda öğrenme materyaline yönlendirilmiş farklı edim biçimlerinden oluşmaktadır. Braten (1991:17), problem çözme ya da öğrenme esnasında bilişsel stratejileri, hem dilbilimsel (sözel) edimler hem de bilgi işlemeyi

içeren stratejiler olarak tanımlamaktadır (Akt. Nielsen, 1999a:276). Bir çalgı ile çalışmak fiziksel yönlendirmeyi içerdiğinden, çalışma esnasında öğrenme stratejilerini dışsal edimler yönünde güçlendirmek akla yatkın görünmektedir (Nielsen, 1999a:276). Yukarıda bahsedilenlere dayalı olarak bu çalışmada da öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçekte, ilgili çalışmalardaki bu yaklaşım gözetilmiştir.

Nielsen'in çalışmalarında da (1999a, 1999b), Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejisi tanımından yola çıkılarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda seçme, organize etme, öğrenim materyalini varolan bilgiyle bağlantılandırma (entegrasyon) gibi stratejiler birincil stratejiler olarak nitelendirilmiştir. Burada yer alan maddeler bu çalışma kapsamında geliştirilen anlamlandırma- örgütleme alt boyutlarındaki maddelerle benzerlik göstermektedir. Bir probleme yönelik farklı çözümler arama, bölüm şablonlarını akorlara küçültme, sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirme, eserin bölümlerini temel alan egzersizler geliştirme gibi stratejiler bu stratejilere örnek olarak verilebilir. Ayrıca her bir eli, pedalı ayrı olarak çalma (tek taraflı çalma) ya da her iki el birlikte çalma stratejileri de, bu çalışmadaki yineleme stratejileriyle benzerlik göstermektedir. Nielsen'in destek stratejileri başlığı altında tanımladığı stratejiler ise bu çalışmadaki duyuşsal stratejiler ile uyuşmaktadır. Bu nedenle çalışmada ele alınan stratejilerin Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflandırmasında nitelendirildiği şekilde başlıklandırılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür.

İlgili literatürde müzik alanındaki iki araştırmada öğrenme stratejileri sınıflandırmasında Gagne ve Driscoll'ün sınıflandırması temel alınmıştır (Yokuş, 2009; Yokuş, 2010). Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejileri sınıflandırmasını temel alan müzik çalışmalarına ise az rastlanılmaktadır (Aicher, 1998; Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b; Aydın Uygun ve Kılınçer, 2012a,b; Kılınçer ve Aydın Uygun, 2012). Piyano dersindeki etütlerin/ eserlerin öğrenilmesinde kullanılan öğrenme stratejilerini belirleyen çalışmalarda ise yalnızca bir boyutun ele alındığı görülmüştür (Ertem, 2003; Kurtuldu, 2007a; Özer, 2010; Kan ve Kurtuldu, 2012). Bu nedenle piyano dersindeki etütlerin/ eserlerin öğrenilmesinde kullanılan öğrenme stratejilerini bütüncül olarak inceleyen bir çalışmanın eksikliği hissedilmiştir. Bu eksiklik böyle bir çalışmanın

yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın problem cümlesi ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri çeşitli değişkenlere göre nasıldır?

Alt Problemler

Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır? (tekrar ile anlamlandırma-örgütlenme, dikkat ile tekrar, vb.).

Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersindeki etütlerin/ eserlerin öğrenilmesinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri:

- ❖ Cinsiyetine,
- ❖ Mezun oldukları okul türüne,
- ❖ Öğrenim gördükleri üniversitelere,
- ❖ Üniversitelerde devam ettikleri sınıflara,
- ❖ Piyano dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine,
- ❖ Piyano dersine çalışma zamanını planlama şekillerine,
- ❖ Öğrenme stratejilerini öğrendikleri kaynaklara,
- ❖ Piyano çalışmalarını sürdürdükleri yerlere,
- ❖ Piyano dersi için okul dışında destek alma durumlarına,
- ❖ Ailede müzik eğitimsi ya da müzikle ilgilenen bir yakının bulunma durumuna,
- ❖ Piyano dersindeki başarı puanlarına,
- ❖ Piyano dersiyle ilgili düşüncelerine,
- ❖ Genel akademik başarılarına,
- ❖ Müzik eğitimi anabilim dalı seçimindeki isteklilik durumlarına,

- ❖ Müzik öğretmeni olmayı kendi isteme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma;

- ❖ Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçek oluşturulması;
- ❖ “Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği” isimli ölçek ile benzer ölçek çalışmalarına örnek teşkil etmesi;
- ❖ Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi;
- ❖ Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip-göstermediğinin incelenmesi;
- ❖ Çalışma sonuçlarının öğrenci, öğretmen, araştırmacı gibi ilgili eğitim- öğretim çevrelerine somut bilgiler vermesi bakımından önem taşımaktadır.

Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlara dayanmaktadır.

- ❖ Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenciler, “Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği”nde yer alan soruları içtenlikle cevaplamışlardır.
- ❖ Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler her grubu aynı şekilde etkilemiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 20 üniversitenin (Pilot uygulamadaki üniversiteler: Adnan Menderes Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'dir. Asıl uygulamadaki üniversiteler ise: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'dir) eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 1432 (pilot uygulama için 372 ve asıl uygulama için 1060) öğrenciyi kapsamaktadır.

Tanımlar

Piyano Eğitimi: Çalgıyı seslendirmek için bireyin davranışlarında müzikal, teknik ve estetik nitelikli yeni davranışlar kazandırmak amacıyla uygulanan sürecin tümü olarak nitelendirilebilir (Yılmaz, 2006:584).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranış ve düşüncelerdir (Weinstesin ve Mayer, 1986:315).

Dikkat Stratejileri: Zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır (Matlin, 1989:52).

Yineleme Stratejileri: Öğrencilerin bilgiyi seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir (Özer, 1998:154).

Anlamlandırma- Örgütlenme Stratejileri: Yeni gelen bilgilerin, eski bilgilerle yeniden örgütlenerek düzenlenmesidir (Topses, 2009:262).

Anlamayı izleme Stratejileri: Öğrenme amaçlarına ulaşmak için öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme tekniklerini içermektedir (Güven, 2008:32).

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejilerdir (Sönmez, 2010:283).

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ertem (2003), “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütleme” Stratejilerine Etkililik Düzeyi” isimli doktora tezinde, müzik bölümü öğrencilerinin temel piyano eğitiminde kullanılmakta olan öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve bunlardan biri olan "örgütleme stratejisi" ni kullanmanın etkililik derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Hem betimsel hem de deneysel bir çalışma olan araştırmanın betimsel kısmında, öğrenme stratejileri incelenmiş, anket tekniğiyle, öğrencilerin temel piyano eğitiminde kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenlerin bu stratejilerle ilgili görüş ve önerileri de alınmıştır. Çalışmada, öğrenci görüşlerine göre elde edilen sonuçta, öğrencilerin en çok "örgütleme" stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ise, piyano öğretmenlerinin en çok“örgütleme” ve “anlamlandırma” stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın deneysel kısmında ise, gözlem tekniğiyle, öğretilen "örgütleme stratejisi" nin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlenmiş, sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, "örgütleme” stratejisinin öğrencinin piyano öğrenmesinde olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğu, önemli ölçüde gelişmeye katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Kurtuldu’nun (2007a), “Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Piyano Eğitiminde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi” isimli doktora tezinde, bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde kullanılan bazı öğrenme ve çalışma yöntemlerinin kullanılma düzeylerinin tespit edilmesi ve bu yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yönteminin piyano eğitiminde ve öğrenme sürecinde oluşturduğu etkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Betimsel ve deneysel bir çalışma yöntemi kullanılan araştırmada deneysel çalışma öncesinde bazı ön bilgilere ulaşmak amacıyla piyano eğitiminde değerlendirmeye alınan dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri ve yürütücü biliş stratejileri’ni içeren bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan bu anket, belli üniversitelerin piyano eğitimcileri ve 3. sınıf temel piyano öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde uygulanmıştır. Uygulanan ankette

örneklem grubundan, temel öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve deneysel çalışmanın yapısına dönük sonuçlar elde edilmiştir. Deneysel çalışmada ise, anket sonuçlarına göre en az tercih edilen yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yöntemi ele alınmıştır. Yöntem temel piyano eğitimi alan 3. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grupları üzerinde denenmiştir. Gruplar deney ve kontrol olmak üzere 5 kişi, toplamda 10 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Yapılan deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan “görsel imajlar oluşturma yönteminin” piyano eğitiminde başvurulan klasik çalışma yöntemlerine göre daha etkin ve yararlı olduğunu göstermiştir. Yöntemin gerek çalışma süresince, gerekse belli bir zaman dilimi içerisinde öğrenme ve hafızaya almaya dönük etkisi ise, yapılan ölçümler sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde “görsel imajlar oluşturma” yönteminin piyano çalışma ve öğrenmede yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın’ın (2007), “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde ‘Anlamlandırma Stratejisi’nin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi” isimli doktora tezi, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerindeki (AGSLMB) keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin ne ölçüde kullanıldığının incelenmesi ve bu stratejinin keman öğrenmedeki etkililik düzeyinin ne olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

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

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında sayıları 53’ü bulan AGSL MB 11. sınıf keman öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın betimsel kısım örnekleminde 144 öğrenci ve 19 öğretmen, deneysel kısım örnekleminde ise 13 deney ve 12 kontrol olmak üzere 25 öğrenci yer almıştır. Çalışmada ayrıca AGSL MB Hazırlık Sınıfı Temel Sanat Eğitimi Dersi ve Çalgı Keman 1, 2, 3 Öğretim Programı ile keman ders kitapları taranmış, “çıkarımlar yapma”, “benzerlikler oluşturma”, “farklılıklar bulma”, “ilişkilendirme” ve “uygulama”ya ilişkin öğelerin yer aldığı;

“özetleme” ve “not alma” basamaklarına ilişkin herhangi bir ögenin yer almadığı saptanmıştır. Türkiye’deki keman eğitimi literatürü incelendiğinde ise “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “özetleme” ve “not alma” basamaklarına ilişkin öğeler bulunmuş, “benzerlikler oluşturma”, “farklılıklar bulma” ve “uygulama” basamaklarına ilişkin öğelere rastlanmamıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin “özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma”, “uygulama”, “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma” basamaklarını diğerlerine göre daha büyük ölçüde kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda anlamlandırma stratejisi basamaklarının (“özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma” ve “karşılaştırmalar yapma- farklılıklar bulma”) AGSL MB öğrencilerinin keman öğrenmelerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Yokuş’un (2009), “Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi” isimli doktora tezinde, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımının piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Buna göre, programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik hazırlanan ve 14 haftayı içeren bir piyano dersi öğretim programı hazırlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Başarı Testi, Gözlem Formu ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri olmak üzere üç ölçme aracı ile elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, piyano öğrenimi gören deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinde, deney grubu öğrencilerle normal sürece dayalı öğrenim gören kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin sonunda piyano dersi bilgi düzeylerinde, piyano performans başarılarında ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmüş ayrıca daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Yokuş’un (2010), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Repertuarının Öğrenilmesine Yönelik Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli bildirisinde ise müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarının öğrenilmesine

yönelik öğrenme stratejilerin kullanma düzeylerinin incelenmesi ve öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde 2009-2010 eğitim döneminde öğrenim gören toplam 116 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarını öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri Gagne ve Driscoll'ün (1988) öğrenme stratejileri temel alınarak (dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırma, kodlamayı artırma, geri getirmeyi artırma ve izleme-yönetme stratejileri) beş boyutta incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarının öğrenilmesinde “dikkat”, “kısa süreli bellekte depolamayı artırma”, “kodlamayı artırma” ve “geri getirmeyi artırma” stratejilerini kullanma düzeylerinin “orta” düzeyde; “izleme- yönetme” stratejilerinin “sıklıkla”; tüm stratejilerin “orta” düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, cinsiyet değişkenine göre öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyinde, anlamlı bir fark olduğu , “kız” öğrencilerin “dikkat” stratejilerinde ($\bar{x}=31.15$), “izleme-yönetme” stratejilerinde ($\bar{x}=47.45$) ve tüm stratejilerde ($\bar{x}=154.52$) erkek öğrencilere göre öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özer (2010), “Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma da betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nde öğrenim gören 12 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. 6 öğrenci deney grubu, 6 öğrenci ise kontrol grubu olmak üzere 12

öğrenci belirlenmiş, çalışma sekiz hafta sürmüştür. Çalışmanın ilk dört haftasında (haftada bir saat olmak üzere), ön-test puanlarını elde etmek için hem deney hem de kontrol grubu ile öğretmen merkezli yaklaşımla hazırlanan ders planları doğrultusunda piyano dersleri işlenmiştir. Bu uygulama sonunda öğrencilerin performansları kayıt altına alınarak dört piyano öğretmeni tarafından piyano dersi gözlem formları doldurulmuştur. Çalışmanın son dört haftasında piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla deney grubuna anlamlandırma stratejileri, kontrol grubuna ise öğretmen merkezli yaklaşım ile hazırlanan ders planları doğrultusunda piyano dersleri işlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin performansları kayıt altına alınmış ve kayıtlar daha sonradan dört piyano öğretmenine izletilerek piyano dersi gözlem formu doldurulmuştur. Ayrıca piyano dersine yönelik tutumlarında etkisini görmek amacıyla öğrencilere Piyano Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Yapılan deneysel çalışma sonucunda piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğretmen merkezli yaklaşıma göre Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü 10. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenmelerinde başarıyı arttırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür.

Kan ve Kurtuldu (2012), “Piyano Eğitiminde Planlı Örgütlenme Stratejisinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli bildirimlerinde, planlı örgütlenme stratejisinin, öğrencilerin öğrenme düzeyine, çalışma disiplinlerine ve başarılarına etkilerini incelemiş, piyano eğitimi sürecinde etkili çalışma ve öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin çalışmalarına katkısı olup olmadığını araştırmışlardır.

Araştırmanın örneklem grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 6 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. İzlenen bu yol ile anlamlandırmaya dayalı planlı örgütlenme stratejisinin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyi ölçülmeye çalışılmış, örgütlenme stratejisinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler çeşitli istatistik işlemlerden geçirilerek değerlendirilmelerde bulunulmuştur. Çalışma sonucunda, örgütlenme stratejisinin öğrencinin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği ve süreklilik sağladığı

görülmüştür. “Planlı örgütlenme” stratejisi kullanılarak yapılan çalışmanın başarılı olduğu ortaya çıkmış ve gruplar arasında anlamlı farklar da oluşmuştur. Oluşan anlamlı fark doğrultusunda, alıştırma yapmanın başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca örgütlenme (bölümlere ayırarak çalışma) stratejisinin sistemli ve planlı biçimde çalışılmasının eseri öğrenme ve pekiştirme sürecinde de önemli etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nielsen’in (1999a) “*Learning Strategies in Instrumental Music Practice (Enstrümantal Müzik Pratiğinde Öğrenme Stratejileri)*” isimli makalesindeki iki org öğrencisinin dâhil olduğu örnek olay incelemesi, performans için karmaşık yapıda bir eser hazırlanırken kullanılan öğrenme stratejilerini tanımlamayı hedeflemektedir.

Katılımcılar Oslo Norveç Devlet Müzik Akademisinin 3. sınıfında öğrenim gören iki org öğrencisidir. Çalışılan parçalar Dupre’nin B Majör (Opus 7) “Prelude et Fugue” ünün Prelude kısmı ve Widor’un 2. Senfoni (Opus 13)’sinden Salve Regina bölümüdür. Her iki eserde Fransız romantik döneminin org repertuarından en önemli çalışmaları temsil etmektedir.

Parçalar öğrencilerin akademideki final sınavları için yaptıkları bir hazırlığın parçasıdır. Öğrenciler tanıdık bir çalgı üzerinde, her zamanki çalışma odalarından birinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Sonuçlar, çalışma zamanı esnasında ve birinci, ikinci öğrenme periyodu (bir saat sürmüştür) esnasında ya da hemen sonrasında toplanan verilere dayanmaktadır.

İlk öğrenme periyodu, öğretmene çalmadan önce her gün iki veya üç saat boyunca Dupre parçasını çalışan öğrenci no.1’de bir hafta sürmüştür. Takip eden haftalarda ise öğrenci diğer parçaları çalışmıştır. Öğrenci no. 2’de ilk öğrenme periyodu ise iki hafta sürmüştür. Bu hafta süresince öğrenci günde bir saat Widor’u çalışmıştır. Bu periyot süresince öğrenci çalıştığı parçayı pek çok kez öğretmenine sunmuştur. Takip eden haftalarda öğrenci aynı senfoninin diğer bölümlerine odaklanmıştır. İkinci öğrenme periyodu, ilk periyodun bitiminden yaklaşık üç hafta sonra başlamıştır ve her iki öğrenci de parçalarını konser performansı için çalışmıştır. İkinci periyot öğrenci no. 1’de dört hafta ve öğrenci no. 2 için ise üç hafta sürmüştür. Her iki öğrenci de ikinci

öğrenme periyodu boyunca eş zamanlı çalışmıştır. Her bir periyotta bilgi üç dizide toplanmıştır (Nielsen, 1997-1998).

İlk dizi, her bir öğrenme periyodunun ilk gününde yürütülen çalışma davranışı gözleminden oluşmuştur. Öğrencinin çalışma yapma ile ilgili davranışı, öğrencinin çalışma esnasındaki performansı ve müzikal materyali zamanında teslim etmesi olarak tanımlanmıştır. Gözlem yaklaşık bir saat sürmüştür. İkinci dizi, öğrencinin bir seans süresince problem çözme aktivitelerinin eş zamanlı sözlü raporlarından oluşmaktadır. Öğrenciye, çalışma sırasında problem çözme içerisinde yer alan bilişsel süreçlere odaklanması ve devamlı olarak sanki bu soruları cevaplıyormuş gibi raporlarını vermesi yönünde talimat verilmiştir: “Ne düşünüyorum?” ve “Neye odaklanıyorum?” Bu seansta, öğrenci ilk dizide olduğu gibi aynı parçayla çalışmaya devam etmiştir. Seans süresi yaklaşık bir saat sürmüş ve video kaydına alınmıştır.

Üçüncü dizi, öğrencinin çalışmadan sonra problem çözme aktivitelerinin geriye dönük bilgilendirme raporlarından sonra oluşmuştur. Bu raporlar, kayıt altına alınan seans süresi, seansı takiben söze aktarılan, çalışma esnasında problem-çözme aktivitesinden hatırlanan edim ve düşüncelerin bir anlatımını vermektedir. Raporlarda öğrencinin strateji bilgisini daha ileri seviyede açığa çıkarması beklenmiştir.

Öğrencilerin konser performanslarının bir video kaydı, çalışma sırasındaki performansları ile karşılaştırılmıştır. Farklılıklar dört öğrenme stratejisi kategorisi kullanılarak tarif edilmiştir. Bunlar; bölümlenme, tempo değişimi, eller birlikte ve ayrı ayrı olarak çalma ve ritmik yapıda değişimdir. Performansın yorumlanması ve ifadesi ile ilgili farklılıklar ise göz önüne alınmamıştır. “Ritmik yapıda değişim” kategorisinin yanı sıra, her bir kategori ayrıca alt kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler video kayıtlarıyla birlikte çalışma ilerledikçe düzenlenmiştir. Hem çalışma boyunca verilen sözlü raporlar hem de geriye yönelik bilgilendirici raporlar kelimesi kelimesine deşifre edilmiştir. Tanımlanan kategoriler; problem tanıma, performans değerlendirmesi ve stratejilerin seçimidir. Seans süresin’den kodlanan sözlü ifadeler, hem de başarıda takip eden davranışsal edimler bir şemada organize edilmiştir.

Her bir öğrenme periyodundaki ilk çalışma seansından alınan sonuçlar öğrencilerin davranışsal edimlerine dayanmaktadır. İkinci seanstan alınan sonuçlar ise uzayan ve açıklayıcı davranışsal edimler olarak görülen sözlü edimlere dayanmaktadır.

Çalışma seanslarının temel amacı tüm öğrencilerin performans için hazırlıklarının bir parçasıdır. Parçaların, her bir öğrencinin bir org sanatçısı olarak bilgi ve becerileri ile temsili problemlerini içerdiği varsayılmıştır. Her iki çalışma da org repertuarındaki aynı tarz periyottandır ve bu performansların pek çok yönüne hem teknik hem de yorumsal olarak etki etmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bir dereceye kadar öğrenme periyotları arasında çeşitlilik gösterdiği açıktır. Bu noktada takiben, öğrencilerin her bir öğrenme periyodu çerçevesindeki stratejileri, iki öğrencinin öğrenme periyotları bakımından karşılaştırmaları ile birlikte verilmiştir.

İlk öğrenme periyodunda öğrenci No. 2, Salve Regina bölümünün ilk yirmi altı ölçüsünü çalışırken (toplam 78 bar), öğrenci no.1 Prelude'ün ilk yirmi beş ölçüsünü çalışmıştır (toplam 103 bar).

Her iki öğrenci için ilk öğrenme periyodu aşağıdaki stratejileri içermiştir. Bunlar; “Parçayı ayrı olarak odaklanılan “çalışma alanlarına” (daha büyük bölümlere) ayırma”, “eseri her çalışma alanı çerçevesinde farklı uzunluktaki bölümlerle çalma”, “bölümleri farklı tempolarda çalma”, “her eli ya da pedalı ayrı olarak (tek taraflı çalma) ya da her iki elle ya da bir el ve bir pedal ayrı olarak çalma (çift taraflı çalma)” gibi stratejilerdir.

Ayrıca “bir bölümün ritmik yapısını sistematik biçimde değiştirme”, “bölümde strateji kombinasyonları kullanma”, “bir probleme yönelik muhtemel çözümü değiştirme”, “bir bölümü sadece bir parmakla çalmak için koruma”, “partisyonda işaretleme yapma”, “partiyonun daha ileri düzeyde çalışıldığı yerde ara verme” gibi stratejiler de uygulanmıştır. Buna ek olarak, öğrenci no.2, bölümleri farklı tempolarda çalmada yardımcı olması için metronom kullanırken, öğrenci no.1 akorlara dayanan rakamlar ve biçimlendirmelerle bölüm hareketlerini ayırmış, bölümleri yeniden çalmış ve parçanın bölümlerine dayanan alıştırmalar geliştirerek işlenen bilgi miktarını azaltmayı denemiştir.

Öğrenci No.2 ise eserlerin bölümlerini vokal ifade ile çalıp birleştirerek işlenecek bilgi miktarını artırmayı denemiştir. Bu göz önüne alındığında, öğrencilerin öğrenme stratejileri bu ilk öğrenme periyodunda tutarlı görünmüştür.

Öğrenciler, parçaya hakim olmak için odak alınması gereken mevcut problem alanlarını seçmişlerdir. Bu strateji, ilgili bilgiyi seçmenin bir metodu olarak sınıflandırılabilir. Örneğin öğrenciler, ilgili bilgiyi seçmede parçanın bölümlerini ezberlemenin iyi olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ikisi de parçaları farklı uzunluktaki bölümlerle ve bölümleri farklı tempolarla çalışmışlardır. Öğrenciler ayrıca farklı tempolarda bölümleri çalmada yardımcı olması için metronom kullanmışlardır. Her eli ya da pedalı ayrı olarak ayrıca her iki el birlikte ya da bir el ve pedal ayrı olarak çalışmışlardır. Sistemli olarak bir bölümün ritmik yapısını değiştirmiş, bölümde strateji kombinasyonları kullanmışlardır. Bununla birlikte parçanın bölümlerine dayanan egzersizler geliştirmişler ve seçilen çözüm artık bütünde işe yaramadığı zaman bir problem için farklı çözümler deneyerek “seçme stratejileri”ni kullanmışlardır. Parçanın bölümlerini bir bütün olarak birleştirmede ise “organize etme” stratejilerini kullanmışlardır. Ayrıca çalışma sırasında öğrencilerin verili bilgiyi hali hazırda var olan bilgi ile birleştirmek için de stratejiler kullandığı görülmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin bilgiyi seçme ve organize etmek ve bu bilgiyi, hali hazırda var olan bilgileriyle bütünleştirmek için öğrenme stratejilerini kullandığını göstermektedir. Buna ek olarak öğrenciler, öğrenme materyallerini sınıflandırmak (partisyonda işaretlemeler yapma, bölüm şablonlarını akorlara küçültme, bölümleri fazladan çalışma vb.) için sistematik bir yaklaşım da sergilemişlerdir.

Nielsen (1999b), “Regulation of Learning Strategies During Practice: a Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for a Concert Performance (Pratik Süresince Öğrenme Stratejilerinin Düzenlenmesi: Konser Performansı için Özel bir Çalışma Hazırlayan bir Kilise Orgu Öğrencisinin Örnek Olay İncelemesi)” başlıklı makalesinde, bir kilise orgu öğrencisinin halka açık konser performansı için karmaşık bir parçayı prova ederken kullandığı öğrenme stratejilerine odaklanmaktadır. Araştırma yapılan kişi; 21 yaşında Oslo Norveç Devlet Müzik Akademisi’nin üçüncü yılındaki bir kilise orgu öğrencisidir. Öğretmeni öğrencisini yetenekli, hem org hem de piyano çalmada yüksek seviyede teknik becerilere sahip olarak tanımlamıştır.

Üzerinde çalışılan eser ise Marcel Dupré’den kilise orgu için yazılmış Si majör tonunda (opus 7) bir Prelüd’tür. Dupré org literatüründe önemli bir kompozitördür ve prelüd Fransız romantik döneminin en önemli eserlerinden birini temsil etmektedir.

Burada araştırılan çalışma seansı prelüdün sadece ilk 25 ölçüsü ile ilgilenmektedir. Araştırmaya konu olan öğrencinin ise prova süresince eseri çalışırken çeşitli öğrenme stratejilerini kullandığı, bu stratejileri belirli bir süre işe koştuktan sonra başarısızlık durumunda yeni stratejileri denediği ortaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuç ise, eserdeki yeni bir ölçü üzerinde uzmanlaşmadan aynı ölçülere hakim ve uzmanlaşmaya çalışmanın öğrencinin çalgı çalışma yoğunluğunu azaltmasına ve bilişsel aktivitelerinin hızını arttırmasına sebep olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda eserdeki bir ölçüde uzmanlaşmadan yeni ölçülere hakim olmaya çalışmanın ve daha sonra aynı ölçüde uzmanlaşmadan başka ölçülere geçişlerin ise öğrencinin çalgı çalışma yoğunluğunu arttırmasına ve bilişsel aktiviteleri azaltmasına sebep olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmadan başarılı öğrenenlerin stratejik oldukları çıkarımı yapılmıştır. Bu öğrenenlerin ise, aktif olarak öğrenme stratejileri kullanımı ile uğraşmakta olduğu ve kendiliğinden olarak, çeşitli konularda performanslarını geliştirmek için ileri düzey öğrenme stratejileri geliştirdiği görülmüştür. Bir diğer önemli araştırma sonucu ise katılımcının öğrenmelerini kontrol etmesi ve problem çözmek için üstbilişsel bilgiye sahip olduğu ve bunu kullandığı bulgusudur.

Nielsen (2001), “Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice (Enstrümantal Müzik Pratiğinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri)” isimli makalesinde iki ileri düzey konservatuar öğrencisinin çalışma seanslarında öğrenme stratejileri kullanımlarını nasıl öz-düzenlemeye tabi tuttuklarını incelemiştir. Çalışmada araştırmacı bireysel olarak yapılan çalışma süresince devamlılık gösteren performans gelişimlerine yönlendirilen öğrenmenin mikro-yapısı incelemiş ve müzik öğrencilerinin öğrenme deneyimleri esnasında tekrarlayarak uyguladıkları süreç-özelinde öz-düzenleyici metotlarını tanımlamıştır.

Katılımcılar, Oslo Norveç Müzik Akademisi, Kilise Müziği Programı’ndan üçüncü senelerindeki iki org öğrencisidir. Öğretmenleri, bu öğrencileri yetenekli ve yüksek seviyede teknik beceriye sahip olarak tarif etmişlerdir. Öğrenciler, çalışma da doğal olarak gerçekleşen aktiviteden yararlanmış ve karmaşık, zor bir esere çalışırken sözlü raporlar vermişlerdir. Aynı zamanda çalışmaları esnasında video kayıtları da alınmıştır. Pratiği yapılan çalışmalar Marcel Dupré’nin (öğrenci no. 1) B majör’ündeki

(Opus 7)'prelüd ve füg'ünden alınan prelüd ve Charles Marie Widor'un (öğrenci no. 2) ikinci senfonisinden (Opus 13) Salve Regina bölümüdür. Her iki parça da Fransız Romantik dönem org repertuarından en önemli çalışmaları temsil etmektedir.

Parçalar öğrencilerin akademideki final sınavları için yaptığı hazırlıkların bir parçasıdır. Öğrenciler ve öğretmenleri parçaları ortalama zorluktaki örnekler olarak seçmişlerdir. Sunulan sonuçlar, birinci ve ikinci öğrenme periyotları esnasında toplanan verilere dayanmaktadır (her çalışma seansı 1 saat sürmektedir). Öğrenciler tanıdıkları bir çalgıda her zamanki çalışma odalarından birinde çalışmışlardır. Öğrenciler en son kaydedilen seanstan birkaç hafta sonra çalıştıkları parçaların bir konser performansını sunmuşlardır.

İlk öğrenme periyodu, öğretmenine çalmadan önce, her gün 2-3 saat Dupré parçasını çalışan öğrenci no.1 için 1 hafta sürmüştür. Bu durum her gün 1 saat widor parçasını çalışan öğrenci no.2 için ise iki hafta sürmüştür. Öğrenci bu periyot süresince parçayı öğretmenine pek çok kez çalmış ve takip eden haftalarda ise aynı Senfoni'nin diğer bölümlerine odaklanmıştır.

Son öğrenme periyodunda Dupre'yi çalan öğrenci (öğrenci no.1) ise yavaş bir tempoda parçanın daha büyük bölümlerini icra etmiştir. Aynı zamanda, öğrenci final konseri temposunda parçayı çalabilmek için gerekli hız kadar, el pozisyonları arasındaki hızlı değişimlerin uygulanmasını da yapmıştır. Widor'u çalan öğrenci (öğrenci no.2) ise doğru nota ve ritimleri çalarak, performans parçasının daha büyük bölümlerini yavaş çalmayı denemiştir. Aynı zamanda öğrenci bu parçanın performansındaki hız problemini, gelecekte yapacağı çalışmasında çözülecek bir problem olarak tanımlamıştır. Öğrenciler, performanslarında hem hızlilik hem de doğruluğu elde etmeyi hedefledikleri ölçüde farklılık göstermişlerdir. Öğrenci no.2, performansında sadece doğruluk unsurunu elde etmek için stratejiler seçerken, öğrenci no.1 performansında her iki unsuru da elde etmek için stratejiler seçmiştir. Aynı zamanda öğrenciler o andaki öğrenme sonuçlarını daha önceki öğrenme çabaları ile karşılaştırmışlardır. Bunları öğrenciler;

Çalışma yaptığımda sıklıkla ilerlediğimi hissedirim. tempoya odaklanarak. Bu tipik. Bölümü çok erken çok hızlı çalarak tempoyu zorladım. Hata yapmadan çalamadım şeklindeki sözlerle ifade etmişlerdir.

Öğrenciler aynı zamanda materyalin parçalarını çalmaya çalışarak öğrenme çabalarını değerlendirme şansı aramışlardır. Bu öğrenme periyotları boyunca devamlı olarak görülmüştür. Her iki öğrenci de çalışma esnasında sıkça değişen alt hedefler gibi uzun vadeli bir hedefe de sahiptir (eseri teknik olarak çalabilme yeteneği ve eserin içsel temsilini elde etmek ile ilgili). Yani, bildirilen bazı problemler geçici iken (ör. “Bir notayı hatalı çalmak”), diğerleri çalışma seansları süresince devam etmiştir (ör. “Kalıplar arası geçişlerde zorluk, klavye ile pedal senkronizasyonunda zorluk”).

Öğrenciler stratejik aktivitelerini iki öğrenme periyodu çerçevesinde çeşitlilik gösteren görev ihtiyaçları karşısında farklı olarak planlamışlardır. Bir öğrenci öğrenme stratejilerini özellikle benzer kalıplardaki geçişlerde uygulamış ve daha karmaşık kalıplara geçerken benzer kalıplardan daha az yararlanmıştı. Diğer öğrenci ise stratejileri daha çok karmaşık kalıplar ve aynı zamanda tanıdık olmayan bir anahtarın yol açtığı partiyon okuması ile ilgili problemlerin çözümü için kullanmıştır.

Kalıpların karmaşıklığı öğrencilerden biri için görev ihtiyacı olarak tanımlanmış olmamasına rağmen, her iki öğrenci de öğrenme periyodunda daha karmaşık kalıplara cevaben stratejilerin kullandıklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğrenci dikkatini performansının belli bir unsuruna odaklamak (pedaldaki melodi) ve bir stratejiyi sıralı olarak takip etmek için kendine talimat vermiştir. Bu strateji ve dikkat ile ilgili öz-düzenlemeler her iki öğrenci için öğrenme periyotları süresince sürekli olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca partiyonu daha etkili işlemek için üzerinde işaretlemeler yapılmıştır. Bunları öğrenciler;

Yanlış parmakla çalma ya da benzer bir şey yaptığımda, bir işaret koyarım... bir daire ya da partiyon üzerinde bir şey (...) bu etkilidir çünkü beni ‘Burada bazen hata yapıyorum. Bir daha yapma’, Eğer yanlış bir nota çaldıysam sıklıkla bir işaret ya da benzeri bir şey yaparım”, ‘Hey, toparlan biraz’ diyerek odaklanmaya çalışırım” şeklinde ifade etmişlerdir.

Ayrıca ilgili problem alanlarını seçme ve parçanın bölümlerini bir bütün olarak birleştirme stratejileri öğrenme periyotları boyunca sürekli olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, müziğin performansında zayıflık olarak yorumladıkları bölümler üzerine çalıştıklarında, eş zamanlı olarak işlenmiş bilgi miktarını farklı stratejiler

kullanarak azaltmışlardır. Örneğin her iki öğrenci, problem noktasını farklı bölümlerde işleyerek ve daha sonra artarak uzayan bölümlere tekrar koyarak bağlamından ayırmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları ise müziğin içsel bir temsilinin elde edilmesi ile ilgili sorunlara işaret etmiştir. Bunları öğrenciler;

“Başlangıçta, kitapçıklardaki iki nota ve sus biçimlerinin izini sürmek biraz zordur. Kolay olmayan pek çok diyöz ve onun gibi şeyler vardır, bu yüzden aynı anda düşünmem gereken çok şey var.

Sol elde çeşitlilik gösteren pek çok kalıp gördüğüm kadarıyla herhangi bir armonik temele sahipmiş gibi görünmüyor” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu ifadeler, öğrencilerin seçici biçimde detaylandırılmış bir seviyede performanslarını denetlediklerini ve gerektiğinde strateji değiştirdiklerini göstermiştir. Bulgular; öğrencilerin kişiler arası, bağlamsal ve kişiler arası koşulları dikkate alarak, öğrenme ve performanslarını en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlayan geniş çapta öz-düzenleyici becerisine işaret etmiştir. Öğrenciler, stratejik planlama uygulama, öz-eğitimi kullanma, görev stratejileri ve detaylı bir düzeyde dikkatli biçimde kendilerini görüntüleme ile ilgilenmiş, belirli hedefler koymuşlardır. Bununla birlikte, öğrenciler tekrar gözden geçirdikleri kriterleri benimseyerek kendilerini değerlendirmiş ve bu ileri düzey öğrencilerin becerikli öz-düzenleme öğrenimi sergiledikleri yönünde olmuştur.

Nielsen (2004), *“Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education (Bireysel Ses ve Enstrüman Pratiğinde Öz yeterlik İnançları ve Stratejiler: Müzik Yüksek Öğreniminde Öğrenci Odaklı Bir Çalışma)”* isimli makalesinde, ileri seviyedeki müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejilerini ve öğrencilerin özyeterlik inançlarının uygulanan stratejilerle bağlantılı olduğu durumlarını araştırmıştır. Katılımcılar, Norveç yüksek müzik eğitiminde yaşları 18-43 arasında 71’i kadın 59’u erkekten oluşan klasik türde çalışan 105 öğrenci ve jazz, pop, rock türlerinde çalışan 25 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerden gelen öğrenme ve çalışma stratejileri kullanımı, MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri) ölçeğinin Norveç versiyonunda yer alan 50 madde ile değerlendirilmiştir. MSLQ ölçeğinin öğrenme stratejileri bölümünde üç genel tipte

ölçek vardır. Bunlar; *Bilişsel Stratejiler* adı altında: Prova, ayrıntılandırma, organizasyon ve eleştirel düşünce, *Üstbilişsel Stratejiler* adı altında: üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve *Kaynak Yönetimi Stratejileri* adı altında zaman ve çalışma çevresi, efor düzenlemesi, eşle öğrenme ve yardım aramayı içeren stratejilerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin bir dereceye kadar *prova ile ilgili stratejileri* (ör. “Önemli teknik ve müzikal bölümleri seçer ve tekrar ederim”) *detaylandırma stratejilerini* (ör. “Müzik dinlemeden elde ettiğim yorumlarla, hocadan elde ettiğim yorumlar arasında bağlantılar kurarak müzikal fikirler geliştirmeye çalışırım”), *eleştirilen düşünce stratejilerini* (ör. “Kendimi sıklıkla çalışıp çalışmadığına karar vermek için enstrümanım üzerine teknik çözümler ve yorumları sorgularken bulurum”) ve *üstbilişsel (anlamayı izleme) stratejileri* (ör. “Çalışma yaparken performansımı, eforumu daha iyi yönetebilmek için test ederim”) uygulamaya koyduklarını göstermiştir.

Araştırma da ayrıca öğrencilerin, *organizasyon stratejilerini* (ör. “çalışma yaptığım zaman, müziği baştan sona çalarım ve en önemli müzikal fikirleri bulmaya çalışırım”), *zaman ile çalışma ortamını kontrol etmek için kullandıkları stratejileri* (ör. “Çalışma için zamanımı iyi biçimde kullanırım”), *efor düzenlemesini* (ör. “Materyal can sıkıcı ve yavan olduğu zaman bile, bitirene kadar çalışma yapmaya devam ederim”), *eşle öğrenmeyi* (ör. “Repertuvar çalışırken, parçayı sıklıkla bir sınıf arkadaşı veya arkadaş için çalarım”) ve *yardım aramayı* (ör. “Müziği öğrenmede zorluk yaşadığım zaman öğretmenden yardım isterim”) ise daha az derecede uyguladıkları görülmüştür.

Bu sonuçlar, toplamda ilk senelerindeki tüm müzik öğrencilerinin bireysel çalışmalarında, *bilişsel ve üstbilişsel (anlamayı izleme) stratejileri* kullandıklarını ve öğrenme stratejilerini daha az derecede yönetmek için uygulamaya geçirdiklerini göstermektedir. Özyeterlik alt ölçeğindeki sonuçlar ise, efor düzenlemesi dışında, önemli derecede öğrenme ve çalışma alt ölçeklerindeki maddelerin tümüyle ilişkilidir. Kendilerini çalgı çalışmaları ile öğrenme ve icra etmeye yeterli olarak algılayan öğrenciler ayrıca daha fazla öğrenme ve çalışma stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin genellikle çalışma esnasında *bilişsel, üstbilişsel ve kaynak yönetimi stratejileri* uyguladıkları görülmüştür. Toplamda, öğrenciler, diğer stratejilere nazaran, kaynaklarını yönetmek için daha az strateji kullanmıştır. Bulgular ayrıca, öz-

yeterliği yüksek olan m¼zik öğrencilerinin, öz-yeterliği az olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, üst bilişsel ve bilişsel olarak materyali öğrenmeye çalışmaya daha yatkın olduklarına işaret etmektedir. Ancak tüm ileri düzey öğrenciler kaynaklarını yönetmek için bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden daha az derecede strateji kullanmışlardır.

Ayrıca kendilerini çalgı çalışma ile bir görevi icra etme veya öğrenmeye yeterli olarak gören m¼zik öğrencileri kendi yeterliliklerinden şüpheye düşenlerle karşılaştırıldığında müziği öğrenme ile bilişsel ve üstbilişsel olarak meşgul olmaya daha yatkındır. Dahası, bulgular erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden m¼kemmellik standartları bakımından *eleştirel düşünce stratejilerini* (Örneğin: kendimi sıklıkla çalışıp çalışmadığıma karar vermek için çalgım üzerine teknik çözümler ve yorumları sorgularken bulurum) daha fazla kullandıklarını göstermiştir.

Nielsen (2008), “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance (Başarı Hedefleri, Öğrenme Stratejileri ve Enstrümantal Performans)” isimli makalesinde, m¼zik öğrencilerinin başarı hedeflerini, öğrencilerin bu hedeflerle ilgili çalgı performanslarını ve strateji tutumlarını incelemiştir. İleri düzey çalgı öğrenimi bağlamında, bu çalışmanın mantıksal temeli m¼zik öğrencilerinde motivasyon üzerine literatüre katkıda bulunmak ve dolayısıyla öğretmenlere öğrencilerin daha etkili çalışma ile meşgul olmalarını desteklemeleri için yardımda bulunmaktır. Katılımcılar, altı m¼zik akademisi/ konservatuvarın ilk senelerindeki 130 m¼zik öğrencisidir (71 kadın ve 59 erkek). Çalışmada uygulanan anket iki bölüm olarak yapılandırılmıştır: Bunlar öğrenciler tarafından bildirilen öğrenme stratejileri kullanımı ile çalgı çalışmada uygulanan öğrenim için harekete geçirilmiş stratejiler anketidir. Bu anket (MSLQ-envanteri)’nin bir Norveç adaptasyonundan alınan 43 madde ile değerlendirilmiştir. Anket üç alt ölçeği içermektedir. Bunlar; bilişsel öğrenme stratejileri, üstbilişsel öğrenme (anlamayı izleme) stratejileri ve sosyal öğrenme stratejileridir.

Bilişsel öğrenme stratejisi ölçeğindeki maddeler (14 madde), öğrencilerin ne derecede tekrar yaptığını, çalışmalarını detaylandırdığını ve uygun bilgiyi organize ettiğini değerlendirmek için tasarlanmıştır (Örnek maddeler: “Önemli teknik ve müzikal bölümleri seçip, bunları sürekli tekrar ederim”, “Öğretmenlerden ve m¼zik dinlemeden elde ettiğim alternatif yorumlar arasında bağlantı kurma yoluyla müzikal fikirler

geliştiririm”, “Çalışma yaptığım zaman, müziği baştan sona çalarım ve en önemli müzikal fikirleri bulmaya çalışırım”). Üstbilişsel öğrenme stratejisi ölçeğindeki 11 madde ise öğrencilerin ne derecede planlama, görüntüleme yaptığını ve çalışma esnasında problem çözmeyi ne derecede düzenlediğine odaklanmaktadır (Örnek madde: “Çalışma sırasında, çalışımı yönetmek için kendime hedefler koyarım”).

Çalışmada, uygulanan faktör analizi ise, üç faktörü ortaya çıkartmıştır: Bunlar, yetenek-yaklaşımı hedefi, yetenek-sakinma hedefi ve görev hedefidir. Önemli biçimde, öğrenme stratejileri ve görev hedefi arasında ve yetenek-sakinma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar bulunmuştur.

Çalgı başarısı ise, öğrencilerin esas çalgılarındaki performans notları olarak ölçülmüştür. Bir sınav konseri not verme bağlamıdır. Notlar “mükemmel” den “başarısız” a giden beş maddeli bir ölçeğe göre verilmektedir. Mevcut örnek sadece 52 öğrenciyi temsil etmiştir. Bunlardan yedi öğrenci (%13.5) “mükemmel”, 33’ü (%63.5) ”çok iyi”, 11’i (%21.2) “iyi” ve biri (%1.9) “kabul edilmiş” notu almıştır.

Eğitim açısından bakıldığında ise bu makalede açıklanan sonuçlar, ileri düzeydeki öğrencilerin, çalgı öğrenimleri süresince başarı hedefi yönelimlerini düzenleme ve geliştirme için potansiyeli olduğuna işaret etmektedir. Sonuçlar ilk senelerindeki müzik öğrencilerinin bir dereceye kadar yetenek-yaklaşımı yönelimine eğilim gösterdiğini açığa çıkartmakta, yetenek-sakinma hedeflerine yönelmeye eğilimli olmadığını göstermekte ve görev hedeflerine eğilim gösterdiklerini açığa çıkartmıştır.

Diğer sonuçlar ise, benimsenmiş hedef yönelimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ile ilgilidir. Görev hedefi yönelimindeki puanlar (ör. “Çalışma yapmayı en çok çalıştığım müziğin beni gerçekten zorladığı zamandır”) ve yetenek- sakınma yönelimi (ör. “Çalışma yapmamın nedeni çalgı öğretmenimin beni çalgı çalma konusunda diğerlerinden daha az uzman olarak düşünmemesi içindir”) alt ölçekleri tüm öğrenme stratejilerinin alt ölçekleri ile önemli ölçüde bağlantılıdır. Görev uzmanlığı ve kendi uzmanlıklarının gelişimine odaklanan öğrenciler ise, bilişsel, üstbilişsel ve sosyal olarak kendilerini değerlendirmede daha fazla bilinçlidirler ve temel hedefleri yetenek gösterisi olan öğrencilerden müzik çalışmaya daha fazla yatkındırlar. Ayrıca öğrenme stratejilerinin sık biçimde daha fazla kullanımını belirten öğrenciler bir görev hedefine yönelmişlerdir. Bu sonuç; öğrenme, öz gelişme ve zor müzikte uzmanlıkla ilgilenen ilk

senelerindeki müzik öğrencilerinin ayrıca bilişsel, üst bilişsel olarak ve sosyal bakımdan müzik öğrenmeyi denemeye daha eğilimli olduğunu ortaya koymuş, araştırma yapılan öğrencilerin özellikle üstbilişsel (anlamayı izleme) stratejilerini diğer stratejilerden daha yüksek derecede kullanmaya yatkın olduklarını göstermiştir. Yüksek ve düşük not gruplarına ayrılan öğrencilerin karşılaştırılmasında ise benimsenen başarı hedeflerinin çalgısal başarıda etkisi olamayacağı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin gerçek çalgı performansının, başarı hedefleri farklılaşsa da, farklılık göstermediğini öne sürmektedir. Son olarak, eğitim anlamında, bu makalede anlatılan sonuçlar, ileri düzey öğrencilerin çalgı öğrenimi süresince başarı hedefi yönelimlerini geliştirme ve düzenleme potansiyeline sahip olduklarına işaret etmektedir.

Hallam (2001a) “The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity (Genç Müzisyenlerin Uzmanlık Gelişimi: Strateji Kullanımı, Bilgi Edinme ve Bireysel Farklılık)” isimli makalesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak, strateji kullanımının çalgı müziği alanında ve uzmanlık gelişimi arasındaki ilişkilerini değerlendirmiştir. Çalışmanın örneklemini, müziğe yeni başlayan öğrenci düzeyinden, müzik okulu öğrencilerine kadar uzanan standartlarda, yaşları 6-18 arasında olan 55 telli çalgı sanatçısı oluşturmaktadır.

Müzisyenler, çalışma esnasında çaldıkları kısa bir parçanın çalışmasını yaparken 10 dakikalık süre ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kaydedilmiş performans bağımsız iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Puanlar izlenim, ritmik kesinlik (ritmik doğruluk), vuruş istikrarı, notasal kesinlik (doğru nota çalma), entonasyon, tonlama hissi ve anlatım işaretlerinin gözlemlenmesi gibi stratejilerin kullanımını üzerinden verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerle yorumlamaya yaklaşımları, çalışmaları, ezberleme ile ebeveyn yaklaşımları gibi performansları ve çalışmaları üzerindeki dış etkilere ilişkin görüşmeler de yapılmıştır. Her görüşme, deneyimsiz müzisyenlerden alıştırma yaparken alınan ve bu aktivitelerin detaylı anlatımını temin eden kayıt bantlarının içerdiği bilgilere göre kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, hatalar hakkında bilgi, hataların düzeltilmesi, duraklamalar, başlatmalar, yetersiz entonasyon, hatalı ritim, kararsızlık, tekrarlamalar vb. stratejiler içermektedir.

Kaydedilen çalışmadan elde edilen diğer veriler ise, müzisyenlerin %67'sinin birçok kez baştan başlayıp sonuna kadar devamlı olarak müziği tekrar ettiğini ortaya çıkarmıştır. Müzisyenlerden %5'i "bir seferde tek nota satırı" stratejisini benimserken; bir kısmı %20 oranında, çalışma esnasında daha büyük bölümleri çalışmak için durarak çalışmayı benimsemiştir. Öğrencilerin %22'si ise zamanlarının bir kısmını çalışma seanslarında icra dışı analiz ile ilgilenerek geçirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler notaların harf karşılıklarını söylerken veya alkışla ritim tutarken gözlemlenmiştir.

Kayıt edilmiş çalışmadan elde edilen verilerle öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında ise büyük çelişkiler ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %69'unun küçük bölümlerle alıştırma yaptığı, yalnızca %55'inin çaldıkları parçaların zor kısımlarını belirleyebildikleri ve %20'sinin bölümleri yavaş çaldığı bildirilmiştir. Katılımcıların %26'sı, alıştırmalarının tamamen baştan sona çalmaktan oluştuğunu bildirirken, yalnızca %35'i "sorunları halletmek için" müziği incelediklerini bildirmiştir. Görüşmelerden elde edilen veri ile kayıtlardan elde edilen veri arasındaki karşılıklı ilişki bu çelişkileri doğrulamıştır. Bölümlere ayırarak alıştırma yapmanın bildirilmesi ile gerçekten yapılması arasındaki ilişki .36 ($p = .007$) iken, alıştırma yaparken bölümlerin kısa çalınmasının söylenilmesi ile yapılması arasındaki ilişki ise .41 ($p = .002$) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadaki değişimler aynı zamanda gelişen uzmanlıkla ilişkili olarak da gözlemlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler; 5. sınıf ve üzeri öğrencilerin hepsinin zor pasajları tespit edebilme yeteneğini hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu, hazırlıktan 4. sınıfa kadar %57'ye düşmüş ve başlangıç düzeyindekilerde ise sifira kadar düşmüştür. Benzer örnek yavaş çalışma yapma ile bağlantılı biçimde ortaya çıkmıştır. 5. sınıf üzeri öğrencilerin %70'i yavaş çalışma yapmayı uyguladıklarını bildirmiştir. 5. sınıf altında ise bu oran %5,2'ye düşmüştür. "1 seferde tek nota satırı" pratiği stratejisi de 2. sınıf düzeyde görülmemiştir. Bu, hatırı sayılır ölçüdeki müzikal bilginin, etkili biçimde benimsenecek çalışma yapma stratejileri için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kayıtlar ayrıca öğrencilerin %60'ının çalışma seanslarında yaptıkları hataları düzeltmediklerini ortaya çıkarmıştır. Dahası, bir kez yapılan hatalar yerleşme eğilimindedir. Hatalar fark edilince farklı düzeltme stratejileri benimsenmiştir. Tek bir

yanlış notanın düzeltilmesi katılımcıların %63'ü tarafından benimsenmiştir. Daha ileri düzeyde bir strateji ise belki bir ölçü çizgisinin yarısının küçük bölümlerini tekrar etmeyi kapsamıştır.

Çalışma yapma ve hata düzeltme ile ilgili olarak strateji kullanımında değişiklikler gelişmekte olan uzmanlıkla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Örneğin, hazırlık sınıfındaki öğrencilerin hiçbiri küçük bölümleri tekrar etmezken, 1. sınıf öğrencilerinin %85'inin küçük bölümleri tekrar ettiği görülmüştür. Benzer şekilde, daha uzun bölümleri tekrar etme ve prova yapma 1. sınıf öğrencilerinin sadece %21'i tarafından benimsenmiştir fakat 5. sınıfta bu durum %83'e ve 8. sınıfta da %100'e yükselmiştir. Genel performans puanı toplamı ile beraber .44 ($p=.01$) iken, strateji seviyesi ve sınıf arasında kurulan karşılıklı ilişki .69 ($p=.001$) olmuştur. Bu veri, gelişen uzmanlık ve strateji kullanımı arasında, özgül performans çıktılarından daha yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benimsenen çalışma yapma davranışında uzmanlık seviyesinin genel gelişimden daha önemli olduğunu öneren yaş ve strateji kullanımı arasındaki karşılıklı ilişki ise .56 ($p=.001$)'dir.

Performansta strateji kullanıma karşıt olarak uzmanlık gelişiminin görece önemine ek kanıt, farklı sınıf seviyelerinde farklılık gösteren görev özelliklerine yönelik konsantrasyonun belirtisi olmuştur. Örneğin, başlangıç düzeyindeki sınıflarda, ritim pahasına perde sesi ayarlama ile özel bir meşguliyet gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, muhtemel perde sesi, ritim ve tonaliteye ilişkin performansın yeterince otomatikleştirildiği yaklaşık olarak 5. sınıfa kadar ses veya nota şiddeti dinamiklerine dikkat etme görülmemiştir. Ayrıca sınavlar yaklaştıkça ileri düzey öğrenciler ve deneyimsiz öğrenciler tarafından üstlenilen çalışmalarda artış görülmektedir. Bu öğrencilerin %92'si, ölçü (gam) gibi teknik durumlara daha fazla konsantre olarak ve çalışmalarında daha fazla organizasyon yaparak, sınavlardan önceki haftalarda yaptıkları çalışmalarda bir artış olduğunu bildirmişlerdir.

Müzikte kariyer yapmayı düşünen öğrenciler bile, standartları devam ettirmek için günlük pratiğin gerekli olduğunu düşünmemişlerdir. Çalışma motivasyonunda ise, 2. sınıf üzeri öğrencilerden sadece biri çalışma yapmadan hoşlandığını açıkça dile getirmiştir. 2. sınıf altı öğrencilerde bu oran %41'e yükselmiştir. Fakat 2. sınıf üzeri öğrencilerin %76'sı bazen çalışma yapmadan hoşlanmaktayken, 2. sınıf alt öğrencilerin

%48'i bu kategoridedir. Çalışma yaparken konsantrasyon eksikliği ileri düzey öğrenciler veya deneyimsiz öğrenciler tarafından bildirilmemiştir. Çalışmanın planlanmasında ise, müziğin sadece ilk bölümü çalışılmış ve hatırı sayılır miktarda zaman görev dışında harcanmıştır. İleri düzey öğrencilerin tümü ise kendi kaydedilmiş çalışmalarında yüksek seviyede planlama sergilerken, alt düzey öğrencilerin 5'i (%12.5) yüksek seviye planlama yapmışlardır. Alt düzey öğrencilerden 28'i (%70) orta seviye ve 7'si (%17.5) alt düzey planlama göstermiştir.

Günlük çalışma ile ilgili olarak, ileri düzeydeki öğrenciler, kendi normal çalışma planlamalarına bakılmaksızın önceden hazırlandıkları bakarak çalma görevlerinde bir hayli planlama yaptıkları görülmüştür. Ayrıca deneyimsiz öğrencilerin %90'ı sınav gününde tedirgin ve kaygılı olduklarını bildirirken, bu öğrenciler için sınavlar, seyirci karşısındaki performanslardan daha önemli sayılmıştır.

Bulgular, strateji gelişiminin uzmanlığın gelişen seviyeleriyle yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ilk olarak araştırma, çalışma stratejilerinin gelişimine giden sıralamayı göstermektedir. Bu gelişim neyin zor olacağına dair bilgi ve hata tanıma ile yakından ilgilidir. Müzikal uzmanlığı olmayanlar için anahtar strateji basit olarak müziği baştan sona çalmaktır. Sonraki aşamada, hatalar tanımlanmış ve düzeltilmiştir. Daha sonra yapılan hatalar, hata içeren kısa bölümlerin tekrarlanması ile giderilmiştir.

Son olarak, zor bölümlerin saptanması ve bu bölümlere yoğunlaşmak gibi profesyonel müzisyenlerin kullandığı strateji tipleri benimsenmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler çalışmalarında yardımcı olması için bilişsel stratejileri benimsediklerini belirtmişlerdir. Çalışma stratejileri gelişiminin kronolojik yaştan çok uzmanlık gelişimiyle daha fazla ilgili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, uygun stratejilerin bilgisi ve uygulanması, hataların denetlenmesini sağlamak için uygun işitsel şema geliştirilmedikçe çalışma etkinliğinin artmasında faydalı olmadığı bir başka deyişle, üstbilişsel becerilerin tek başına yetersiz olduğu görülmektedir. Bir müzik çalgısını çalmayı öğrenmek ve ilerleme sağlamak, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve izlenilmesine yardımcı olmak amacıyla geniş çapta ilgi alanı bilgisi gelişimini gerektirdiği belirtilmektedir.

Hallam (2001b), “*The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education*” (*Müziyenlerin Üstbilişsel Gelişimi: Eğitim için Öneriler*) isimli makalesinde müzisyenlerin performans hazırlıkları için benimsedikleri stratejiler ile üst bilişsellik stratejileri üzerine odaklanmıştır. Çalışmada, üstbilişsellik gelişimi ile müziğe yeni başlayanlardan profesyonel seviyeye kadar gelen müzisyenlerin performans planlama stratejileri incelenmiştir. 22 profesyonel müzisyen ve 55 müziğe yeni başlayan müzisyenden oluşan çalışmada müzisyenlerin çalışmaları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca müziğe yeni başlayan müzisyenler, müziği öğrenme aşamasında ve kısa bir parçayı icra ederken kaydedilmiştir. Müzisyenlerin çalışma şekillerinin derinlemesine analizini sağlamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği seçilmiştir. Müzisyenler, modern senfoni orkestrasından org sanatçısı ve maestro ile birlikte çoğu enstrümanı temsil eden müzisyenler arasından seçilmiştir. Tüm müzisyenler, geniş yelpazede müzikal çevre içerisinde serbest çalışan profesyoneller olarak mesleklerini icra etmektedirler.

Araştırmanın erken aşamalarında, görüşmelerin içeriğini doğrulamak için, her müzisyene, bir müzik parçası gösterilmiş ve eseri öğrenmenin ilk aşaması süresince üstleneceği aktiviteleri tanımlaması istenmiştir. Öncelikle yaş aralığı 22 ile 60 arası olan (11 kadın ve 11 erkek) 22 profesyonel müzisyenle görüşmeler yapılmıştır. Müzisyenler, icra ettikleri kısa bir parçayı on dakika süreyle çalışırken kayıt altına alınmıştır. Kaydedilmiş performans iki bağımsız hakem tarafından değerlendirilmiş, puanlar ifade işaretlerinin gözlemlenmesi, tonalite duygusu, entonasyon, notasyon keskinlik (doğru nota çalma), vuruş dengesi, ritmik keskinlik (ritmik doğruluk) ve toplam izlenim konularından verilmiştir.

Müziğe yeni başlayanların kayıtlarından alınan bantların içeriğinde ise çalışma esnasındaki aktivitelerinin detaylı açıklaması yer almıştır. Bu aktiviteler; hataların düzeltilmesi, duruşlar, başlamalar, zayıf entonasyon, yanlış ritim, kararsızlık, tekrarlama vb. hakkında bilgileri içermektedir. Veriler, müziğe yeni başlayan ve profesyonel müzisyenlerin aktiviteleri arasındaki farklılık ve benzerlikler göz önüne alınarak analiz edilmiştir.

Verilerden açıkça ortaya çıkan bulgu ise, profesyonel müzisyenlerin kapsamlı üstbilişsel beceriler sergiledikleridir. Bulgular, müzisyenlerin farklı görevlerini doğası

gereği ve tatmin edici bir biçimde tamamladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte ihtiyaçlarına cevap veren bir dizi stratejiye sahip olmalarına ilişkin kapsamlı bilgiye sahip olduklarını, güçlerinin ve zayıflıklarının farkında olduklarını göstermiştir. Bu sadece teknik konuları, yorum ve performansı değil, aynı zamanda konsantrasyon, planlama, denetim ve değerlendirme gibi öğrenmenin kendisi ile ilgili soruları da kapsamıştır.

Müzisyenlerin çalışmalarında bazı açılardan benzerlikler görülse de, aynı zamanda bireysel ihtiyaçlar sebebiyle büyük çapta çeşitlilik de vardır. Müzisyenlerin performanslarına hazırlanma yollarında geniş çapta farklılıklar gözlenmiştir. Bazıları müziği öğrendikçe evrilen, ilerleyen yoruma sezgisel bir yaklaşım benimsemiştir. Diğerleri, fikirlerini geliştirmek için kayıtları kapsamlı şekilde dinleyerek önceden planlama yapmışlardır (Hallam, 1995b). Bazıları ise, teknik zorluklar yaratma pahasına bile eğer müzikal anlamda uygun olduğunu hissetmişlerse, performanslarında spontane değişiklikler yapmaya hazır olmuşlardır (Hallam, 1995b). Üstbilişsel beceriler ayrıca ezberleme ile ilgili yorumlanmıştır.

Yeni müzik öğrenirken, müzisyenlerin biri hariç hepsi ilk önce gerek baştan sona çalarak gerekse de partiyonu dikkatlice inceleyerek, müziği gözden geçirmişlerdir. Çalışmanın gözden geçirilmesi teknik ve müzikal amaçlara hizmet etmiş, bununla birlikte hataların tespit edilmesini, teknik ve müzikal etkilere sahip temponun değerlendirilmesini ve çalışma yapısı ile tematik olarak önemli materyalin değerlendirilmesini sağlamıştır. Ayrıca Piyanistler için çoğu zaman özel el şekilleri, pozisyon değiştirme, hızlı çalma gibi belli çalgılara bağlı özel teknik görevlerden bahsedilmiştir. Bazıları için bir kez öğrenildi mi zorluk teşkil etmemesine rağmen, genel olarak hızlı teknik pasajların çalışma gerektirdiği görülmüştür.

Çalışmada açık olan şudur ki; tüm müzisyenler kendileri için neyin zor olduğunu bilmektedirler ve çalışma amaçlı pasajlarda, bu zorlukları tanımak için parçayı ilk incelemelerinde bunlara bakmaktadırlar. Ayrıca müzisyenler bu amaç için bir dizi uygun stratejiye sahiptirler. Teknik güçlüklerin tanımlanmasından sonra, problemlerin üstesinden gelebilmek için çalışma yapmayı benimsemişlerdir. Bununla birlikte farklılık gösteren teknik pasajlara hakim olmak için gerekli strateji dağarcığından faydalanma yetisine de sahip olmuşlardır. Konsantrasyon konusu dikkate

alındığında, müzisyenlerden 14'ünün problem yaşamadığını ya da iyi konsantrasyona sahip olduklarını, 5'inin oldukça fazla zorluk yaşadığını ve 3'ünün de bir miktar zorluk yaşadığını bildirmiştir. Sınav zamanı yaklaştığında ise müziğe yeni başlayan ve ileri düzey öğrencilerin uyguladığı çalışmada artış olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin %92'si, gam çalışmak gibi teknik hususlarda daha fazla konsantrasyon ve daha geniş çalışma yapma organizasyonu ile sınavlardan önceki haftalardaki çalışmalarında artış olduğunu bildirmiştir. Ayrıca bazıları sınavlar için parça ezberlemiştir. Diğer zamanlarda, çalışma yaparken harcanan zaman miktarı görev gerekliliklerine bağlı olmuştur. Müzik alanında kariyer yapmayı düşünen öğrenciler bile günlük çalışmanın standartlarını sürdürmek için gerekli olduğunu düşünmemektedirler.

Müzisyenlerin tümü, yeni bir çalışmayı öğrenmenin erken aşamalarında gerek bilişsel analizin, gerekse de titiz çalışmanın önemini vurgulamışlardır. Bu erken aşamadan sonra, öğrenciler analitik veya tekrarlarla dolu iki ana stratejiden birini benimsemişlerdir. Müzisyenler, müzik parçaları üzerine işaret koyma açısından çeşitlilik göstermişlerdir. Bu, öngörülen ihtiyaca bağlı olmuştur. Bazı müzisyenlerin herhangi bir şeyi yazmakta isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşılık bazı müzisyenler işaretlenen parçalara aşırı biçimde bel bağlamışlardır.

Profesyonel müzisyenler, konsantrasyon, planlama, denetim ve değerlendirme gibi öğrenmenin kendisini ilgilendiren sorunlar ile yorum ve teknik konuları kapsayan performans hazırlıkları ile ilgili geniş çaplı üstbilişsel davranışlar göstermişlerdir. Müziğe yeni başlayan müzisyenler söz konusu olduğunda, planlama stratejileri kullanımı ile uzmanlık gelişimi arasında karmaşık bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Pitts ve Davidson (2000), “Developing Effective Practise Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists (Etkili Pratik Stratejileri Geliştirme: Üç Genç Enstrüman Sanatçısının Örnek Olay İncelemesi)” isimli makalelerinde, genç enstrüman sanatçılarının çalışma esnasında kullandıkları bilişsel stratejileri araştırmışlardır. Bununla birlikte katılımcıların kullandıkları bilişsel stratejileri; çevre, motivasyon ve genel yetenek gibi faktörlerin öğrenmenin ilk yıllarında elde edilen ilerlemeye etkileriyle bağdaştırmışlardır.

Bu araştırmada yer alan üç öğrencinin örnek olay incelemesi, (9 yaşında flütçü kız, 10 yaşında saksafoncu kız ve 10 yaşında trompetçi erkek) öğrencilerin planladıkları çalışma stratejileri yelpazesini göstermek ve müzikal gelişimi teşvikte stratejilerin etkinliğini analiz etmek için yapılmıştır.

Veriler, başlangıç düzeyindeki pirinç ve üflemeli çalgı öğrencilerinin öğrenimlerinin ilk altı ayı esnasında düzenli aralıklarla yaptıkları çalışma seanslarının video kayıtlarından alınmıştır. Bu makale için odak nokta, üç katılımcının çalgı çalışmaya yaklaşımdaki farklılıklarını arayarak çalışma stratejilerinin hangisinin müzikal gelişimi desteklemede en etkili olduğunun değerlendirilmesidir. Video kayıtları, genellikle ebeveynler tarafından, çocukların evinde, dört haftadan altı haftaya kadar olan aralıklarla yapılmış ve çocuklar kaydedilirken mümkün olduğunca ‘normal’ bir çalışma seansı geçirmeleri için cesaretlendirilmiştir. Kaçınılmaz olarak, kamera bazılarının dikkatini diğerlerinden daha fazla dağıtmıştır fakat uygulanan çalışma stratejileri, çocuklar gözlemlendiklerinin farkında olduklarında bile bu çocukların çalışma biçimi hakkında pek çok şeyi ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda çalgısal eğitim ve öğrenim için geniş çapta çıkarıma sahip olunmuştur.

Çocuklar kendi kendilerine geniş çapta pratik davranışlar sergilemiş ve bazı durumlarda bu davranışları ilgi, endişe ve zevk alma dalgalandıkça zaman içinde değiştirmişlerdir. Özellikle saksafoncu, her görevi erteleyerek ve sürekli durmak için izin isteyerek çalışmak için artan biçimde isteksiz hale gelmiştir. Hevesle başlayan trompetçi bile daha sonraki bir görüşmede “Bir kez öğrendiğimde ağzım acıyana kadar çalacaktım” diyerek video çalışmasından aylar sonrasında bir ilgi kaybı sergilemiştir. Flütçü kızın ise performansından ne tatmin olduğu ne de hoşnutsuzluk sağladığı görölmüştür. Gözlemlenen çocukların tümü, ne yapmaları istenildiğini iyi biçimde hatırlamalarına rağmen, neden repertuarı çaldıklarına dair gerçek bir fikre sahip değillermiş gibi görönmüşlerdir. Belirli bir parçayı iyi çaldıklarının ise bazen farkında olmuşlardır. Zorlukların bilincine ise sadece durunca, zorlanınca, küçük ölçü ya da yanlış ritim, perde, zayıf veya istenmeyen tonlama gibi hataları tanıdıkları zaman varmışlardır.

Çocuklar, neden ve nasıl öğrenmeleri gerektiği hakkında açık bir fikre sahip olmadıklarında ortaya çıkan bütün endişe ve bıkkınlığı sergileyerek, çalışma

stratejilerinin sistematik öğretimine duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Gözlemlenen çocuklarda ilk zamanlarda görülmeyen parça takiplerini daha sonra takip ettikleri ve ilk önce ölçüleri çalma rutinini seçtikleri görülmüştür. Fakat böylesi bir yaklaşımı seçmenin sebeplerini bilmedikleri görülmüştür. Çok sık bir biçimde çalgı dersleri öğrencilerin ilk birkaç haftasında heyecan ve ilgi duygularını kaybetmelerine neden olmuştur. Aynı zamanda çalgı dersleri, bir öğretmenin belirli biçimde yaptıklarına alışmış hale gelmeye neden olacak şekilde, birbirine benzeyen modellere bölünmüş öğrencilerin çok fazla sıkılmasına neden olmuştur. Sonuç olarak rutin önemlidir, ama sürpriz de önemlidir.

McCormick ve McPherson (2003), “The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis (Bir Müzik Performansı İncelemesinde Öz-Yeterliğin Rolü Keşif Niteliğinde bir Yapısal Eşitleme Analizi)” isimli makalelerinde, müzik performansı incelemesi bağlamında bilişsel arabuluculuk süreçlerini irdelemişlerdir. Temel amaç bugüne kadar çok az araştırmanın ilgisini çeken müzik öğreniminin bir boyutuna (basamaklı müzik sınavları) odaklanmaktır.

Katılımcılar, Londra Trinity Üniversitesi’nden mezun olacak, 332 çalgı öğrencisinden oluşmuş ve dışarıdan performans sınavları ile değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, yapısal eşitleme modellemesi kullanılarak yapılmıştır. Analiz, motivasyonel anlamda ve diğer akademik bağlamlardaki araştırmalarla tutarlı biçimde öz yeterliğin gerçek performansta en iyi öngörü sağlayıcı olduğunu önermiştir. Araştırmacılar, pratiğin bir müzisyenin iyi çalabilme kapasitesinin gelişiminde önemli bir rol oynarken, bunun motivasyonel ve ilgili değişkenlerden ayrı olarak değerlendirilmemesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Araştırmada, *Bilişsel Strateji kullanımını içeren, prova stratejilerine* (Ör. “Eğer bir parçayı çalamazsam, her zaman nasıl olması gerektiğini düşünmek için duraksarım”), *detaylandırma stratejilerine* (Ör. “Çalışma yaparken sıklıkla çalmayı durdururum ve müziğin nasıl gitmesi gerektiğini düşünürüm”) ve *organizasyonel stratejilerini içeren* (Ör. “Çalışma yaparken ilk yaptığım şey kendime bugün en çok çalışmaya ihtiyaç duyduğum ne”? diye sormaktır, “Çalışma yaptığımda her zaman kendime bir hata yaptım, bu kısmı tekrar etmeliyim” derim ve yeni bir parça

öğrendiğimde, zamanımın çoğunu en zor kısımlara harcarım”) maddeler üzerine odaklanılmıştır.

Öz Düzenlemeyi içeren ölçek maddelerinde ise, *efor yönetimine* (Ör. “Eğer bir parçayı çalamazsam, bir sonraki derse kadar bırakırım”, “Bazen çalışma yapmayı unuturum ve zor parçaları öğrenmekten hoşlanmam”), *öğrencilerin enstrümanlarını öğrenmeye olan ilgileri ile ilgili içsel değer maddesine* (Ör. “Enstrümanımda iyi olmak benim için önemlidir ve çalgımı çalmak favori aktivitemdir”), *her adayın sınavda üstlendiği performans endişesi ile ilgili olan endişe maddesine* (Ör. “İnsanların önünde çaldığımda rahatsız ve üzgün bir hisse kapılırım ve sınav denetmeni çaldığım partiyonları sorduğunda donup kalabileceğimden korkarım”) odaklanılmıştır.

Katılımcıların *öz yeterlikleri* ise, “Bugünün sınavı için gerekliliklere tamamen hakimim” maddesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu madde, adayın sınavda iyi çalabilmesi için kapasitesi ve becerileri hakkında nasıl hissettiğini yansıtmaktadır. Ayrıca öz yeterliğin ölçüsünü genişletmek için adaylara “Kendi yaşınızdaki diğer müzisyenlerle karşılaştırdığınızda, ne kadar iyi müzisyensiniz?”, “Sizinle yaşıt diğer öğrenciler ile karşılaştırdığınızda kendinizi zayıf, ortalamanın aşağısında, ortalama, ortalama üstü ya da üstün olarak nitelendirir misiniz?” ve “Bugünkü sınavınızda sizce ne sonuç alacaksınız?” sorularını içeren bir anket uygulanmıştır. Bununla birlikte katılımcılara haftada kaç kez çalışma yaptıkları ve çalışmalarının ne kadar sürdüğü sorulmuştur. Katılımcıların aynı zamanda, *çalışmanın resmi olmayan boyutları* (ör. “Kendi zevki için kulaktan çalma, kendi müziğini emprovize etme”), *pratiğin resmi boyutları* (ör. “Bir ısınma rutini kullanma, arpej/ gam çalışma, ek çalışmalar ve etütler, bakarak çalma”) ve *repertuvar* (“Öğrenilmemiş yeni parçaları çalma, bilinen eski parçaları çalma”) gibi ev çalışmaları esnasında çalıştıkları farklı tipte aktiviteleri incelenmiştir.

Çalışma motivasyon, müzikal çalışma ve performans ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin bir araştırmasını aktarmıştır.

Çalışma kapsamında uygulanan anket ve ölçekten elde edilen veriler ise öz yeterlik ve performans kalitesi arasındaki ilişkinin diğer akademik bağlamlarla tutarlı görüldüğünü öne sürmektedir. Başlıca sonuç ise öz yeterlik ve gerçek performans arasında ve öz yeterliğin dışarıdan puanlanan müzik sınavındaki gerçek performansın

bir tahmin unsuru olarak açık üstünlüğü arasındaki güçlü ortaklıktır ve öğrencilerin öz yeterlik algılarının onların nasıl çaldıklarında başlıca rol oynadığıdır.

Leon-Guerrero'nun (2008) “Self-Regulation Strategies Used by Student Musicians During Music Practice (Müzik Pratiği Esnasında Müzisyen Öğrencilerin Kullandığı Öz Düzenleme Stratejileri)” isimli makalesinin amacı ergenliğe ulaşmış çalgı çalan müzisyenlerin çalışmaları sırasında kullandıkları öz- düzenleme stratejilerini ortaya çıkarmaktır. Veriler, enstrüman çalan ortaokul düzeyindeki 16 müzisyenin (4’ü erkek ve 9’u kadın) yeni bir müzik parçasını çalışırken alınan kamera kaydı üzerinedir. Çalışma seansından hemen sonra öğrenci ve araştırmacı seansın kamera kaydını değerlendirmiş ve araştırmacı öğrencilerin çalışma esnasında kullandığı stratejiler hakkında bilgiler vermiştir. Videobantlardan elde edilen veriler, çalışma seansları esnasında öğrencilerin kullandığı öz-düzenleme stratejilerini belirlemek ve ses bantları, çalışma seansı esnasındaki öz-düzenleyici düşünce stratejileri tespit etmek için analiz edilmiştir. Yazıya aktarılan her veri seti, çalışma seansları esnasında kullanılan öz-düzenleme stratejilerini tanımlamak ve sözlü raporlar esnasında yapılan yorumların doğasını belirlemek için kodlanmıştır.

Çalışmanın, müzik pratiği verisinin ve eşzamanlı sözlü raporun incelenmesinden elde edilen verilerde tekrar etmenin belirtildiği ya da diğer stratejilerden daha sık kullanıldığı açığa çıkarılmıştır.

Sözel raporlarda problem saptama, strateji seçimi ve performans değerlendirmesi kategorileri ele alınmıştır. Problem saptama açıklamaları, müzikal seçimde öğrencinin bulduğu özel bir problemi belirlemiş, öğrenciler problemleri ayırt edebilmişlerdir. Bir strateji seçimi açıklaması ise, öğrenci tarafından hangi planın uygulandığını ifade etmektedir. Öğrenciler bunları;

“Üç ölçüyü deneyebilirim ve her ölçüyü belirleyebilirim”, “Basitçe tüm parçanın üstesinden gelebilirim, farklı yerleri çalışmayı deneyeceğim, daha yavaş çalışacağım, ille de tempoda olmak zorunda değil” şeklinde ifade etmişlerdir.

Performans açıklamalarının değerlendirmesi ise, öğrencinin müzik örneği çerçevesindeki belirli bir kavram ya da bölümün performans değerlendirmesi veya tespit etmesi sayesinde gerçekleşen değerlendirmedir. Bunlar; “Şu anda hiç dinamik

yapmıyorum. Ölçüyü alt üst etmeye devam ediyorum” şeklindeki ifadelerdir. Genel yorumlar ise, çalışma seansı ya da müzik örneği ile ilgili olmayan, seans esnasında yapılan yorumlar olmuştur. Strateji seçimi olarak sınıflandırılan yorumlarda ise 21 strateji tipi olduğu tespit edilmiştir.

Seçilen strateji tiplerinin, müzik seçeneklerinin performansındaki çeşitlilik gösteren unsurlara odaklanmış olduğu görülmüştür. Pek çok strateji dinamik ve tempo, artikülasyonlar, ritimler ve doğru notaları çalmaya, stratejilerle ilgili diğer yorumlar müzik seçimindeki bölümleri tekrar etmeye odaklanmıştır.

Öğrenciler ayrıca çalışma yapmak için müzik parçasının belirli bölümlerini saptamışlardır. Bunlar; “Bunu bir kez daha yapmam gerekiyor”, “O ölçüyü tekrar çalacağım”. “B bölümünün pratiğini yapacağım”, “Onaltılık notaları gördüğüm noktaların olduğu yere tekrar döneceğim ve yeniden çalmaya çalışacağım” şeklindeki ifadeleridir. Bununla birlikte diğer stratejiler, parmakla çalma, sayma ya da alkış tutma, müziğe bakma, ayakla yere vurma ve hatırlatma işaretleri için kalem kullanma gibi çalma-dışı stratejilerdir.

En sondaki strateji tipi ise, toplam parçayı başka bir bölümden ya da herhangi belli bir amaç olmadan çalmaya devam etmeyi ifade etmektedir. Sözlü raporlarda tanımlanan 21 strateji tipi ise dört kategoride gruplandırılmıştır. Bunlar; Müzikal unsurlar, çalma- dışı ve özgül olmayan görevlerdir. 16 öğrencinin 4’ü, çalışmanın bu bölümü için hiç veri sağlamamıştır. Ancak, öğrencilerden her biri, çalışma seansını hemen takiben geriye dönük sözlü raporlar esnasındaki düşünce süreçlerini tartışabilmişlerdir.

Eş zamanlı sözlü raporlarda en fazla sıklıkla bulunan strateji kategorisi ise tekrar etmenin kullanımınıdır. Müzik çalışma esnasında bir tekrar etme tipi kullanımını ifade eden yorumlar, eş zamanlı raporlar esnasında yapılan yorumların %52,7’sinde yer almıştır. Müzikal unsurlara gönderme yapan yorumlar, eş zamanlı sözlü raporlar esnasında yapılan yorumların %28.7’sinde yer almıştır. Çalma-dışı stratejiler veya özgül olmayan görevlere atıfta bulunan yorumlar daha az sıklıkla gerçekleşmiş ve eş zamanlı sözlü raporlar esnasında yapılan yorumların sırasıyla sadece %6.4 ve %12.2’sinde bulunmuştur.

Video kaydedici tarafından alınan eser çalışma verileri ise, müzik çalışma seansı esnasında öğrencilerin hangi öz-düzenleme stratejilerini uyguladığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Veriler mikro ve makro seviyelerde incelenmiştir. Mikro seviyede yapılan analiz müzik çalışma esnasında kullanılan 15 tip öz-düzenleme stratejisini ortaya çıkarmıştır.

Saptanan strateji tipleri ise; müzik notalarına bakma, parmakla çalma, seslendirme, kinestezi, bir ölçünün tekrar edilmesi, bir ölçüye yeniden başlama, bir vuruşun tekrarı, bir ölçüyü birden fazla tekrar etme gibi stratejileri içermektedir. Aynı zamanda bir ölçüye birden fazla yeniden başlama, bir ölçü veya bir grup notayı daha yavaş veya daha hızlı tempoda tekrar etme, bir bölümü tersten çalma, kalem kullanma ve bir bölümü bir ölçüden daha uzun tekrar etmeyi içermiştir.

Green (2010), “Learning Styles” and “Learning Strategies” in The Instrumental Lesson: Some Emergent Findings From a Pilot Study (Müzikal “Öğrenme Biçimleri” ve Enstrümantal Derste “Öğrenme Stratejileri”: Pilot Çalışmada Ortaya Çıkan Bazı Bulgular) isimli makalesinde “öğrenme biçimi” ve “öğrenme stratejisi” kavramları üzerine durmuştur. İlk kavram, bir bireyin öğrenmeye yaklaşım yolunda temel teşkil etme eğilimi gösteren içsel bir özelliği ifade etmektedir. İkinci kavram ise bir öğrenme görevini başarmak için tasarlanmış taktikler ya da bir bilinçli olarak elde edilen ve uygulanan birtakım yaklaşımlara işaret etmektedir.

Makale bu kavramları, çalgı öğrenimi alanı, özellikle de notasız çalmayı öğrenme aktivitesi ile bağdaştırmaktadır. Katılımcılar 10-17 yaş arası, sekiz farklı çalgıyı çalabilen 15 çalgı öğrencisidir. Öğrencilerden 6’sı erkek, 9’u kızdır. Öğrencilerin 10’u beyaz, 4’ü Asyalı ve 1’i karışık ırktandır. Öğrenciler, 8 aydan 12 yıla kadar değişen sürelerde çalgılarını öğrenmeye devam etmişlerdir. Çoğunluğu, en yükseği 6. sınıf olmak üzere 2. sınıf standardındadır. En küçüğü dışında hepsi Londra’daki aynı özel sanat okuluna gitmiş ve en küçüğü de civardaki ilkokula devam etmiştir. Öğrenciler; piyano, klarnet, saksafon, trompet, tuba, trombon, keman ve çello çalmaktadırlar. Öğrenciler, çeşitli yetenek ve düzeyde öğrenci seçimi yapması istenen çalgı öğretmenleri yoluyla seçilmişlerdir.

Araştırma stratejileri ve pedagojik metotlar daha önceki çalışmalardan, özellikle de popüler müzisyenlerin sınıf bağlamında benimsedikleri resmi olmayan

öğrenme çalışmalarından alınmıştır. Bir öğrenci resmi olmayan bir pilot-öncesi çalışmada yer almış, diğer 14 öğrenci normal pilot çalışmada yer almıştır.

Öğretmenler; sırasıyla piyano, nefesli sazlar, pirinç veya madeni alaşımdan yapılmış çalgılar ve telli çalgıları öğreten dört (kız) öğretmenden oluşmaktadır. Nefesli sazlar öğretmenin eğitimi daha çok “hafif müziğe” doğru yönelse de, tüm öğretmenler klasik eğitim almışlardır. Piyano öğretmeni kendi evinde özel bir stüdyoda çalışmaktadır.

Araştırma yöntemleri nitel ve etnografiktir. Verinin toplaması, tüm 104 dersin ses kaydı ve katılımcı gözlemlenmesini içermektedir. Araştırmada, katılımcı gözlemi ve diğer nitel metotlar yoluyla, dört potansiyel işitsel “öğrenme biçimi” olduğu öne sürülmektedir: Bunlar, “dürtüsel”, “kaba tahmin”, “pratik” ve “kuramsal” biçimlerdir. Bu biçimler, ders açıklamaları ve notlarından alınan nitel veri ile gösterilmiştir. Biçimler öğrenmenin göze çarpan daha ileri 3 özelliği ile akor/ perde algısı, ritim-algısı ve öğrenme stratejileri’nden ayrılmışlardır. Ayrıca perde duygusu ve ritim duygusunun ötesinde “öğrenme stratejileri” olarak çok sayıda unsur açığa kavuşmuştur. Bunlar not alma, pratik öğrenciler arasında kendiliğinden olarak tanımlanan “dur ve yakala” yaklaşımını sürdüren öğrencileri kapsamıştır. Diğerleri, bir nota bulmak için bir gam çalma alışkanlığını içermektedir.

Stratejilerin biçimlerle çakıştığı bir başka örnek ise zaman geçtikçe, görülebilir şekilde güven kazandıkça, üç öğrencinin derslerin hiçbirinde soru sormamalarına rağmen, daha fazla soru sorarak daha “teorik” bir yaklaşım geliştirdikleridir. Öğrenciler bu davranışları bilinçli şekilde öğrenme stratejileri olarak benimsemişlerdir. Buna ek olarak, öğrenciler arasında belli müzisyenlik alanları ve belli çalgısal yeteneklerde çeşitli artışlar tespit edilmiştir. Bu, derslerde katılımcı gözlem ve deşifre metinlerinin, öğretmen toplantılarının ve öğretmenler ile öğrencilerle görüşmelerin analizleriyle gerçekleşmiştir.

Öğretmenler sadece öğrencilerin daha önce tartışıldığı gibi perdeleri ve ritim yeteneğini tanıma ve eşleştirmede artan yeteneği değil, öğretmenler de öğrencilerinin çalmasında diğer bazı sürpriz gelişmeleri görmelerinde de ilerlemeyi kesin olarak gözlemlemişlerdir. Bunlar, daha çok artan “akış” ve “hissetme” ile çalma becerisi, daha uzun çalmayı sürdürme, daha hassas ifadelendirme ve dinamik uygulama, kayıdı olduğu

kadar kendilerini de daha dikkatli dinleme ve telli ve pirinç çalgısı çalanların durumunda, daha ahenkli çalmayı içermiştir. Bazı öğrenciler pirinç çalgılarda yüksek perdedeki notaları çalma, “dudakları ayarlayarak” ses ayarlama, telli çalgılarda farklı pozisyonları kullanma ya da piyanoda ellerin özerklik kazanması gibi öğretmenlerinin daha önce onların yeterli olduğunu düşünmediği sıçramalar sergilemişlerdir.

Santos ve Gerling (2011), “Piano Repertoire Preparation From a Praxial Perspective (Pratik ile İlgili bir Perspektiften Piyanonun Hazırlığı)” isimli makalelerinde sekiz lisansüstü ve lisans piyano öğrencilerinin repertuar hazırlığını incelemişler ve öğrencilerin uzmanlık seviyelerine bağlı olan bir strateji çeşitliliğini ortaya çıkartmışlardır. Katılımcılar, toplam sekiz olmak üzere (dört erkek, dört kadın; ortalama yaş=23.2, SD=4.2, dağılım= 20-28 yaş), beşi lisans düzeyinde ve üçü yüksek lisans düzeyinde piyano öğrencileridir. Sömestrde her öğrencinin programından bir ya da iki parça seçilmiştir. Veriler, katılımcıların kaydedilmiş performans gözlemleriyle takip edilen yarı- yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır.

Öğrencilere parçanın hazırlığında kullanılan prosedürler hakkında sorular sorulmuştur. Ek olarak, öğrencilere ayrıca parçanın ilk yaklaşımlarında hangi unsurların önemli olarak göz önünde tutulduğu sorulmuştur. Yapılan görüntüleme, öğrencilerin kullandığı örtük ve sözelleştirilmemiş bilgi türlerini açığa çıkartmayı amaçlamıştır. Değerlendirmeler üç bireysel görüşme sırasında toplanan veriler üzerine temellendirilmiştir. Veriler katılımcıların kaydedilmiş performanslarının gözlemlerini takip eden yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Bazı öğrenciler çalışmalarının herhangi bir haftası süresince bir seferde bir parça üzerine yoğunlaşmaya eğilim gösterirken, diğer parçalara dokunmamış ya da göz ardı etmişlerdir.

Çalışma seanslarının temel amaç ve zorluğunun parçanın “okunabilmesi”nden çok “duyulabilmesi” için hızlı ezberleme ile ilgili olduğundan kaynaklandığı görülmüştür. İlk okumalar süresince, katılımcıların büyük çoğunluğu (8 kişiden 7’si), mümkün olduğunca çok nota çalmak için başlangıç tarzında olsa da, bütün eseri kavramaya çalışırken, çalgılarındaki notaları okumuşlardır. İlk okuma süresince, başlıca birkaç strateji tanımlanmıştır;

Kapsanması gereken unsurların çoğunu elde etmeyi denemek...” için baştan sona çok yavaş ve deneme amaçlı okuma,

Devamlı tekrar etme ile öğrenme: tüm parçanın başından sonuna kadar ayrı ellerle küçük bölümleri çalma şeklindeki gibi ifadelerdir.

Bu tekrar eden prosedür, uzmanlık düzeylerine rağmen tüm öğrencilerin rutinlerinin bir parçası olduğunu göstermektedir. Sekiz öğrenciden altısı pasajları her iki eli kullanarak, ya da çalmadan önce her notayı arayarak bloklar halinde çalışmışlardır. Öğrencilerin bildirdikleri diğer teknik zorluklar ise, hızlı pasajlarda akıcılık geliştirmek ve zor bölümleri ayırmak ve benzer pasajları yoğun biçimde çalışmak ile ilgilidir. Bu başlangıç düzeyi yaklaşımı öğrencinin düzeyi arttıkça daha da uzman hale gelmiştir.

Öğrencilerin çoğu (n=6) çalışmalarını, bu örnekte zor bir göreve yaklaşımda çok ilksel araçlara karşılık gelen, çoğunlukla bu özel noktada gerekli olan ideal çözüm tipinden çok uzakta olan çalışma ile ilgili bilgi üzerine temellendirmişlerdir. Araştırılan örneklem çerçevesinde, öğrenciler ifade ile ilgili planlarına dayanan çalışmalarını yönetebildikçe ve bağlantılar kurabildikçe, daha hızlı oranda öğrenebilmektedirler. Beklendiği üzere, bu durumda, lisansüstü öğrenciler çoğunlukla yorumlayıcı tipte stratejileri kullanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğu (n=6) çalışmalarını pratik bilgi üzerine temellendirmişlerdir- örneğin öğrenciler zor bir işe başlamanın ilksel araçlarını kullanmaya başlamışlardır. Aslında, ifade ile ilgili planlar ve özel bağlamlara dayanan stratejiler verimli bilgiye (poiesis) yol açmıştır- örneğin bu kişinin kendi fikirlerinin fiziksel olarak gerçekleştirilmesini içeren durumlarda nasıl eyleme geçeceği hakkındaki çalışma ilgili yargılardır.

Araştırılan örnek çerçevesinde, öğrenciler bağlantıları kurabildikçe ve çalışmalarını anlatımsal amaçlara dayandırmaya yöneltebildikçe, daha fazla başarılı olmuş ve daha hızlı oranda öğrenme sağlayabilmişlerdir. Böylece şaşırtıcı olamayacak biçimde, lisansüstü öğrenciler yorumlayıcı stratejileri çok daha fazla sıklıkla uygulamışlardır. Yine de, öğrencilerin çoğu (n=6) çalışmalarını pratik bilgiye dayandırmışlardır (ör. Öğrenciler zor bir göreve başlamada çok basit araçlar kullanmaya başlamıştır). Bu durum çoğu zaman, repertuvar gelişimde özel noktalarda gerekli olan ideal çözümlerden oldukça uzaktadır.

Geiersbach (2000), “Musical Thinking in Instrumental Practice: an Investigation of Practice Strategies Used by Experienced Musicians (Enstrümantal Egzersizde Müziksel Düşünme: Tecrübeli Enstrümentalistler Tarafından Kullanılan

Egzersiz Stratejilerinin Araştırılması)” isimli doktora tezinde, çalgısal müzik egzersizleri hakkında bilgi veren düşünme türlerini açıklamaktadır. Çalışmada, 5’i erkek ve 7’si kadın 12 enstrümantalist her zamanki çalışma ortamlarında kendi seçtikleri parçaları prova ederken gözlemlenmiştir. Katılımcıların biri dışında tamamı büyük bir şehir üniversitesinde lisans düzeyinde müzik eğitimi programında öğrenim görmektedir.

Çalışmada, aşağıdaki müzisyenlerin hepsiyle teker teker, her biri bir saat uzunluğunda 3 oturum gerçekleştirmiştir. Bu oturum, 4 piyanist, 3 kemancı (1 viyolacı dahil), 1 arpçı, 1 basçı, 1 vürmalı çalgı sanatçısı, 1 viyolonselci ve 1 tromboncudan oluşmaktadır. Daha ileri düzeydeki inceleme için her bir alıştırma oturumu hem görüntülü olarak kayıt altına alınmış, hem de uyarlaması yapılmıştır.

Egzersizler hakkındaki bir literatür araştırmasına dayanan bu çalışmada araştırmacı, bireysel provada kullanılan beş egzersiz kategorisinden oluşan bir Egzersiz Amaç Sınıflandırılması (EHS) geliştirmiştir. Bunlar; önceden planlanmamış, yinelemeli, teknik, açıklayıcı ve üstbilişsel stratejiler şeklindedir. Enstrümantalistler, “Şu an neyi düşünüyorsun?” sıklık sorusuna cevap vererek egzersiz felsefelerini tanımlamış ve öğrenme süreci hakkında yorumda bulunmuşlardır.

Egzersiz hedeflerinin; hedef belirleme, çalma ve refleks olarak gruplandırıldığı bu araştırmanın sonucunda çalgı çalışma esnasında, egzersiz yapan kişinin teknik kaygılarını bastıran ve bunun yerine soyut yorumlayıcı amaçlara odaklanan hedef ifadelerinde ve reflekslerinde üst seviye düşünceler olduğu gözlemlenmiştir.

Alt düzey düşüncelerde ise çalışma yapan kişinin tekrarlayıcı ya da teknik amaçlar ortaya koyan sözlü ifadeleri olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışma, egzersiz yapan müzisyenlerin öğrenme stratejilerini düzenlediklerinde kişisel amaçlara doğru ilerlemeyi olumlu şekilde pekiştirip süreç için güdüleme geliştirdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte; kesintisiz çaldıklarını, yöntemlerinin etkinliğini değerlendirdiklerini, çaldıkları şeyleri bütünsel ya da açıklayıcı olarak yansıttıklarını ortaya çıkarmıştır.

Hanberry’nin (2004), “Effects of Practice Strategies, Metronome Use, Meter, Hand and Musical Function on Dual-Staved Piano Performance Accuracy and Practice Time Usage of Undergraduate Non-Keyboard Music Majors (Egzersiz

Stratejileri, Metronom Kullanımı, Ölçü ve Müziksel Fonksiyonun, Ana Dalı Klavye Müziği Olmayan Müzik Öğrencilerin Çift Porteli Piyano Performans Doğrulukları ve Egzersiz Zamanı Kullanımları Üzerindeki Etkisi” isimli doktora tezinde, sınıf ortamında piyano öğretiminde uygulama stratejilerinin etkileri ve zamana bağlı süreçlerde piyano öğrenmenin nasıl gerçekleştiği araştırılmıştır. Çalışmanın bu sürecinde piyano sınıflarına kaydolmuş müzik anadal öğrencilerine daha önce bilmedikleri iki yeni eser verilmiştir. Bu eserde egzersiz stratejileri, metronom kullanımı, rastgele ölçülerde egzersiz yapma, el geçişlerinin ayrımı ve müziksel fonksiyonun etkileri ile egzersiz stratejilerinin zaman üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Sekiz haftalık süren eğitimde, öğrencilere iki eser üzerinde egzersiz yapmaları için bir takım stratejiler uygulanması söylenmiştir. Uygulanması gereken stratejiler arasında nota analizi, el geçişlerinin ayrımı, bilinmeyen akorları egzersiz yapma, rastgele ölçülerde egzersiz yapma ve yavaş bir egzersiz temposu sağlamak için metronom kullanımı gibi taktiklere yer verilmiştir. Aynı parçalar bu stratejiler öğretilmeden kontrol gruplarına da çaldırılmıştır. Araştırmada yapılan ön test sınavlarında deneklere, sağ el melodisi ve sol el melodisiyle çalınan rastgele bir parça belirlenmiş ve dakikada 60 vuruşa ayarlı bir metronom kullanılmıştır.

Uygulanan çalışma sonunda süreç içerisinde daha önce yapılmış çalışmaların kısmen aksine metronom kullanmanın, sağ ya da sol eli kullanmanın öğrenme üzerinde beklendiği kadar katkı sağlamadığı gözlenmiştir. Bunun yanında, yanlış yapmamaya özen göstermenin ve kesinliğin (ritmik doğruluk, doğru nota çalma) müzik kabiliyetinde daha önemli olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda bu durumun zaman, yaş gibi faktörlerden de etkilendiği ses perdesi, ritim ya da vuruş tutarlılığının doğruluğu bakımından gruplar arasında çalışma stratejilerine bağlı herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Deneklerin çalışma zamanlarının çoğunu verilen piyano parçalarını çalışmakla harcadığı (yineleme) en az çalışma zamanını ise notaları incelemeye (analiz etmeye) ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca, eğitim boyunca uygulama deneklerine verilen nota analiz tekniklerinin kullanılmış olmasına rağmen yaptıkları egzersiz puanlarında listelenen stratejileri yansıtmadığı gözlenmiştir.

Cangro (2004), “The Effects of Cooperative Learning Strategies on The Music Achievement of Beginning Instrumentalist (İşbirlikçi Öğrenme Stratejilerinin Enstrüman Çalmaya Yeni Başlayanların Müzik Başarıları Üzerindeki Etkileri)” başlıklı doktora tezinde işbirlikçi öğrenme stratejilerinin başlangıç enstrümantal müzik öğrencilerinin müziksel başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır. (1) Tartışma ve detaylandırmayı içeren yapısal işbirlikçi öğrenme stratejileri 5. ve 6. sınıf enstrümantal müzik öğrencilerinin performans başarılarını etkiliyor mu? (2) İşbirlikçi öğrenme aktivitelerine katılan öğrencilerin performans başarıları üzerinde kişisel müzik yeteneğinin bir etkisi var mı?

Çalışmaya 46 kişiden oluşan 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. 20 haftalık uygulama boyunca enstrümantal derslerde eğitimli dört öğretmen tarafından özel işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanılmıştır. Tüm katılımcılar bir orkestra metot kitabından aynı kavramları ve repertuarı öğrenmişler ve haftalık 30 dakika olan derslerinin bir bölümünde de aynı öğretimi almışlardır.

Uygulama öncesinde Müzik Yetenekleri Profili alt testleri uygulanmıştır. Başarıyı ölçmek için ise bireysel olarak gerçekleştirilen üç etütten oluşan bir ardıl sınav uygulanmıştır.

Performansların ses kayıtları yapılmış, melodik, ritmik ve dışavurumcu performans boyutları araştırmacı tarafından tasarlanmış değerlendirme ölçekleriyle ölçülmüştür.

Uygulamanın, etüt koşullarının ve kabiliyet seviyesinin ana ve etkileşim etkilerini belirlemek için tekrarlayan ölçümlerde varyans analizi kullanılarak her bir etüdün bileşik değerlendirmesi analiz edilmiştir. Uygulama açısından önemli etkileşim ya da ana etkiler bulunmamıştır.

Beklendiği gibi çok yetenekli öğrenciler az yetenekli öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar almışlardır. Etüt koşulu bakımından ise önemli bir ana etki bulunmuş, öğretmen tarafından hazırlanan etütteki öğrenci performans puanları, öğrencilerin çalgılarına bakarak çaldığı etütlerdeki öğrenci puanlarından önemli oranda yüksek çıkmıştır.

Hagans (2004), “Musicians’ Learning Styles, Learning Strategies and Perceptions of Creativity (Müziyenlerin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Yaratıcılık Algılayışları)” adlı yüksek lisans tezinde öğrenme stilleri ile örgün ve amatör eğitim alan müzisyenlerin öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve müziği öğrenmenin yaratıcılık becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Hagans bu çalışmasında amatör ve eğitimli öğrenenlerin, müziği öğrenirken yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma, Boston Berklee Kolejinden 109 ve Tulsa Oklahoma’da yaşayan amatör 30 müzisyeni kapsamaktadır. Katılımcılar seçilirken müzik stilleri ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ve Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (ATLAS) kriterlerine uyulmuş buna ilaveten 16 açık uçlu sorudan oluşan bir anket oluşturulmuştur.

Her bir öğrenme grubundan 4 er kişi seçilerek, kendilerine bu açık uçlu sorular yöneltilmiş ve yaratıcılık olgusuna olan yaklaşımları değerlendirilmiştir. Bu çalışma hem nitel hem de nicel içerikli bir çalışmadır. Çalışmada LSI, ATLAS ve Demografik faktörler ile yaratıcılık arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken de yetişkinlerin öğrenme stratejileri kıyaslanmıştır. Buna ilaveten nicel veriler ışığında, araştırmacı eğitimli ve amatör öğrenenlerin müzik öğrenimi yaratıcılık sürecinde ki gelişimini ve algılamalarını değerlendirmek için veriler toplamıştır.

Detaylı analizde, nicel verilerin yaratıcılık anketi, LSI ve ATLAS araçları ile değerlendirildiği gözlenmiştir. Elde edilen demografik veriler yaş, cinsiyet ve ırk olarak sınıflandırılmıştır. Ortalama yaş aralıkları 19-55 arasında olan katılımcılardan (yaklaşık olarak üçte ikisi erkek, üçte biri kadın) elde edilen bulgularda, öğrenme stratejileri kullanımının yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise; öğrenme stratejisi kullanımının profil gruplarına göre dağılımıdır. Bu dağılım istekliler, serbest meslek sahipleri ve problem çözücülerden oluşmaktadır. Bu grupların dağılımına göre; istekliler, sürece istekli olarak da katılmalarının getirdiği avantaj ile öğrenme sürecini zevk alarak tamamlamışlardır. Öte yandan katılımcıların dörtte birini oluşturan serbest meslek sahipleri sonuç elde etmeye dönük hareket ettiklerinden öğrenme aktivitelerinde planlı

ve organize çalışmayı tercih etmişlerdir. Bu kişilerin birincil öğrenme stratejisi; öğrenileni planlama ve izleme, kaynakların eleştirel ve tanımlanarak atanmış kullanımlarını içermektedir.

Çalışmaya problem çözücüler adı altında katılanlar ise toplam katılımcı sayısının dörtte birinden biraz fazlasını oluşturmaktadır. Bu katılımcılar dışa bağımlı, deneyerek öğrenme alternatiflere yönelme gibi eğilimleri olan kişiler olmaları nedeniyle açık uçlu testlerde diğer gruplara göre daha başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda LSI ve ATLAS'ın müzisyenlerin öğrenme tercihlerini hatasız bir şekilde belirleyen ve tanımlayan faydalı araçlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak, eğitimcilere, idarecilere, programcılara ve amatör olarak eğitilmiş müzisyenlere öğrenme stili, öğrenme stratejisi ve yaratıcılık kavramlarını geliştirmek için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Chung (2006), “Self-Regulated Learning in Piano Practice of Middle-School Piano Majors in Korea (Kore’de Ortaokul Düzeyinde Piyano Öğrenimi Gören Öğrencilerin Piyano Uygulamalarında Öz Düzenlemeli Öğrenim)” başlıklı doktora tezinde öğrencilerin çalışmalarında öz-düzenlemeli öğrenme (SRL) stratejileri kullanımını araştırmış ve bu stratejilerin performans başarısı ile olan ilişkisini incelemiştir.

Araştırmaya, Kore’deki bir sanat ortaokulunda okuyan 25 öğrenci (üst başarı grubundan 12 öğrenci, alt başarı grubundan 13 öğrenci) katılmış bu öğrencilere birer anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenme (SRL) teorisine dayalı olarak, öğrencilerin görüşmede verdikleri yanıtlar ilk başta öz düzenlemenin (SRL) yedi alt kategorisine göre sınıflandırılmış (öz-güdüleme, görev analizi, strateji kontrol, performans izleme, istem kontrolü, öz-değerlendirme ve öz-tepki) ve kullanılan stratejilerin çeşitliliği, her bir stratejinin benimsenmesindeki tutarlık ve öğrencilerin sorulara cevap verebilirlikleri bakımından incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genç piyano öğrencilerinin çalışma sürecini kontrol etmede üstbilişsel becerilerin de aralarında bulunduğu çeşitli stratejileri

benimsediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla strateji kullandıklarını belirttiği ve bunları daha tutarlı kullandığı gruplarda anlamlı grup farklılıklarında (%92 ayrımcılık) bulunduğu tespit edilmiştir.

Sikes (2010), *The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players' Performance (Özel Egzersiz Stratejisi Kullanımının Yaylı Saz Çalan Üniversitelilerin Performansları Üzerindeki Etkileri)*” başlıklı doktora tezinde özel egzersiz stratejisi kullanımının yaylı saz çalan üniversitelilerin performansları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada elde edilen stratejiler; yavaş çal, sonra kademeli olarak hızlan, küçük bölümleri tekrar et, bölümü çok defa çal gibi stratejilerden oluşmaktadır. Seçilen stratejiler, serbest çalışma ile karşılaştırılmış, çalışma için gönüllü olan katılımcılar (N=40) büyük bir araştırma üniversitesinde orkestraya kayıtlı yaylı saz çalan üniversitelilerden oluşturulmuştur.

Katılımcılar zümrelere göre rastlantılaşırma kullanılarak dört uygulama grubundan birine yerleştirilmiştir. Serbest çalışmada (n=10), yavaş çal sonra kademeli olarak hızlan (n=10), küçük bölümleri tekrar et (n=10), seçilmiş parçayı çok defa çal (n=10) gibi stratejilerden seçilmiştir. Sınav gözetmeninin de bulunduğu kaydı yapılan bir oturumda katılımcılardan bir dakikalık süre boyunca araştırma müziğini incelemeleri ve sonra seçilen bölümü bakarak çalmaları istenilmiştir. Katılımcılar daha sonra kendilerine atanan stratejiyi kullanarak 10 dakika boyunca egzersiz yapmış, akabinde bir dakika dinlenmiş ve seçilen bölümü tekrar çalmışlardır. Ayrıca katılımcılar kısa bir öz-bildirim tamamlamışlardır.

Araştırmada, her bir çalışma stratejisinin yaylı saz çalan üniversitelilerin performanslarını önemli oranda iyileştirdiğini tespit edilmiştir. Ses perdesi, ritim, ifade veya toplam puan bakımından çalışma stratejileri arasında fark bulunmazken<0} yapılan ek incelemeler bu sonuçların katılımcıların yetenek seviyelerinden, çalışmaya ayrılan zamandan ve araştırma müziğinden etkilenmiş olabileceğini dolaylı olarak göstermiştir.

Literatür taramasından elde edilen yukarıdaki araştırmalarda genel olarak öğrenme stratejileri çeşitli stratejiler adı altında toplansa da temelinde tüm bu

stratejilerin Weinstein ve Mayer'in (1986), öğrenme stratejilerine dayanan bir yapıda sınıflandırıldığı görülmektedir. Araştırmalarda, müzik başta olmak üzere farklı çalgı alanında öğrenme stratejilerinin nasıl algılandığı ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu bağlamda literatürde piyano ile ilgili olarak çok az çalışmanın yer aldığı görülmüş ve çalışmanın piyano eğitimi ile doğrudan ilgili olması nedeniyle alana hizmet edeceği düşünülmüştür.

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada temel alınan kavramlar; Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Piyano Eğitimi, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Piyano Eğitiminde Etüt ve Eser, Öğrenme Stratejileri ve Piyano Dersinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı'dır. Aşağıda bu kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Piyano Eğitimi

Piyano, “klavyesinden mekanizmasına, tellerinden pedallarına kadar binlerce parçadan oluşmuş bir bütünü sağladığı zengin ses olanaklarıyla üstün niteliklerini insanlığa sunan evrensel bir çalgıdır” (Say, 2001:194).

Piyanoyu çalma ve öğretme süreci 18 yy.’ın ilk çeyreğine kadar sistematik bir biçimde gelişim gösterememiştir. Yapısal ve eğitimsel olarak gelişim sürecindeki ilk adım piyanonun icat edilmesidir. İlk piyano 1709-1711’li yıllarda Floransalı yapımcı Bartolomeo Cristofori tarafından yapılmıştır. Cristofori ürettiği bu çalgıyı “grave-cembalo col piano e forte (hafif ve güçlü sesli klavsen)” olarak adlandırmıştır. Mekanik olarak çekiçli bir yapıya sahip olduğundan klavsenle benzerlik gösteren bu çalgı, birçok yönden yeterli ses özelliklerine sahip olmadığı için 18. yy’nın sonlarına kadar rağbet görmemiştir. Fakat bu çalgının üretilmesi, piyanonun gelişim sürecine ivme kazandırmıştır. Bu süreç, piyanonun mekanik ve biçimsel düzeni ile 20 yy.’a kadar gelişimini devam ettirmesi ve günümüzde evrensel bir çalgı niteliği kazanması ile tamamlanmıştır (Kochevitsky, 1967:1; Yener, 1983:123; Say, 2001:194-195).

Piyano, sahip olduğu birçok özellikten dolayı diğer çalgılara göre bestecilik, icracılık, eğitimcilik ve diğer müzik alanlarında önemli bir konuma sahiptir. Özellikle çoksesli müziğe uygun yapısı, tuşeli bir çalgı olmasından dolayı seslerin sabit olması, geniş bir oktavı içinde barındırması gibi özellikleri piyanonun daha işlevsel bir çalgı olduğunu göstermektedir. Yönetken (1969:69), piyanonun bu işlevsel yapısını; “Müzik

öğretiminde araç olarak kullanılmaya en uygun ve yararlı alet piyanodur. Piyano; sabit perdeli, entonasyon sorunu olmayan bir çalgıdır. Akordu doğru olmak koşuluyla parmağın bastığı yerden doğru ses verir. Ses sınırı geniştir. Her türlü ajilite (çabukluk) mümkündür. İşitme eğitimine en uygun çalgıdır. Armonik eşlik çalgısıdır. Koral ve orkestral eserler çalınabilir. Büyük eserlerin analizine elverişlidir. Edebiyatı zengindir” şeklinde açıklamaktadır.

Çok sesli bir çalgı özelliği taşıyan, Türk ve dünya bestecilerinden oluşan zengin bir repertuarı içinde barındıran piyano, müzik öğretmeni yetiştirmede temel bir çalgı konumundadır. Bu durum piyano eğitimini de mesleki müzik eğitiminde temel konuma getirmiştir.

Çalgı eğitiminin temel alanlarından biri olan piyano eğitimi; bireyin piyano çalmaya ilişkin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik belirli bir program dâhilinde uygulanan eğitimsel öğelerin bütünüdür.

Bireyin piyanoda performans gösterirken doğru bir teknik kullanarak belirli bir düzeyde müzikal yeterliliğe ulaşması, piyano eğitiminin temel amaçlarından biridir. Teknik yeterliliğin temelini oluşturan ve öğrenilmesi gereken temel davranışlar; doğru el pozisyonu, doğru oturuş / duruş (posture), tuşe, sonorite, klavye hakimiyeti, çabukluk (ajilite), icrada bütünlüğün sağlanması ve bunun gibi kavramlar üzerine oturmuştur (Ertem, 2011:651). Kazanılması gereken bu davranışların yanı sıra;

- ❖ Eserin dönemi, bestecisi vb. özelliklerini bilme,
- ❖ Zor pasajları belirleyebilme,
- ❖ Eserin bölümleri ve diğer eserler arasında ritmik-armonik-melodik ilişkiler kurabilme,
- ❖ Eseri formsal ve armonik olarak analiz edebilme,
- ❖ Eseri deşifre edebilme,
- ❖ Eserin müzikal yapısına uygun çalabilme... vb. becerilerin de kazanılması gerekmektedir.

Fink'e (1992:4) göre, "Piyano eğitiminin daha başlangıcından itibaren teknik becerilerin doğru olarak geliştirilmesi, öğrencilerin etkili ve duyarlı çalmalarını sağlayacak bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çünkü piyano eğitiminin temel amacı uygun teknik yardımıyla eserlerin kendi temposunda ve doğru bir ifadeyle çalınmasını sağlamak olmalıdır. Diğer bir deyişle, elde edilen piyano tekniği, müzikal ifade için anahtar, yorum için ise bir araç olarak kabul edilmelidir".

Piyano eğitimi, Türkiye'de; GSSL'lerde, Konservatuvarlarda, Güzel Sanatlar Fakültelerinde, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültelerinde, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültelerinde, Bando Astsubay Hazırlama Okullarında ve Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Programlarında mesleki müzik eğitimi kapsamında verilmekte, bu programların birçoğunda anadal, zorunlu ya da seçmeli bir ders olarak yürütülmektedir.

Bu araştırmanın konusu ve kapsamı gereği müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki piyano eğitimine değinilmektedir. Müzik eğitimi anabilim dallarında piyano; Müziksel İşitme Okuma Yazma, Eşlik Çalma, Koro, Eğitim Müziği Besteleme, Türk Müziği Çok Seslendirme gibi derslerle doğrudan, Müzik Kültürü, Müzik Tarihi, Özel Öğretim Yöntemleri gibi derslerle de dolaylı ilgisi bulunması bakımından müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir.

Kamacıoğlu (1996), mesleki piyano eğitiminin genel hedeflerini, doğru nota çözme yeteneğini kazanabilme ve doğru ritimle çalmayı öğrenme, on parmağına hakim olabilme, beyni ile parmakları arasında koordinasyon kurabilme, çok sesli duyma yeteneğini geliştirebilme, herhangi bir şarkının eşliğini doğru akorlarla, doğru fonksiyonlarla yapabilme, öğrendiklerini kendi başına denetleyebilme, nasıl öğretileceğini öğrenebilme, müzik zevkini ve görüşünü geliştirebilme, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını geliştirebilme, bir başkasının söz konusu davranışlarını denetleyebilme olarak belirlemiştir (Akt. Özer ve Yiğit, 2011: 40).

Belirlenen bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi de müzik eğitimi anabilim dallarındaki piyano eğitimi kapsamında çalışılan etütler ve eserler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda müzik eğitimi anabilim dallarındaki piyano eğitimine ilişkin etütlerin ve eserlerin seçimi ile çalışmasına değinilmektedir.

1.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Piyano Eğitiminde Etüt ve Eser

Etüt ve eser, piyano eğitiminde istenilen davranışları, becerileri kazanma ve geliştirmede, beklenen hedeflere ulaşmada önemli bir araçtır. Öğrenci düzeyine uygun etüdün ya da eserin seçimi titizlik ve itina isteyen bir durumdur. Kaliteli ve sağlam bir piyano eğitimi için piyano öğretmenin geniş bir piyano dağarcığını tanıması, bu dağarcığı nasıl düzenlemesi ve sıraya nasıl koyacağını bilmesi gerekir. Bu seçim, öğretilen tekniklere, davranışlara uygun ve dengeli bir sıralamayla yapılmalıdır (Ertem, 2011:651).

Küpana'ya (2008:2-3) göre bir piyano eğitimcisinin, yeterli bir düzeyde piyano çalabilme gibi alan konusunda temel davranışlarını kazanmış olmasının yanı sıra geniş bir piyano repertuvarına da sahip olması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak bir müzik öğretmeni adayının müzik eğitimi anabilim dalındaki piyano öğrenimi süresince öğrenmiş olduğu repertuvarın çeşitli, gelişmiş ve zengin olmasının, onun mesleki yaşantısına da önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu noktada iki unsurun önemine değinilmesinde yarar görülmektedir. Bunlar: müzik öğretmeni adayına çalıştırılacak etüt ve eser seçimi ile bu etüt ve eserin çalışılmasıdır. Akyıldız, Arseven ve Şentürk'e (2004:141) göre, çalgıda öğrenmenin ilk ve en stratejik adımı eser seçimidir.

1.2.1. Piyano Dersinde Etüt ve Eser Seçimi

“Piyano eğitiminde istenilen davranış ya da becerileri öğrenciye kazandırmada en önemli araçlardan biri öğrencinin seviyesine uygun, dengeli, doğru “repertuvar seçimi” dir. (Ertem, 2011: 645). Repertuvar seçimi, öğrencinin seviyesine ve öğreticinin hedeflerine göre belirlenmeli, bu seçimde öğrencinin bilişsel, devinişsel, duyuşsal özellikleri ve sıralılık ilkesi esas alınmalıdır. Örneğin; performans açısından düşük düzeyde olan ve piyanoya yeni başlayan bir öğrenciye, onun yapısına uygun bir repertuvar seçilmeli, seçilen repertuvar da kolaydan zora doğru bir sistem takip edilmelidir.

Repertuvar seçimi, sadece eser seviyesine göre değil, aynı zamanda kazanılması beklenen hedef davranışlar açısından öğrencinin yetersiz olduğu alanların

da tespit edilerek sorunların çözümlenmesine yönelik yapılmalıdır. Ertem (2011:651), piyano eğitimcisi için repertuvar seçiminin ve nasıl kullanıldığının; öğrenci başarısında, hedef davranışların ve becerilerin kazanılmasında, edinilen becerilerin geliştirilmesinde oldukça önemli olduğunu, aynı zamanda piyano eğitimcisinin geniş bir repertuvar bilgisine sahip olup, bu bilgisini nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağını bilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Repertuvar seçimi yapılırken etüt/ eser ve öğrenci özellikleri düşünülmeli, bu seçimde kolaydan zora, bilinenen bilinmeyene, somuttan soyuta ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Etüt ya da eser öğrencinin teknik ve müzikal seviyesine uygun olmalıdır. Teknik- müzikal kapasitelerini zorlayan bir etüt ya da eser seçimi öğrencinin detaylar arasında kaybolmasına ya da ayrıntıları gözden kaçırmaya neden olabilir.

Öğrenciye, bulunduğu teknik düzeyin üstünde etüt ya da eserlerin verilmesi, etütte/ eserde bulunan önemli ayrıntıları dikkate almadan çalmasına neden olur. Bunun yerine öğrenciye teknik/ müzikal düzeyine uygun etüt ve eserler verilerek her türlü teknik ve müzikal ayrıntıyı sindirerek öğrenmesinin sağlanması gerekir. Çalınan etüt ve eserlerin daha nitelikli sesler elde edilerek daha etkili hale getirilmesi ve doğru çalışma alışkanlıklarının kazanılması konusunda öğrenciyi bilinçlenmeye yöneltecek yaklaşımlarda bulunulması da çok önemlidir. Burada ne çalındığından çok nasıl çalındığının önemli olduğunun her aşamada öğrenciye hissettirilmesi, öğrencinin çalgı çalmada nicelikten çok niteliğe yönelmesi sağlanmalıdır (Çilden, 2003:302, Çilden 2006:547).

Çalgıda ilerleme kaydetmek tek çalışma hedefi olarak görülmemelidir. Öğrenmenin bağımsız ve sürekli kılınabilmesi için, müzikal kavramın ve bilişsel işleminin aynı zamanda gelişmesine izin verilmelidir (Pitts ve Davidson, 2000:55). Bu bulguları genişleterek, Williamon ve Valentine (2000:353), araştırmalarında çalışma miktarının performans kalitesine belirgin bir şekilde etki etmediğini çalışmanın orta evresinde daha uzun pratik kısımları çalışan piyanistlerin daha iyi müzikal, iletişimsel ve teknik performanslar ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bulgular; müzikal becerinin değerlendirilmesinde, bireyin çalışmasının içerik ve kalitesinin değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ömür'e (1998:58) göre de; öğrencinin nasıl çalıştığı, ne kadar çalıştığından daha önemlidir. Bu nedenle öğrenci, teknik ve müzikal sorunlarını gidermek için ne tür alıştırmalar uygulayacağını ve nasıl çalışacağını öğrenmelidir. Bu öğrenme, öğrenciyi hem bilişsel hem de pedagojik açıdan geliştirecektir.

1.2.2. Pişano Dersinde Etütlerin ve Eserlerin Çalışılması

Pişano eğitiminde üzerinde durulması gereken temel konulardan biri de etüt ya da eser çalışılırken karşılaşılan birtakım güçlüklerdir. Pişano eğitimi son derece karmaşık ve zor bir süreçtir. Bu süreçte, bir repertuvarın çalışılması, hazırlanması, çoğu öğrenci için temel bir endişedir ve müzik eğitimi penceresinden bakıldığında bu hazırlık pek çok türde bilginin farklı şekillerde kullanımını kapsamaktadır (Santos ve Gerling, 2011:341-342). Öncelikle bu sorunların, gerek öğrenci ile konuşularak gerekse öğrencinin ders ve ders dışı zamanlardaki çalışmalarını gözlem yolu ile inceleyerek, doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Kamacıoğlu ve Ünal (2009:4) bu sorunları; nota okuma, nota vuruşları ile ilgili hatalar, parmak numaraları, sağ ve sol elin bağımsız çalabilmesi ile ilgili problemler, bağlar ve staccato çalarken karşılaşılan problemler, nüans ve ses değiştirici işaretler, arpej çalarken ve triole çalarken karşılaşılan problemler olarak belirtmişlerdir. Ayrıca müzikal ifade ve polifonik eser çalışırken karşılaşılan problemler, cümle fikrinin ifade edilmesi, melodinin belirtilmesi, armoninin duyurulması, parçaların dönem özelliklerinin belirtilmesi ile ilgili problemler, ezber ve süslemeler ile ilgili problemlerden de bahsetmişlerdir.

Yukarıda açıklanan problemlerin yanı sıra öğrencilerin pişano dersindeki etüt ya da eserleri öğrenirken, etütte/ eserde yer alan tempo, gürlük terimleri, ton değişimleri gibi dikkat edilmesi gereken önemli yerleri seçmede, etütte/ eserde geçen zor pasajları belirlemede, etüdü/ eseri tekrar etmede, parça- bütün arasındaki ilişkileri kurmada, zamanı değerlendirme ve hedef belirlemede de problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin pişano dersindeki etütlerin ya da eserlerin öğrenilmesinde bir yöntem sorunuyla karşı karşıya olduklarını, bu becerileri kazanmada etkili öğrenme yollarının neler olduğunu bilmediklerini düşündürmektedir.

İyi bir pişano dersinin planlanmasında ve uygulanmasında temel alınacak şey belki de ders kapsamındaki etütlerin ya da eserlerin öğrenilmesini kolaylaştıracak, zevkli hale getirecek ve sürecin etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacak

stratejik yolların farkında olunması, neyin ne zaman ve nasıl uygulanması gerektiğinin bilinmesidir. “Öğrenmenin her boyutunda olduğu gibi piyano repertuarının da daha kolay ve kalıcı öğrenilmesinde, öğrenmedeki verimliliğin artırılmasında ve öğrenene bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırılabilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılması önem taşımaktadır” (Aydiner Uygun ve Kılınçer, 2012a:200).

Öğrenciler, piyanoyu öğrenirken teknik sıkıntılar, bilinçsizce yapılan tekrarlar, düzensiz egzersizler gibi birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin bu sorunların üstesinden gelebilmelerinde, zamanı iyi değerlendirebilmelerinde, yanlış çalışma alışkanlıklarından kurtulabilmelerinde, etkili- kolay ve hızlı bir şekilde öğrenebilmeleri için nasıl çalışacaklarını bilmelerinde ve bu konuda öğrencilere rehberlik edilmesinde öğrenme stratejileri etkili olabilir.

Etkili bir öğrenme sürecinin işleyebilmesi için en önemli aşama bireye öğrenmeyi öğretmektir. Herhangi bir konunun öğrenilmesinde, karşılaşılan bir problemin çözülmesinde ve belirlenen hedeflere ulaşmada; çeşitli öğrenme stratejilerini bilmek, hangi öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğinin bilincinde olmak ve bu stratejileri doğru bir şekilde uygulayabilmek öğrenmenin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve belirlenen hedefe kısa zamanda ulaşılmasında etkin bir rol oynamaktadır.

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi piyano eğitiminde de öğrenme stratejileri büyük önem taşımaktadır. Performans gerektiren bir alan olan piyano eğitiminde kullanılan repertuarda yer alan etütlerin/ eserlerin yapısına uygun stratejileri belirlemek ve kontrollü bir biçimde uygulamak, öğrenme sürecinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmasının yanı sıra öğrenmeyi daha keyifli hale getirecektir. Ayrıca, öğrencinin çalıştığı etüdün/ eserin ne kadar zamanda biteceğini bilmesi, parçada geçen tüm zorlukları belirleyebilmesi, etüdün/ eserin teknik ve müzikal gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünebilmesi, hangi stratejiyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanabileceğini bilmesi kısa zamanda hedefe ulaşabilmesini sağlayacaktır. Tüm bu stratejilerin yanı sıra, öğrencinin gerektiği yerde etüde/ esere uygun çalışma stratejilerini belirleyebilmesi, kendini izleyebilme ve denetleyebilmesi, güçlüklerin nedenlerini belirleme ve nasıl daha iyi çalışabileceğine dair kendine sorular sorabilmesi, cevaplar alabilmesi ve etüdün/ eserin gerektirdiği tüm bu stratejilerin bilincinde

olabilmesinin öğrenme sürecini etkilediği düşünülmektedir. Bu stratejiler, öğrencinin üst düzey performans sergileyebilmesinde, esere odaklanabilmesinde, kendi kendine çözümler üretebilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Böylece öğrencinin etüt/ eser hakkında önceden sahip olduğu başarısız olma, kaygı duyma, heyecana kapılma gibi olumsuz tutum ve ön yargılarından da kurtularak piyanoyu ve piyano dersini daha çok seveceği, kısa bir zamanda çok şey başarmış olmanın sağladığı motivasyonla başarı düzeyini daha da artıracığı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin birtakım öğrenme stratejilerini bilmesi ve bu stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmesi için öğrenme stratejilerine değinilmesinde yarar görülmektedir.

1.3. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri birçok eğitimci tarafından çeşitli şekillerde ifadelendirilmiştir. Bu ifadelerin ortak özelliği ise hepsinin temelinde bilgiyi işleme modelindeki bilgiyi işleme süreçlerinin işleyişi olduğu görülmektedir (Tay, 2002:15). Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Mayer'e (1988:11) göre öğrenme stratejileri, öğrenenlerin bilgiyi işleme yolunu etkilemeye yönelik öğrenci davranışları olarak tanımlanmaktadır. Weinstein ve Mayer'e (1986:315) göre ise öğrenme stratejileri, öğrenen kişinin öğrenme süreci sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerdir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi edinme, seçme, örgütleme ve bütünleştirme yollarını etkilemektir.

Lewalter (2003:179) öğrenme stratejilerini, öğrenci tarafından yeni bilgi edinmek için kullanılan bir dizi öğrenme işlemlerini birleştiren şematik yapı olarak tanımlamaktadır. Derry ve Murphy (1986:2) ise öğrenme stratejilerini, bilgi ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü olarak tanımlamaktadırlar.

Bir başka tanımda öğrenme stratejileri, amaç belirlenmiş ve esnek bir tutumla kullanılan, gittikçe kendiliğinden artan, fakat bilinçli olarak uygulanan bir dizi verimli öğrenme teknikleri (Schlag, Florax ve Ploetzner, 2007:332) olarak ifade edilmektedir.

Gagne ve Driscoll'e (1988:134) göre öğrenme stratejileri, "öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler" sürecidir. Bir başka ifade ile öğrenme stratejileri, belirli bir görevi başarılı bir şekilde tamamlamak için kullanılan bilişsel araçlardır (Akt. Riding ve Rayner, 1998:83). Arends (1997:243) ise öğrenme stratejilerini, öğrenilen konuları zihne yerleştirme ve gerektiğinde bu bilgileri tekrardan geri çağırma gibi bilişsel stratejileri ve bu stratejilerin kontrol edilip yönlendirilmesini sağlayan yürütücü biliş stratejilerini içeren bireyin öğrenme sürecini davranış ve düşünme biçimlerini etkileyen yöntemler olarak ifade etmektedir.

Sönmez (2010:281) öğrenme stratejilerini, "öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisince kullanılan etkinlikler" olarak ele alırken, Tay (2005:213) öğrenme stratejilerini, "öğrencilerin öğrenme- öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması" şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanımlamada öğrenme stratejileri (Çetin ve Gelbal, 2008:1002), yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasını, anlaşılmasını ve daha sonra transfer edilmesini kolaylaştıran tüm davranış, düşünce, inanç ve duyguları kapsamaktadır.

Özer'e (1998:153) göre öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Bu teknikler, öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşünceleri kapsar.

Öğrenme stratejileri, öğrenilen ya da öğrenilecek bilgilerin depolanması, geri çağırılması var olan bilgi ile öğrenilen yeni bilginin ilişkilendirilmesi, organize edilmesi ve tüm bunların yönlendirilmesi, planlanması ve kontrol edilebilmesi gibi stratejileri içermektedir.

Piyano eğitiminde başarı düzeyini arttırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri önemli bir yere sahiptir. Öğrenme stratejileri bilgiyi işleme kuramına dayanan ve bu kuramın özelliklerini içinde barındıran, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan etkinlikler olarak düşünülebilir.

Öğrenme işini gerçekleştirecek olan öğrencilerin de en önemli sorunu öğrenme faaliyetlerinde karşılaştıkları güçlükleri yenememektir. Öğrencilerin bu güçlükleri aşabilmesi için onlara nasıl öğrenecekleri konusunda bilgi verilmesi gerekmektedir.

Norman'a (1980) göre nasıl öğrenilir, nasıl hatırlanır, nasıl problem çözülür ile ilgili genel ilkeleri geliştirmeye ihtiyacımız vardır (Akt. Weinstein ve Mayer, 1986:315). Ancak bu ihtiyaçlar belirlendikten sonra öğrencilerin öğrenmeleri daha etkili ve daha kalıcı hale gelebilecektir. Öğrenme stratejilerinin önemini artıran nedenlerden biri de öğrenme stratejilerine yaşam boyu gereksinim duyulması olabilir. Bu gereksinimin kaynaklarından biri bilginin hızla artması ve bilginin sürekli değişmesidir. Bilginin bu özelliği günümüzde kendini yenilemeyi ve geliştirmeyi, meslek insanları olmayı bir zorunluluk haline getirmektedir. Ayrıca okullarda öğrenilmiş olan not alma, malzemeleri düzenli olarak saklama gibi stratejiler daha sonra iş yaşamında kullanılarak verimi artıracaktır (Açıkgöz, 1996:61). Öğrenme stratejilerine olan ilginin bir diğer nedeni de öğrenmede davranışsal yaklaşımdan, bilişsel yaklaşıma geçilmesinden doğan doğal değişiktir (Weinstein ve Mayer, 1986:316).

Öğrenme stratejileri kavramı, öğrenme stilleri ve öğrenme taktikleri kavramları ile çoğu zaman aynı anlamda kullanılmaktadırlar. Fakat bu üç kavram birçok özellikleri bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Curry'e (1990) göre, "öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri ve öğrenme taktikleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi öğrenme stratejilerinin anlaşılması ve öğretilmesi bakımından önemli bir konudur. Strateji, öğrencilerin okul öğrenmelerine hangi yaklaşımla katıldığının durumlar arası tutarlılığı iken, stil bireysel düzeyde davranış tarzı özelliği olarak işleyen bilgiler, taktik ise belli bir öğrenme durumunda öğrenenin açık, gözlenebilir faaliyetleri olarak karşımıza çıkmaktadır" (Akt. Talu, 1997:6). Garcia ve Pintrich'e (1993) göre strateji, stratejik bir şekilde hareket etmek, verimli bir şekilde öğrenmeyi istemek ve yalnızca hedeflere değil; ayrıca etkili öğrenme prosedürlerini, becerilerini, tekniklerini seçerek, uygulayarak tasarlamak ve yürütmeyi istemek şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Gargallo, Suárez-Rodriguez, Pérez-Perez, 2009:2).

Strateji terimi aslen büyük çaplı askeri operasyon planı uygulaması için gerekli işlemleri ifade eden askeri bir terimdir. Planın uygulanmasında daha kendine özgü adımlar taktik olarak adlandırılmıştır. Daha genel olarak, strateji terimi, herhangi bir şeyi başarmada bir dizi taktiklerin uygulamaya konmasını ifade etme ile ilgili olmuştur. Böylece, bir öğrenme stratejisi öğrenmeyi başarmak için bir dizi taktikler anlamına gelir ve bu dizi çerçevesindeki kendine özgü uygulanan belirli işlemlere "öğrenme taktikleri"

adı verilir. (Schmeck,1988b, s.5, Snowman'ın yayınlanmamış bir makalesine gönderme yapmaktadır. Akt. Green, 2010:44)

Riding ve Rayner'a (1998:79-80) göre bireyler, kendi bilişsel stillerine en başta uygun olmayan öğrenme materyalleri ile ilgilenirken öğrenme stratejilerini oluştururlar. Stratejiler öğrenilebilir ve değiştirilebilirken stiller bireyin oldukça sabit (değiştirilemeyen) esas özelliğidir. Öğrenme merkezli geleneğe bağlı olan öğrenme stilleri modelinde, bireylerin öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkların tanımlandıkları görülür ve bu da öğrenme stratejileri ile ilişkilidir. Öğrenme stratejisi, bir öğrenme görevinde performansı kolaylaştırmak için bireyin edindiği bir grup veya daha fazla işlemlerdir. Stratejiler, görevin doğasına bağlı olarak değişmektedir. Araç olarak düşünülebilir, aynı şekilde bir tornavidayı ve civata anahtarını gerektiren bir iş olarak düşünülebilir, diğeri bir çekici gerektirebilir. Bu yüzden farklı öğrenme stratejileri farklı tipteki öğrenme görevleri için kullanılır. Bu analogiyi devam ettirirsek bu aletler bir alet çantasında saklanabilir ve yapılacak işler için uygun olanı seçilebilir, bu yüzden strateji repertuarı da saklanabilir ve muhtemel öğrenme durumları için kullanılabilir.

Sonuç olarak öğrenme stratejisi teriminin, araştırmacılar ve danışmanlar tarafından bilginin daha sonradan kullanımı için akılda tutulmasının ve etkili öğrenmenin gerekli veya yararlı olmasını sağlayan birçok farklı yetkinliği belirtmek amacıyla geniş bir manada kullanıldığı görülmektedir. Bu yetkinlikler, alınan bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için kullanılan anlamlandırma ve örgütleme gibi stratejileri; not alma ve teste hazırlanma, kaygıyla başa çıkma ve hâlihazırdaki öğrenme görevine dikkati verme gibi etkin çalışma stratejilerini içermektedir. Buna ilaveten, öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri arasındaki uyumsuzlukları sezmelerinde, yeni bilginin öğrenilmesinin kontrolünde ve yönlendirilmesinde kullandıkları bir dizi anlamayı izleme stratejileri de yer almaktadır (Weinstein ve Vicki, 1985:241).

Aşağıda öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına yönelik bilgilere yer verilmektedir.

1.3.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerini iki özelleştirme derecesinde sınıflandıran

Kirby (1984, Akt. Riding ve Rayner, 1998:84), stratejileri mikro ve makro stratejiler olarak gruplandırmıştır:

Mikro Stratejiler: Göreve özel, belli bilgi ve yeteneğe özgü, performansa yakın ve doğrudan eğitimden sorumludur.

Makro Stratejiler: Sosyal ve doğası itibariyle daha yaygındır, duyuşsal ve güdüsel faktörlerle yakından ilgilidir, zeka ve stil gibi bireysel farklılıklardan daha kolay bir şekilde etkilenir, dolayısıyla doğrudan eğitimden daha az sorumlu kabul edilir.

Nisbett ve Shucksmith (1986, Akt. Çiftçi, 1998:16-17) öğrenme stratejilerini Kirby'nin (1984) sınıflandırmasına benzer olarak üçe ayırmaktadırlar. Bunlar:

Merkezi Stratejiler: Tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgilidir. Örneğin, planlılık.

Makro Stratejiler: Bilişsel bilgiyle yakından ilgilidir. Genellenebilirliği yüksektir. Yaşla ve yaşantıyla gelişir. Örneğin; yönetme, kontrol etme, gözden geçirme, kendi kendini sınama.

Mikro Stratejiler: Üst düzey becerilerin devamı niteliğindedir. Genellenebilirliği düşüktür. Öğretilmesi kolaydır. Örneğin; soru sorma, planlama şeklinde belirtilmektedir.

Nisbet ve Shucksmith (1986) bir başka sınıflamasında öğrenme stratejilerini soru sorma, planlama, izleme, kontrol etme, gözden geçirme ve kendi kendini test etme şeklinde 6 başlık altında toplamıştır (Akt. Eroğlu, 2007:27).

Oxford'a (1990:16-17) göre, öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

Doğrudan Öğrenme Stratejileri: Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri;

Dolaylı Öğrenme Stratejileri: Bilişötesi stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler'dir.

Warr ve Downing (2000, Akt. Güven, 2004: 52) ise, öğrenme stratejilerini bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri olarak üç kategoride ele almıştır. Bu stratejilerin içerikleri şöyle ifade edilmiştir:

Bilişsel Öğrenme Stratejileri: Yineleme, örgütleme ve anlamlandırma stratejileridir.

Davranışsal Öğrenme Stratejileri: Kişilerarası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapmayı içermektedir.

Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri: Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamının izlenmesi olarak 3 sınıfta kategorize etmiştir.

O'Malley ve Chamot (1990:44), öğrenme stratejilerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

Yürütücü Biliş Stratejileri: Seçici dikkat, öğrenme görevini planlama, kendini izleme, kendini değerlendirme;

Bilişsel Stratejiler: Tekrar, örgütleme/ gruplama, çıkarımda bulunma, özetleme, imaj oluşturma, transfer etme, anlamlandırma;

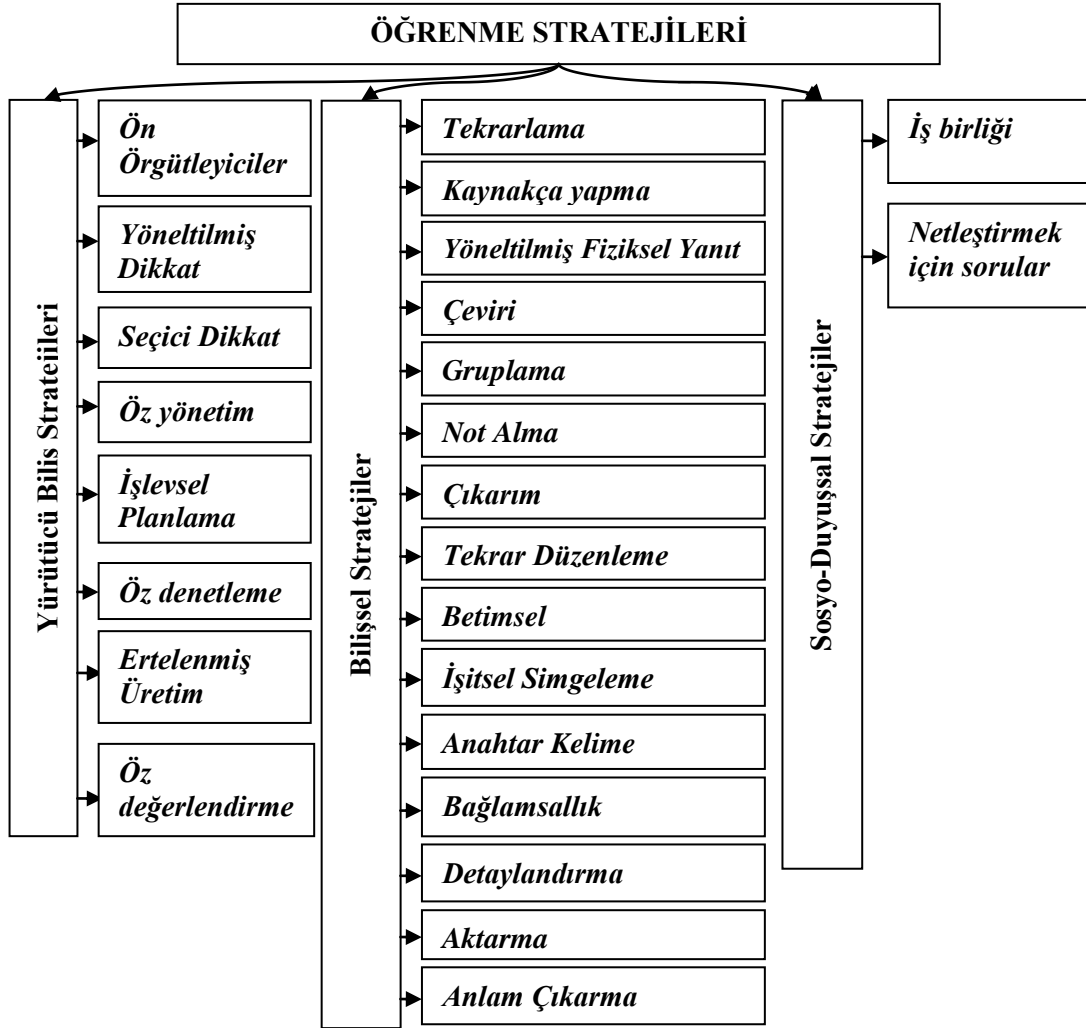
Sosyo- Duyuşsal Stratejiler: Kubaşık çalışma, çıkarımda bulunmak için soru sorma, zihinsel kontrol sürecini kullanmadır.

Pardon ve Waxman (1998, Akt. O'Malley ve Chamot, 1990:110) ise öğrenme stratejilerini olumlu ve olumsuz öğrenme stratejileri şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflama aşağıdaki gibidir:

Olumlu Öğrenme Stratejileri: Özetleme, altını çizme, kendi kendine soru üretme, kontrol etme, not alma, imajlar oluşturmadır.

Olumsuz Öğrenme Stratejileri: Konu hakkında düşünme, her kelimeyi yazma, detaylı olmadan bölümleri inceleme, hızlı okuma, her kelimeyi sürekli tekrar etme, ana fikri söylemedir.

O'Malley, Russo, Chamot ve Stewner- Manzares (1988:219-221) öğrenme stratejilerini yürütücü biliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler şeklinde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırma aşağıda Şekil 1.1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğrenme stratejileri sınıflaması (O'Malley, Russo, Chamot ve Stewner- Manzares, 1988:219-221).

O'Malley, Russo, Chamot ve Stewner- Manzares'in (1988), öğrenme stratejileri sınıflamasına benzer bir sınıflama da Doring, Bingham ve Bramwell- Vial (1997) tarafından yapılmıştır. Doring ve diğerlerine göre öğrenme stratejileri (1997); etkiledikleri süreçlere göre bilişsel stratejiler, bilişötesi stratejiler, sosyal ve duyuşsal stratejiler olmak üzere üçe ayrılmıştır (Akt. Chularut, 2001:11).

Weinstein ve diğerkleri (1988:33,37-39) oluşturdukları sınıflamada öğrenme stratejilerini 10 kategori altında toplamışlardır. Bu başlıklar ve içerikleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

1. Kaygı: Sıklıkla okulla ilgili kaygı duymak, konsantrasyon zorluğundan dolayı çokça endişe etmek, notlar konusunda hemen cesareti kırılmak, okul ve testlere çalışma konusunda gergin olmak, çok iyi hazırlandığında bile kaygılı olma gibi durumlar kastedilmektedir.

Örnek maddeler:

- ❖ Testte konsantrasyon eksikliğımden dolayı yetersiz olacağım konusunda endişelenirim.
- ❖ Bir sınava başladığımda iyi yapacağım konusunda kendime oldukça güvenirim.
- ❖ Bir teste iyi hazırlandığım halde endişe duyarım.

2. Tutum: Üniversiteye karşı tutum ve ilgiyi içermektedir.

Örnek maddeler:

- ❖ Okulda başarılı olmak benim için çok önemlidir.
- ❖ Eğitimsel amaçlarımın ne olması gerektiğı konusunda şaşkın ve kararsız hissediyorum.
- ❖ Bence, derslerde öğretilen şeyler öğrenmeye değer değil.

3. Konsantrasyon: Konsantre olabilme, dikkatini yoğun olarak verme, dikkatli bir şekilde dinleme ve ne denildiğini düşünme, kolay bir şekilde dikkati dağılmamak.

Örnek maddeler:

- ❖ Sık sık kendimi okurken bulurum, fakat ne hakkında olduğunu bilmem.
- ❖ Çalışırken tamamen konsantre olurum.
- ❖ Ders boyunca başka şeyler düşünürüm ve ne söylendiğini dinlemem.

4. Bilgiyi İşleme: Hayali ve sözel ayrıntılaşma, yeni öğrenilen bilgi ve var olan bilgi arasında uyum sağlama konusunda düşünme, yeni bilgiyi ilişkilendirme, karşılaştırma oluşturma, okunan ve duyulan sözcüklerin anlamını düşünme, bilgiyi kendi sözcüklerine aktarma, mantığını kullanma gibi durumları içermektedir.

Örnek maddeler:

- ❖ Öğrendiğim ve var olan bilgim arasında ilişki kurmaya çalışırım.
- ❖ Çalıştığımda materyali (metni) kafamda düzenlemeye çalışırım.
- ❖ Bir şeyi hatırlamada zorluk yaşarsam onunla ilişkili başka bir şeyi hatırlama konusunda çaba harcarım.

5. Güdülenme: Çok çalışmaya isteklilik, üniversite için güdülenme miktarı, çok miktarda teşvik etme, çalışkan olma, işinin başında olma, kendini denetim altında tutmadır.

Örnek maddeler:

- ❖ Derslerim için verilmiş kitapları okurum.
- ❖ Ödevlerimi aceleyle yaparım, iyi bir iş çıkarmaya çalışmaktansa yolumdan çekilmesi için çalışırım.
- ❖ Çalışmamak için bütün mazeretleri bulmaya çalışırım.

6. Zamanlama: Zamanı iyi kullanma, derli toplu olma, zamanı kullanmayı planlamada düzenli olma, zamanı en iyi şekilde kullanmada üretken olmadır.

Örnek maddeler:

- ❖ Yalnızca bir deneme olduğunda çalışırım.
- ❖ Dersler arası çalışma saatlerinden iyi bir şekilde yararlanırım.
- ❖ Çalışmaya başlarken zamanı en iyi şekilde kullanmak için işimi düzenlerim.

7. Ana Fikri Seçme: Okunan ve duyulan bilgidan ana fikirleri ve kritik yerleri seçebilmek, okunan bilgidan önemli yerlere odaklanabilmedir.

Örnek maddeler:

- ❖ Metinde altını çizme alışkanlığım metni tekrar gözden geçirdiğimde yardımcı oluyor.
- ❖ Metinde önemli yerleri belirlemede zorluk çekiyorum.
- ❖ Çalıştığında ayrıntılar arasında kayboluyorum ve ağaçların yer aldığı ormanı göremiyorum.

8. Öz Sınama: Öğrenilen bilgiyi gözden geçirme, düzenli bir şekilde inceleme, derslere ve öğrenmeye hazırlanmadır.

Örnek maddeler:

- ❖ Okurken belli aralıklarla dururum ve söylenenleri zihinsel olarak tekrar geçerim ve gözden geçiririm.
- ❖ Ders materyallerini gözden geçirirken ödevleri tekrar gözden geçiririm.
- ❖ Deneme öncesi dışında nadiren gözden geçiririm.

9. Çalışmaya Yardımcı Kaynaklar: Öğrenme için detaylı bir yaklaşımdan yararlanma, öğrenmeye yardımcı olması için araçlardan yararlanma, yararlı tekniklerle öğrenmeyi destekleme, anahtar kelimelerden yararlanma, alıştırma pratik yapma, öğrenmeye yardımcı olmak için örnek problemler, örnekler, başlıklar, diyagramlar vb. kullanmadır.

Örnek maddeler:

- ❖ Alıştırma ve örnek problemler aracılığıyla çalışmam.
- ❖ Mevcut olduğu durumlarda grupta gözden geçirme seanslarına katılıyorum.
- ❖ Derslerde kaynakları özetlemek için basit tablo, diyagram ve harita çizerim.

10. Test Stratejileri: Sınava ve denemeye yönelik yaklaşımlar geliştirme, genellikle uygun bir şekilde hazırlık yapma, doğru materyalleri gözden geçirme, materyalleri doğru bir şekilde birbiriyle ilişkilendirme, gerektiğinde rahat olmadır.

Örnek maddeler:

- ❖ Soruları cevaplamadan önce denemedeki soruların cevaplarını düşünürüm.
- ❖ Çalışmamı farklı tipteki derslere uydurmada zorluk çekerim.
- ❖ Denemeye girdiğimde yanlış materyale çalıştığımı fark ederim.

Hartley (1988:17), öğrenme stratejilerini yüzeysel ve derinlemesine öğrenme stratejileri olmak üzere 2 grupta toplamıştır. Pressley ve diğerleri (1989) ise öğrenme stratejilerini özetleme, betimleme, hikaye dilbilgisi, var olan bilgiyi etkinleştirme, öz sorgulama ve soru- cevap şeklinde sınıflandırmışlardır (Akt. Pressley ve Harris, 1990:32). Bir başka tanımlamada Jones (1987:322) öğrenme stratejilerini oluşturucu ve yapılandırıcı stratejiler olmak üzere iki kategoride ele almıştır.

Baron (1978), genel seviyelere göre öğrenme stratejilerini üç kategoride incelemiştir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Akt. Riding ve Rayner, 1998:84):

İlişkili araştırma stratejileri: Önceki bilgiye dayanarak yeni problemi çözmek için oluşturulan etkinliklerdir.

Uyarıcı analiz stratejileri: Bir görevi analiz etme ve unsurlarına ayırma için oluşturulan hareketlerdir.

Kontrol etme stratejileri: Uygun bir sonuca ulaşmak için öğrenme görevleriyle ilgili cevapları kontrol etme ve değerlendirme için oluşturulan etkinliklerdir.

Senemoğlu (2010:560) öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler şeklinde ele almakta ve öğrenme stratejilerini dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı artıran stratejiler, geri getirmeyi artıran stratejiler, güdüleme stratejileri ve yürütücü biliş stratejileri olarak altı grupta sınıflandırmaktadır. Erden ve Akman (2000:162) ise öğrenme stratejilerini yineleme, anlamlandırma,

örgütlenme stratejisi olarak üç grupta ele almıştır. Subaşı (2008:394) tarafından yapılan sınıflamada ise öğrenme stratejileri dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırmayı artıran stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve duyuşsal (güdüsel) stratejileri olarak beş grupta kategorize edilmiştir. Bir başka sınıflandırmada Öztürk (1995:30) öğrenme stratejilerini dikkat stratejisi, tekrar stratejisi, anlamlandırma stratejisi, zihne yerleştirme stratejisi, hatırlama stratejisi, bilişi yönetme stratejisi ve duyuşsal strateji olarak yedi grupta ele almıştır.

Gagne ve Driscoll (1988:134-138) öğrenme stratejilerini beş grupta toplayarak incelemiştir. Bunlar şu şekildedir:

- ❖ Dikkat stratejileri,
- ❖ Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri,
- ❖ Kodlamayı artırma stratejileri,
- ❖ Geri getirmeyi artırma stratejileri,
- ❖ İzleme- yöneltme stratejileri.

Öğrenme stratejileri ile ilgili en çok dikkate alınan sınıflamada öğrenme stratejilerinin sekiz grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri, karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri, temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri, karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri, temel öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri, karmaşık öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri, kavramayı izleme stratejileri, duyuşsal ve güdüsel stratejiler şeklindedir (Mayer, 1988:14; Weinstein ve Mayer, 1986:316). Bu öğrenme stratejileri her kategori bir veya daha fazla çeşitte öğrenme sonucunu ve performansını kolaylaştırmak için kodlama sürecinin belli yönlerini etkileyecek yöntemler içermektedir. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Temel Öğrenme Durumları için Yineleme Stratejileri: Düzenlenmiş bir listedeki maddelerin isimlerini tekrar etme gibi aktivitelerdir. Bu grupta en çok yapılan aktiviteler ise güneşten başlayarak bütün gezegenlerin isimlerini sırasıyla hatırlama ve

Shakespeare'in Hamlet eserindeki karakterleri sunduğu şekilde sırasıyla hatırlama örnek olarak verilebilir.

Karmaşık Öğrenme Durumları için Yineleme Stratejileri: Sınıfta sunulanları kopyalamak, altını çizmek veya gölgelendirmek gibi eylemlerdir. Okullarda yapılan en yaygın eylemler ise bir hikâyedeki temel olayların altını çizmeyi ve dersin I.Dünya Savaşının nedenleriyle ilgili kısımlarını kopyalamayı içerebilir.

Temel Öğrenme Durumları için Anlamlandırma Stratejileri: Zihinsel bir imge oluşturma ve kelimelerin eşleştirildiği bir listede her kelime çiftine yönelikümle kurma gibi aktiviteleri içermektedir. Bu grupta en çok uygulanan okul aktiviteleri ise bir eyaletin isminin veya o eyalette yetiştirilen temel tarımsal ürünün isminin geçtiği cümle veya cümlecik oluşturma veya bir şiirde geçen bir sahneyle ilgili zihinsel imge oluşturma olarak örneklendirilebilir.

Karmaşık Öğrenme Durumları için Anlamlandırma Stratejileri: Yorumlama, özetleme veya yeni bilginin var olan bilgiyle ilişkisini tanımlama gibi etkinliklerdir. Okullarda yapılan en yaygın etkinlikler ise bir postanenin çalışma yöntemi ile bir bilgisayarın çalışma yöntemini karşılaştırma veya karmaşık moleküllerin yapısıyla ilgili bilgiyi basit moleküllerin yapısıyla ilgili bilgilerle ilişkilendirme şeklindedir.

Temel Öğrenme Durumları için Örgütlenme Stratejileri: Düz yazı şeklindeki bir parçada veya bir listede öğrenilecek olan maddeleri gruplama ve düzenleme şeklindeki eylemlerdir. Bu grupta en yaygın olarak görülen okul görevleri ise yabancı dildeki sözcükleri sözcük bölüklerine göre düzenleme veya bağımsızlık bildirisinin ilan edilmesine yol açan olayları kronolojik bir şekilde sıralama şeklinde örneklendirilebilir.

Karmaşık Öğrenme Durumları için Örgütlenme Stratejileri: Bir paragrafın taslağını çıkarma veya bir hiyerarşi oluşturma gibi aktiviteleri içermektedir. Bu grupta en çok uygulanan okul aktiviteleri ise bir derskitabındaki ödev verilen ünitelerin taslağını çıkarma veya yapısal bir düzende vurgu ilişkilerini bir diyagram üzerinde gösterme şeklinde örneklendirilebilir.

Kavramayı İzleme Stratejileri: Kavramadaki bozuklukları kontrol etme şeklindeki eylemlerdir. Bu grupta en yaygın olarak görülen okul görevleri ise derste uygulanan bir malzemenin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için öz sorgulama yapma veya birders kitabı üzerinde çalışırken bir kişinin okuma becerisine kılavuzluk etmek için bölümün başındaki soruları kullanma gibi eylemlerdir.

Duyuşsal ve Güdüsel Stratejiler: Deneme sınavı kaygısını yenmek için dikkatli ve rahat olma gibi aktiviteleri içermektedir. Bu grupta en çok görülen okul aktiviteleri ise sessiz bir yerde çalışarak dikkat dağıtıcı etmenleri ortadan kaldırmak veya dikkati deneme sınavında kötü yapacağına ve başarısız olacağına dair düşüncelerden alıkoymak şeklinde örneklendirilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986:316-317).

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan sınıflamalar dikkate alındığında öğrenme stratejilerinin bazen özel davranışları içeren özelliği ile bazen de bir grup davranışın bileşimi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Farklı sınıflamalar yapılmasının yanında öğrenme stratejilerinin genel olarak belli stratejiler etrafında toplandığı görülmektedir. Bununla birlikte Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflandırması genel kabul gören ve birçok araştırmaya (Talu,1997; Aicher, 1998; Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b; Nielsen, 2001; Bayındır, 2006; Şen, 2006; Hasra, 2007; Aydıner Uygun ve Kılınçer, 2012a, b; Kılınçer ve Aydıner Uygun 2012) konu olan bir sınıflama olarak göze çarpmaktadır.

Bu çalışmada Weinstein ve Mayer'in (1986:316) öğrenme stratejileri sınıflandırması temel alınmıştır. Fakat bu sınıflandırmada bazı öğrenme stratejileri (yineleme, anlamlandırma ve örgütleme) temel ve karmaşık olarak iki ayrı kategoride ele alınırken bu çalışmada böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Bununla birlikte Weinstein ve Mayer'in (1986:316), öğrenme stratejileri sınıflandırmasında ayrı kategoriler olarak ifade edilen anlamlandırma ve örgütleme stratejileri, araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında istatistiki olarak tek bir boyut altında toplanmasından dolayı bu iki strateji bir tek kategori olarak ele alınmıştır. Bu yolla oluşturulan sınıflandırmaya ek olarak Gagne ve Driscoll (1988:134-138) tarafından oluşturulan öğrenme stratejileri sınıflandırmasındaki alt boyutlardan biri olan "dikkat stratejileri"de çalışmaya dâhil edilmiştir. "Dikkat" stratejilerinin sınıflandırmaya eklenme nedeni ise bilgiyi işleme kuramına dayalı olarak geliştirilen öğrenme

stratejilerinden birinin de “dikkat” stratejisi olarak ifade edilmesi (O’Malley, Russo, Chamot ve Stewner- Manzares, 1988:219-221; Gagne ve Driscoll, 1988:134-138; Senemoğlu, 2010:560; Öztürk, 1995:30; Subaşı, 2008:394) ve bütün öğrenmelerde olduğu gibi piyano dersindeki etütlerin ya da eserlerin öğrenilmesinde de öğrenme sürecinin “dikkat” ile başladığının düşünülmesindedir.

Aşağıda bu araştırmada temel alınan öğrenme stratejileri sınıflandırması verilmekte ve bu öğrenme stratejileri tanıtılmaktadır.

1.3.2. Araştırmada Temel Alınan Şekliyle Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri matematik, fen, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, Türkçe, İngilizce gibi pek çok alanda farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu araştırmada ise Weinstein ve Mayer’in (1986:316) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki alt boyutların tamamına, Gagne ve Driscoll’un (1988:134-138) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki alt boyutlardan da “dikkat stratejilerine” yer verilmiştir. Buna göre oluşturulan beş boyut aşağıdaki gibidir.

- ❖ Dikkat Stratejileri,
- ❖ Yineleme Stratejileri,
- ❖ Anlamlandırma- Örgütlenme Stratejileri,
- ❖ Anlamayı İzleme Stratejileri,
- ❖ Duyuşsal Stratejiler.

1.3.2.1. Dikkat Stratejileri

Öğrenme faaliyetleri dikkat etme süreciyle başlar. Dikkat en genel anlamıyla “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır” (Matlin, 1989:52). Bir başka deyişle dikkat, uyarıcıyı ya da uyarıcılara tepkiye yönelmedir ve çok sınırlı bir kaynaktır (Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2006:170). Çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçmesini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve artırmaktır (Subaşı, 2008:394). Dikkat, bireydeki bilinçli ve içsel süreçler tarafından kontrol

edilmektedir. Bunun yanında çevresel uyarıcılar da kontrolde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin içsel özelliklerinden akademik özgüveni, geçmişteki ve o andaki akademik yaşantıları başarılarını büyük ölçüde etkileyeceğinden öğrenciye başardığını göstermek ve başarısını arttırmak derse dikkatini çekmede önemli bir etken olabilir (Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2006:170-171).

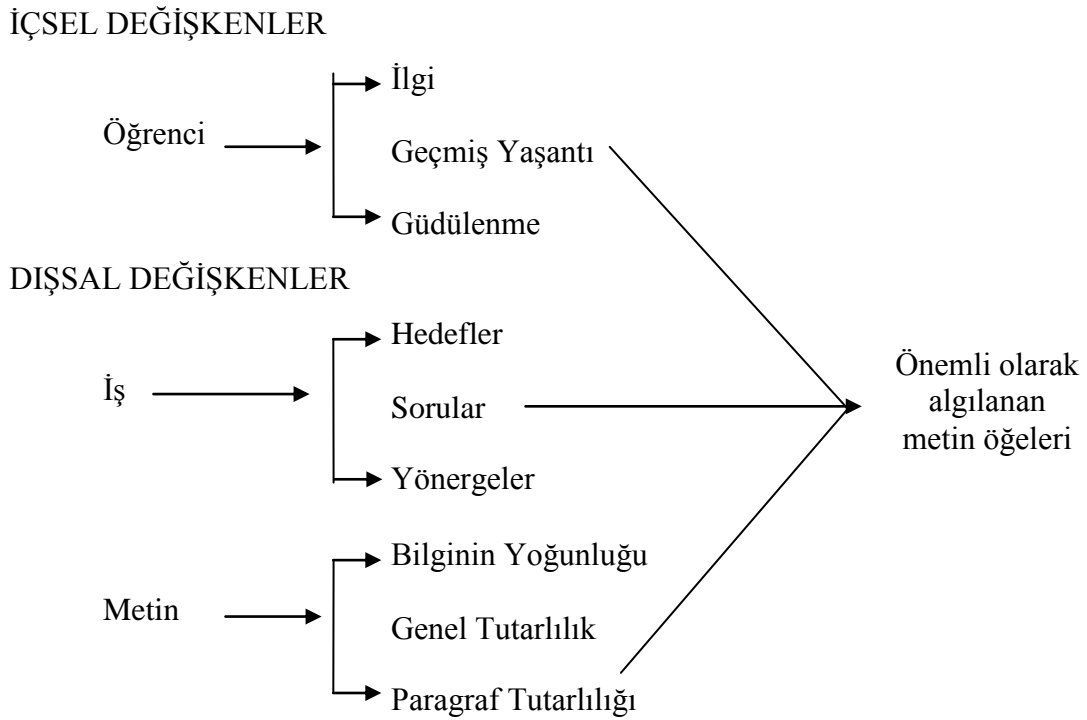
Senemoğlu'na (1997:562) göre; kendi kendisinin öğrenmesini sağlayacak öğrenci, öğreneceği hedefe bağlı olarak, birçok dikkat çekme stratejilerinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilir. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir. Rickards ve August'a (1975, Akt. Mayer, 1988:18) göre altını çizme aktiviteleri, öğrencilerin belli türdeki bilgilere dikkatlerini vermeleri konusunda onlara yardımcı olabilecek etkenlerden birini oluşturmaktadır.

Altını çizme stratejisinin yanında dikkati çekmede kullanılan diğer bir strateji de metnin kenarına not almadır. Altını çizme stratejisinde olduğu gibi metin kenarına not almanın etkili olması için bu stratejinin dikkat unsurlarını içermesi ve anlamı güçlendiren öğelere yoğunlaşma derecesine bağlıdır (Eggen ve Kauchak, 1992:336, Akt. Subaşı: 2000:45). Metin kenarına not alma, öğrencinin tekrar etmesine yeni bilgiye hazır olmasına ve kodlamasına yardımcı olur. Metin kenarına not alma, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma, anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi işaretler koyma, önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar, öğrencinin bu kısımlara dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar (Sönmez, 2010:281).

Reynolds ve arkadaşları (1988) dikkat stratejisini kullanan öğrencilerin üç farklı işlemi yerine getirmeleri gerektiğini söylemektedirler (Akt. Öztürk, 1995:31). Bu üç işlem basamağı şöyledir:

- ❖ Metindeki öğelerden hangilerinin önemli ve hangisinin önemsiz olduğuna karar verme,
- ❖ Önemli öğeler üzerinde odaklaşma,
- ❖ Önemli öğeleri öğrenme.

İçsel ve dışsal değişkenler, önemli bilginin belirlenmesinde etkili bir rol almaktadır. Bu değişkenler Reynolds ve diğerleri (1988) tarafından aşağıda Şekil 1.2'deki gibi ifade edilmiştir (Akt. Öztürk, 1995: 32):



Şekil 2. Reynolds ve arkadaşları tarafından geliştirilen önemli bilginin belirlenmesinde etkili olan değişkenler (Akt. Öztürk 1995:32).

1.3.2.2. Yineleme Stratejileri

Dikkat süreci ile başlayan öğrenme etkinliklerinde edinilen bilgilerin kısa ya da uzun süreli kalıcılığının sağlanması için bu bilgilerin işlenmesi gereği vardır. Bilgiyi işleme kuramına göre dikkat süreçleri ile edilen bilginin kısa süreli bellekte kalış süresi ile bilgi birimi miktarının sınırlılığı söz konusudur. Peterson ve Peterson (1959); bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresinin yetişkinlerde en fazla 20 saniye civarında olduğunu belirtmektedirler (Akt. Senemoğlu, 2010:271). Bununla birlikte Miller'ın (1956) bir araştırmasında bireyin belli bir zaman diliminde işleyebileceği bilgi miktarının 7 + 2 bilgi birimi olduğunu tespit ettiği görülmüştür (Akt. Özdemir ve Yalın 2000:7). Bu bilgilerden yola çıkarak bilginin kısa süreli bellekte kalış süresini ve bilgi miktarını artırmak için öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme stratejileri kullanımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Eggen ve Kauchak (1994) yineleme stratejilerinin, kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarının ve bu bilginin bellekteki kalış süresini arttıran ve bilginin daha uzun süre tutulmasını sağlayan bir strateji olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Karakış ve Çelenk, 2007:30). Weinstein ve

Mayer'e (1986:316) göre yineleme, öğrenenin öğrenme sırasında etkin bir şekilde sunulan maddeleri okuması ve saymasıdır. Bu eylemin amacı ise uzun süreli belleğe aktarılacak birimlerin seçilmesi ve edinilmesidir.

Yineleme stratejileri, öğrencinin önemli bilgiyi belirleyip zihinsel tekrar yoluyla kazanmasında ya da bilgiyi kalıcılaştırmasında etkili olmaktadır. Bu nedenle yineleme stratejileri, olduğu gibi hatırlanması istenen bilgileri öğrenmede oldukça etkilidir. (Örneğin şiir, bir piyano eseri vb.) Bu stratejilerin genel özelliğine bakıldığında öğrenme-öğretme sürecinde sunulan bilgilerin olduğu gibi alındığı fakat bunların belleğe daha kolay yerleştirilebilmesi için sınırlı ölçüde bilgi işlemeye olanak tanıdığı teknikler olarak görülmektedir (Şimşek, 2006:187).

Yineleme stratejileri temel ve karmaşık yineleme stratejileri olarak ele alınmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986:316). Temel yineleme stratejilerinde öğrenciler öğrenme sırasında sunulan içeriği etkin bir biçimde tekrar etmekte ya da isimlendirmektedir. Bu etkinliklerin amacı ise uzun süreli belleğe aktarılacak birimlerin seçilmesi ve edinilmesidir. Temel tekrar stratejileri, en iyi basit işler için ve uzun süreli bellekteki bilginin etkin kılınması için kullanılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986:316; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991:19; Stefanou ve Salisbury-Glennon, 2002:85; Güven, 2008:32). Karmaşık tekrar stratejisinde bilgileri belirli ölçüde bireyin kendisinin de anlamlar katarak zihne yerleştirme işlevi vardır (Sünbül, 1998:29). Basit ve karmaşık yineleme stratejileri altını çizme, vurgulama, materyali ezberleme, tekrar okuma, sesli okuma, önemli yerleri zihinsel olarak gözden geçirme, metin kenarına not alma gibi taktikleri içermektedir (Weinstein ve Mayer, 1983:1; Bemt ve Bugbee'den (1990) akt. Filcher ve Miller, 2000:63; Styles, Beltman ve Radloff, 2001:4; Dembo, 2001:30; Bagheri, Yamini ve Riazi, 2009:6; Şimşek ve Balaban, 2010:37).

Yineleme stratejileri sınıf ortamında öğretmenler tarafından doğrudan öğretilmektedir ve öğrenciler de bu stratejiyi eğitim hayatlarının en başlarında hemen kazanmaktadır. Yineleme stratejileri anlamlı öğrenmeden daha çok yüzeysel bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu strateji zihinsel bir işlemden daha çok, performansı etkilemektedir. Bununla birlikte yineleme stratejilerinin bilgiler arasında içsel bağlantılar kurmada ve yeni bilgi ile eski bilgiyi bütünleştirmede yeterli olmadığı görülmektedir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991:19; Dembo, 2001:30; Warr

ve Downing'den (2000) Akt. Kaya, 2006:61). Bu nedenle bilginin kalıcılığını artırılmasında daha üst düzey bilişsel eylemleri içeren öğrenme stratejilerinin kullanımı söz konusudur. Bu eylemler anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri ile mümkün olabilir.

1.3.2.3. Anlamlandırma- Örgütlenme Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamalarında etkili olan stratejilerdir. Öğrenciler, anlamlandırma stratejileriyle, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek ona anlam yükleyerek öğrenirler ve bu öğrenmelerde yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan bilgi arasındaki bağlar güçlenmektedir (Hamilton, 1989:205, 206; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991:19; Özer, 1998:155; Erden ve Akman 1998:156; Stefanou ve Salisbury-Glennon, 2002:85; Güven, 2008:32; Demirel, 2009:157; Ersözlü, 2010:5148). Bir başka deyişle anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin var olan bilgilerini etkinleştirerek yeni bilgiyi anlamaları ve analogi oluşturmalarını sağlamaktadır (Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner, 2011:25). Bu ifadelerden hareketle anlamlandırma stratejileri, sahip olduğumuz bilgi veya uzun süreli belleğimize depoladığımız bilgi ile hatırlanmasının önemli olduğunu düşündüğümüz bilgi arasında bağlantılar kurma amacını sergilemektedir. Başarılı öğrenme; var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişkiler kurmayı içermektedir. Yeni bilgi, önceki bilginin üzerine kurulmalı ve ilişkilendirilmelidir (Cornford, 2002:362).

Rohwer'a (1970) göre, öğrenilmiş bilgiyi işlemenin bir yolu da anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasıdır. Bilişsel strateji ve beceri olarak anlamlandırma stratejilerinin kullanımı öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgiye anlam katmak için sembolik bir yapı oluşturmasını içerir. Çağrışımsal bir çift görevinde bulunan iki madde arasında ilişki kurmak için birleştirilmiş bir zihinsel imge veya cümle oluşturma, bir metinden bir şey öğrenirken öğrenci metindeki bilgiyi doğrudan veya analogi yardımıyla var olan bilgisiyile ilişkilendirme örnek olarak gösterilebilir. Anlamlandırma stratejileri metin içerisinde mantıksal bir ilişki oluşturmayı, sonuç çıkarmayı veya etkilerini bulmayı içermektedir (Akt. Weinstein, 1977:4). Bununla birlikte anlamlandırma stratejilerinin en sık kullanılan çeşitleri karşılaştırma ve birleştirme stratejileridir.

Öğrenci, bir metindeki iki kavram arasındaki ilişkiyi etkin bir şekilde açıklayabiliyorsa karşılaştırmalı anlamlandırma stratejilerini, metinde bulunan bir kelime ile kendi hafızasında bulunan bazı kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayabiliyorsa birleştirmeli anlamlandırma stratejisini kullanıyor demektir (Mayer, 1980:771). Genel olarak bakıldığında anlamlandırma stratejilerinde zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi ifadeleriyle not alma gibi etkinlikler kullanılabilir (Weinstein ve Mayer, 1986:320-321).

Öğrenmekte olduğumuz bilgiyle öğrendiğimiz bilgi arasında bağıntılar kurmanın birçok yöntemi vardır. Bu yöntemler benzerlikler oluşturma, yorumlama, kendi kelimeleriyle özetleme, grafik, tablo veya diyagram kullanarak bilgiyi farklı şekillerde sunma, yeni edinilen bilgiyi uygulama, var olan bilgiyle ilişkilendirme, benzerlik ve karşılaştırma yöntemleri kullanma, anlam ve sonuç çıkarma ve öğrendiğimiz bilgiyi başka birine öğretmeye çalışmadır (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1988-1989:18). Örneğin Gagne'ye (1980) göre şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendireceğimizi açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardımcı olur (Akt: Yokuş, 2009:18).

Bu yöntemler dikkate alındığında bazılarının anlamlandırma bazılarının da örgütlenme stratejileri ile ilgili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bir iç içe geçmişliği görmek de mümkündür. Bunun nedeni anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin her ikisinde de var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişkiler bulma ya da başka bir deyişle bilgiler arasında içsel ve dışsal bağlar kurma olanağı sağlamasıdır (Güven, 2008:8; Bayındır, 2006:77-78).

Anlamlandırma stratejileri ile ilgili olarak Öztürk (1995:36) tarafından yapılan tanımlamada anlamlandırma stratejileri, bireyin bilgiyi kendisine mal etmesini, yeni bilgiyi kodlayarak ilişkili bilgiyi, bütünün içinde örgütlemesini ve bu bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak şeklinde ifadelendirilmiştir. Bu ifadelerden hareketle anlamlandırmanın oluşmasında önemli bir aşamayı örgütlenme oluşturmaktadır.

Genel anlamda örgütlenme bir araya getirme şeklinde tanımlanabilir. Öğrenme faaliyetleri içinde örgütlemenin gerçekleştirilmesi hem anlamlandırmayı hem de bir

araya getirmeyi kapsadığı söylenebilir. Bu bağlamda anlamlı bilginin oluşumu anlamlandırma ve örgütlemenin birlikte işleyişi ile mümkün olabilecektir. Alan yazın incelendiğinde anlamlandırma ile örgütleme stratejilerinin çoğu zaman aynı anlama gelecek şekilde ve bir arada kullanıldığını görmek mümkündür (Gagne ve Driscoll, 1988; Gagne, 1988; Özer, 1998; Erdem, 2005; Bayındır, 2006; Hasra, 2007; Güven, 2008; Tomal, 2008; Topses, 2009; Senemoğlu, 2010). Bununla birlikte hem anlamlandırma hem de örgütleme stratejilerinde bilgilerin anlamlandırılmasına önem verilir. Yine Erden ve Akman'a (2000:163; 2003:169) göre de örgütleme stratejileri, “öğrencilerin yeni gelen bilgileri bir araya getirerek kendi ön bilgilerine göre yeniden düzenlemesi esasına dayalıdır. Bu nedenle genellikle örgütleme stratejisi ile anlamlandırma stratejisi aynı anda kullanılır. Bir metnin ana ve yan fikirlerinin çıkartılması, bilgilerin sınıflanması, grafikte gösterilmesi bu stratejiye girer”.

Örgütleme stratejileri ve anlamlandırma stratejilerinin bir başka ortak özelliği de bilgiyi yapılandırmak ve tekrar yapılandırmak için kullanılmalarıdır (Schlag, Florax ve Ploetzner, 2007:332). Piaget ve Ausubel'e göre “gelen bilgiler şema ya da taslaklara benzer hiyerarşiler şeklinde organize edilmiştir. Özel bilgiler genel kategoriler altında toplanmakta ve bu şekilde kayedilmektedir (Hergenhahn'den (1988) Akt. Sünbül, 1998:35). “Bu şemaya uyan bilgiler daha anlamlı hale gelmekte ve bu örgütlü yapıya yerleşmektedir. Zihindeki bu mekanizmada hem örgütleme hem de anlamlandırma süreci vardır” (Sünbül, 1998:35). Bu da anlamlandırma ve örgütleme stratejileri arasındaki sıkı bir ilişkiyi ifade ettiğini göstermektedir diyebiliriz.

Örgütleme stratejilerinde öğrenci yeni gelen bilgileri, eski bilgilerle yeniden örgütleyerek düzenler. Konuların öz yapılarının şemalaştırılması, grafikleştirilmesi, bilgilerin sınıflandırılması, yapısal bütünlükler içinde gösterilmesi bu strateji kapsamına girer (Topses, 2009:262). Örgütleme stratejileri uygun bilgiyi seçmede ve ayrıca öğrenilecek bilgi arasında ilişkiler kurmada öğrenciye yardımcı olmaktadır (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991:21).

Örgütleme stratejileri, öğrenme materyalindeki farklı örnekler arasındaki ortak özellikleri gruplamayı, verilen kelimeleri anlam bütünlüğü içinde sıraya koymayı ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemeyi kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986:317). Bir başka deyişle örgütleme stratejileri, bilginin farklı şekillere dönüştürülmesini ve

parçalar arasında ilişki oluşturan şematik bir sistem geliştirilmesini içermektedir. Bu ise daha derinden anlamaya; ilişkilerin benzerliğinin ve farklılığının önemli olduğu şekilde yol açmaktadır ve özellikle bilgiyi nasıl uzun süreli belleğe aktardığımız ile ilgilidir. Zihin haritaları oluşturma bütün parçaların hatırlandığını garantiler ve uygun, mantıksal bir şekilde ilişkilendirilmesi ile anlamlandırma stratejilerinin öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığını gösterir. Zihinsel haritalar oluşturma bir diğer işlevi de bilinçli belleğimiz olan kısa süreli belleğin ve işler belleğin (yedi parçadan oluşan bilginin yaklaşık yirmi saniye kadar zihinde tutulmasını sağlayan hafıza türü) sınırlılıklarını yenmektir (Cornford, 2002:362).

Cook ve Mayer (1983) etkili bir örgütlenme süreci için on tane kriterin gerçekleşmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Akt. Sünbül, 1998:34). Bunlar;

- ❖ Tamlık,
- ❖ Genel bir format,
- ❖ Uygunluk,
- ❖ Yazılış tarzı, üslup,
- ❖ Karmaşık ve fazla olan bilgiyi azaltma,
- ❖ Önemli fikirleri içermesi,
- ❖ Ayrıntılarda sadelik,
- ❖ Düşünme düzeyini olumlu yönde etkilemesi,
- ❖ Organizasyon ve bütünlüğe sahip olması ve örneklerin kullanılmasıdır.

Sonuç olarak örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak özellikleri; benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütünü anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir. Örgütlenme stratejilerinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır (Demirel, 1999:130).

1.3.2.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Araştırmacıların bir kısmı anlamayı izleme stratejilerini; yürütücü biliş stratejileri, biliş bilgisi, bilişi yönetme stratejisi, kavramayı izleme, anlamayı izleme anlamayı kavrama ve izleme stratejileri gibi çeşitli isimlerle ifade etmişlerdir. Güven (2008:32) anlamayı izleme stratejilerini, öğrenme amaçlarına ulaşmak için öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme teknikleri olarak tanımlamakta ve anlamayı izleme stratejilerinin bilgiyi kavramada öğrencilerin yeterlilik geliştirmelerinin gerekliliğini belirtmektedir. Bu bağlamda anlamayı izleme stratejilerini kullanan öğrenciler neyi, niçin ve hangi hızda öğrenmeleri gerektiğine doğru bir şekilde karar verebilir. Bunun yanı sıra, bu öğrenciler öğrenme sırasında ortaya çıkan faktörleri nasıl kontrol edeceklerini ve takip edeceklerini bilirler. Üstündağ (1996:15) ve Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner'e (2011:25) göre de anlamayı izleme stratejilerini öğrenme sürecinde kullanan birey, kendini kontrol etme, çalışmalarını planlama, bilgileri seçme ve izleme, kendi kendine sorular sorma, iç gözlemler yapma ve bunları izleme, deneyimlerinden çıkarımlarda bulunma gibi becerileri gerçekleştirebilir.

Weinstein ve Mayer (1986:320) ise anlamayı izleme stratejilerinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini içerdiğini ifade etmektedirler. Pintrich'e (2004:393) göre ise öğrencilerin öğrenmelerini planlaması, öğrenmelerini denetlemesi ve öğrenmelerini düzenlemelerini ve değiştirmelerini içermektedir.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991:23) anlamayı izleme stratejilerini oluşturan üç genel sürecin varlığından söz etmektedirler. Bunlar: planlama, izleme ve düzenlemedir. Amaç belirleme ve görev analizi gibi etkinlikleri içeren planlama, metni anlamaya, kavramaya, var olan bilginin benzer yönlerini etkinleştirmeye veya hazırlamaya yardımcı olmaktadır. İzleme ise biri okuma yaparken dikkati sağlamayı, kendini sınama ve sorgulamayı içermektedir. Bunlar öğrenciye metni anlamada ve var olan bilgisiyle birleştirmede yardımcı olmaktadır. Düzenleme de bilişsel etkinliklerin sürekli düzenlenmesini ve ince ayarlarının yapılmasını sağlayarak öğrencilerin başka bir görevle ilgilenirken davranışlarını kontrol etmesini ve doğrulamasını sağlayarak performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. McKeachie ve diğerleri (1986)

de anlamayı izleme stratejilerinin planlama; amaç belirleme, materyali gözden geçirme ve soru üretme gibi taktikleri içerdiğini belirtmektedirler (Akt. Filcher ve Miller, 2000:64).

Anlamayı izleme stratejileri, bireyin kendi zihinsel sürecinin bilişle ilgilidir. Bu öz farkındalık kişisel gelişimin ve stil kullanımının büyük bir bölümünü oluşturur (Riding ve Rayner, 1998:87). Osman ve Hannafin'e (1992) göre anlamayı izleme, öğrencilerin sahip oldukları bilgi hakkında farkındalıklarına, öz anlama, öz kontrol ve bilişsel süreçlerin yönlendirilmesine dayanmaktadır (Akt. Tsai, 2009:35). Anlamayı izleme stratejilerine üst düzeyde sahip olan öğrenciler, açık bir şekilde kendi öğrenme amaçlarının farkındadırlar, bilgiyi işlemede etkili ve yararlı yaklaşımlar bilirler; kendi öğrenmelerini denetleyebilirler ve farklı öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Böylece kendi öğrenmelerini ve güdülenme seviyelerini artırabilirler (Pressley ve Wolshyn 1995'den akt. Tsai, 2009:35).

Bir başka tanımda anlamayı izleme stratejileri genellikle "kişinin kendi düşünceleri hakkında düşünmesi" olarak ifade edilir (Hacker'den (1998) Akt. Leon-Guerrero, 2008:93). Bu türden düşünceler, üst bilişsel deneyim, üst bilişsel beceri veya üst bilişsel bilgi çevresinde yoğunlaşabilir (Leon-Guerrero, 2008:93). Senemoğlu da (1999:43-44), anlamayı izleme stratejilerini, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesi olarak ifade etmekte ve anlamayı izleme stratejilerinin iki temel unsurunun; (a) bireyin kendi öğrenme (biliş) yolları hakkındaki bilgisi, (b) bireyin kendi öğrenmesini izlemesi, kontrol etmesi ve en etkili öğrenme stratejilerini seçip uygulaması, kendi öğrenmesini düzenlemesi olarak belirtmektedir.

1.3.2.5. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal Stratejiler, dikkatli ve rahat olma gibi sınav kaygısını atlatmada yardımcı olan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer, 1983:3). Bazen öğrenenler, kendileri için uygun öğretim etkinlikleri oluştursalar da amaçlarına ulaşma yolunda zorluk yaşayabilirler. Bu zorluklar bilişsel faktörlerdence duyuşsal ve güdüsel faktörlerden kaynaklanabilir. İşte bunlar duyuşsal stratejileri gerekli kılar (Gagne ve Driscoll, 1988:139). Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir" (Senemoğlu, 2010:572). Duyuşsal

stratejiler, öğrencilerin dikkatini toplama, konsantrasyonunu sürdürme, edim kaygısının üstesinden gelme, zamanını etkili kullanma, motivasyonunu sağlama ve sürdürme için kullanılan stratejileri içermektedir (Weinstein ve Mayer, 1986:319; Demirel, 1993:58). Bir başka ifade ile duyuşsal stratejiler “bireyin motivasyon yönünü harekete geçirerek bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini etkili ve verimli şekilde kullanılması, öğrenme için içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ilişkin rahat olma, kaygı düzeyini düşürme, yoğunlaşma, dikkati toplama, kendi kendini olumlu olarak yönlendirme ve duyuşsal dünyasını uyarmaya yönelik stratejiler”dir (Duman, 2008:115).

Dikkat, yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme ile anlamayı izleme stratejilerini etkili olarak kullanan öğrencilerin duyuşsal stratejileri de kullanarak öğrenmelerini üst düzeylere taşıması mümkün olabilir. Bunun için de (ARCS) motivasyon modelinde yer alan dört koşulun (ARCS) yerine getirilmesi gerekebilir. Bunlar: Dikkat, uygunluk, güven ve doyumdur (Gagne ve Driscoll, 1988:139).

Öğrencilerin kendi kendine öğrenme eylemini gerçekleştirdiği durumlardaki en genel problemlerden biri de çalışırken dikkat dağınıklığına uğramalarıdır. Öğrencilerin dikkat dağınıklığına uğradığı durumlar çalışırken bir oda arkadaşının içeri girmesi ve müzik dinlemesi gibi dışsal kaynaklı etkenlerdir (Gagne ve Driscoll, 1988:139). Danserau’ya (1985, Akt. Gagne ve Driscoll, 1988:139) göre bu türdeki dikkat dağınıklığı durumlarında bazı araştırmacılar ruh yönetimi tekniklerinin uygulanmasını önermektedirler. Bu tekniklerin uygulanması sürecinde ilk önce öğrencilerin, öğrenmelerini en iyi destekleyecek çevresel etkenleri belirleyip öğrenme için en uygun ruh haline göre düzenlemeleri gerekmektedir. Bu tekniklere öğrencinin çalışırken kütüphane gibi sessiz bir ortamda bulunması, sürekli kullandığı bir masada çalışması ya da müzik dinlemesi gibi uygulamalar örnek gösterilebilir.

Uygunluk: Öz düzenlemeli öğrenciler, verilen bir çalışmanın kendilerine ne kadar uygun olduğunun belirlenmesi konusunda bir hayli yetenekli ve yeterlidirler. Öğrenciler kendilerine “Niçin bu, ya da bu olmalı mı, benim için önemli mi?”, ya da bunu yapmak şuan ya da gelecekte benim için ne kadar değerlidir?” gibi sorular sorarlar. Bu sorulara pozitif bir şekilde cevapların verilmesi, öğrencilerin öğrendikleri konulardaki ilgi ve tutkularının devam etmesine yardım edecektir. Öz düzenlemeli öğrencilerin uygunluğun gerçekleştirilmesinde kullanabilecekleri diğer bir strateji de,

öğrenme sürecinde uygunluğu arttırmak amacıyla yeni öğrenilen materyal ile daha önceden öğrenilmiş ya da başka yapılarda öğrenilen materyallerin entegre edilmesi için sürekli bir arayış içerisinde olmalarıdır. Bu süreçte bireyler kendilerine “ Bu öğrendiğim daha önce öğrendiğime ne kadar uygun?” gibi sorular sorarlar. Eğer daha önce öğrenilenler ile yeni öğrenilenler arasında farklılıklar ortaya çıkarsa öz düzenlemeli bir biçimde öğrenen bireyler bütünleştirme ve uzlaştırma yoluyla bu bilgileri kaynaştırırlar (Gagne ve Driscoll, 1988:140).

Güven: Öğrenciler tedirginliklerini yenmek için çeşitli yaklaşımlar kullanırlar. Bu tekniklerden biri de öğrenenin kendi kendini olumlu bir şekilde telkin etmesidir. Kendini olumlu bir şekilde telkin etme tekniği öğrenendeki güvenin devam edebilmesi için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Testlerde, projelerde ya da ödevlerinde başarısız olma korkusu ya da kaygısı öğrencilerdeki güven duygusunu olumsuz bir şekilde etkileyen durumlar olarak görülmektedir. Bu durum kaygının motivasyon düzeyini düşürmesiyle öğrencinin kaygı ve korku düzeyindeki yoğunluk artışını doğrudan bir biçimde başarısızlığa yol açar. Bu durumda, kendi kendine olumlu telkin ve test çözme teknikleri gibi rahatlama yöntemleri ile kaygının üstesinden gelinip öğrencideki güven duygusu sağlamlaştırılabilir (Gagne ve Driscoll, 1988:140-141).

Doyum: Öz öğretimli öğrenciler geri dönüşüm sağlayabilmek ve performansı ortaya çıkarmak için bir dizi öğretim etkinliklerini gerçekleştirerek öz kontrollerini gerçekleştirdikleri zaman doyumunu artıran bir strateji kullanırlar. Diğer bir deyişle çalıştıkları konuyla ilgili beklenti düzeylerini artırırlar ve bu süreç tatmin edici bir sonuca ulaşılmasıyla neticelenir. Ayrıca bu strateji motivasyonun kaybolmasını engeller. Örneğin, bir öğrenci çalışmakta olduğu bağımsız bir projeyi bitireceğine kendisine söz verir ve bu süreç sonunda ara verdiği en sevdiği şarkıları dinlemek ağaçların arasında yürümek ve buna benzer rahatlatıcı eylemler ile kendisini ödüllendirir ve motivasyonunun kalıcı olmasını sağlar (Gagne ve Driscoll, 1988:141)

Kısaca duyuşsal stratejiler; başarısız olma korkusunu indirgeme, kaygıyı idare etme, kaygıyı azaltma, içten güdülenmeyi sağlama, rahatsız edici nesnelere ortadan kaldırma, dikkatini verme, etkili zaman yönetimi ve anlamlı amaçlar belirleme gibi aktiviteleri içermektedir (Güven, 2008:32; Şimşek ve Balaban, 2010:37; Weinstein ve Mayer, 1983:3; Weinstein ve Mayer, 1986:317).

1.4. Piyano Dersinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

1.4.1. Dikkat Stratejilerinin Kullanımı

Piyano dersinde öğrenme süreci dikkatle başlar. Bu süreçte dikkatin, piyanoda öğrenilmesi amaçlanan etüt ya da esere zihinsel olarak odaklaşmayı sağlayan önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Piyano dersinde kullanılan dikkat stratejileri: etüdün/ eserin tonunu/ makamını, ton/ makam değişimlerini, tempo/ tempo değişimlerini, gürlük terimlerini, süslemelerin yerlerini işaretleme ve zor pasajları belirleme gibi taktikleri içermektedir. Piyano dersinde dikkat stratejilerini kullanan bir öğrencinin, bir etüdü ya da eseri öğrenmeye başladığı ilk aşamada notayı hızlı bir şekilde gözden geçirdiği, yıldız, soru işareti, renkli kalemlerle altını çizme, boyama vb. taktikleri kullandığı gözlenir. Etüdün ya da eserin öğrenilmeye başlandığı ilk aşamada hangi döneme ait olduğunun, bestecisinin, formunun gözden geçirilmesi, gürlük terimlerinin, temposunun, ton/ makam değişimlerinin, parmak geçişlerinin incelenmesi dikkatin öğrenilecek etüt/ eser üzerinde odaklaşmasına yardımcı olabilecektir.

Nitekim Ömür de (2003b:189), öğrencilerin eserin bütünü gözden geçirerek eseri görsel olarak çeşitli şekiller, renkler, simgeler ve kelimeler kullanarak tanımları gerektiğini ifade etmektedir. Demirova (2008:66-67), öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmek amacıyla çeşitli dikkat stratejilerinden yararlanılabileceğini vurgulamıştır. Nota üzerinde renkli kalemlerle önemli yerlerin altını çizme, boyama ya da öğretmenin kendince kullandığı çeşitli simgelerin öğrencinin dikkatini bilgi üstünde yoğunlaştırmada etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Andreyev de (2004) kalın punto, renkli keçeli kalemle işaretleme, tablo çizme, akılda kalacak resim veya simge gibi öğelerin dikkati çekmede etkili bir yol olduğunu ifade etmektedir (Akt. Demirova, 2008:67).

Benzer bir görüşü Fenmen de (1997:28-30) çalışılacak eserde geçen nota yanlışlarının, ton değişimleri ve kadansların kalemle işaretlenmesi, eser üzerinde kolayca çalınabilecek parmak numaralarının yazılması, form bakımından eserin analiz edilmesi gibi çalışmaların gerekliliğinden bahsetmiştir. Ayrıca yeni bir eseri çalışmaya başlamadan önce eserin ne zaman bestelendiği, hangi döneme ait olduğu, eserin formu, eserde ne tür zorlukların olduğu, nuansta, tempoda nasıl değişiklikler gösterdiğinin de eserin tanınması ve yorumlanması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla

birlikte armonik ve ritmik yapının nasıl olduğu gözden geçirildikten sonra esere çalışmaya başlanmasının, eserin daha iyi tanınmasını ve anlaşılmasını sağlayacağını böylece eserin daha iyi bir şekilde çalınıp yorumlanacağını ifade etmiştir. Pamir de (1984:57), günlük çalışmalarda eserde geçen bağlar, vurgulamalar, süslemeler, nüanslar, parmak numaraları, pedal yerleri gibi en küçük ayrıntıların bile gözden kaçırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşleri Ercan da (2008:41) paylaşmakta, çalışmaya başlamadan önce eserin gözden geçirilerek eserde geçen önemli ayrıntıların hafızaya not edilmesi gerekliliğini öne sürmektedir.

Ayrıca Ercan (2008:37-38), derslerde öğrencilerin yaptıkları en belirgin hataların; hız terimleri, ses değiştirici işaretler, pedal kullanımı, nüans işaretleri gibi çalgı öğrenmede önemli öğeleri gözden kaçırmalarından ileri geldiğini, öğrencilerin alışkanlık haline getirdikleri yanlışların nedenlerinden birinin de dikkatsizlik (konsantrasyon eksikliği), olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle etüdü ya da eseri çalışırken hataların en az düzeye indirgenebilmesi dikkat stratejilerinin yoğun bir şekilde kullanımını gerektirmektedir.

1.4.2. Yineleme (Tekrar) Stratejilerinin Kullanımı

Piyano dersinde dikkatle başlayan öğrenme etkinliklerinde, edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması için bu bilgilerin işlenmesi gerekmektedir. Bilgiyi işleme yollarından biri de yinelemedir. Piyano dersinde yineleme stratejileri, sıklıkla kullanıldığı gözlenen stratejilerdir. Piyano dersinde kullanılan yineleme stratejileri; etüdü/ eseri belirli bir çalma kolaylığı elde edilinceye kadar yineleme, zor pasajları yineleme, etüdün/ eserin bütününe ya da bir bölümünü ayrı ellerle yineleme, piyanoya dokunmadan notalarını zihinsel biçimde yineleme, etütteki/ eserdeki parmak geçişlerini, el pozisyonlarını yineleme gibi birtakım stratejileri içermektedir.

Ercan (2006:105), piyano çalmanın doğru alıştırma ve tekrarlarla gelişen bir beceri olduğundan, eser içinde geçen cümlelerin yeterince tekrar edilmesinin, parmakların beynin kontrolü dışında otomatik olarak o beceriyi öğrenmesini sağlamasından ancak beynin bu noktada pasif değil bilhassa eseri yorumlamada parmakların müziği daha özgürce kullanmasına yardımcı olmasından söz etmektedir. Bu görüşe benzer bir görüş de Hallam'dan (1998) gelmektedir. Hallam (1998), "Bilişsel, işitsel ve teknik becerilerin gelişiminin otomatikleştirilebilmesi için yeni başlayan çalgı

öğrencilerine düzenli tekrar yapmayı” tavsiye etmektedir (Akt. Pitts ve Davidson, 2000:46).

Margot Varro (1929, 1958) eser üzerinde yapılan çalışmaları, belli bir piyanistik becerinin elde edilebilmesi için çok sayıda ve uygun tekrarlar yapmak olarak tanımlamaktadır (Akt. Jørgensen, 2008:8).

Etüt ya da eserin öğrenilmesindeki önemli bir adım da zor pasajların belirlenip çalma kolaylığı elde edinceye kadar yinelenmesidir. Öğrencinin etütteki/ eserdeki ritmik akışı sağlayabilmesi, güçlük çektiği zor pasajların üstesinden gelebilmesi, parmak geçişlerini akıcı bir şekilde uygulayabilmesi etüdün/ eserin yinelenmesiyle gerçekleşebilir. Nitekim Jørgensen (2004:93) zor pasajların iyice öğrenilmesi için, bu pasajların hâkimiyet kazanılıncaya kadar yinelenmesi (tekrar edilmesi) gerektiğini savunmaktadır. Akkuş’a (2000:109) göre; “Yinelemek (tekrar yapmak), öğrenci için sıkıcı bir çalışma olarak algılanabilir. Ancak, seslendirilmesi zor pasajları başarıyla seslendirebilmek için tekrar yapmaktan başka bir yol yoktur. Yapılması zor hareketler sürekli tekrar edildikten sonra beceriler gelişir ve her tekrar edilişinde o pasajlar, kusursuz yapılabilir duruma gelir. Başarılı tekrarlar, becerilerin istenen düzeyde yapıldığının göstergesidir. Beceri gerektiren bir hareketin başarıyla yapılabilmesi için o hareketin uzun süre tekrar edilmesi gerekir”.

Bir müzisyenin ilgisinin odağı, uygulama için nerede durup nerede çalacağını bilerek ve neyi tekrarlayacağını belirleyerek ortaya çıkmaktadır (Chaffin, Imreh, Lemieux ve Chen, 2003:469).

Piyano dersinde kullanılan yineleme (tekrar) stratejilerinden biri de etüdün/ eserin ayrı ellerle çalınarak yinelenmesidir. Weaver (2005:2), bir öğrencinin hedefe ulaşmasında değişik çalışma stratejilerin öneminden söz etmektedir. Bu stratejileri de etüdü/ eseri bölümlere ayırmak, ayrı ellerle çalışmak, metronom kullanmak ya da belli pasajlarda elleri çırparak ritim tutmak şeklinde sıralamaktadır.

Chang de (2007:19), piyano çalışırken ayrı ellerle yapılan çalışmaların hız ve kontrolü artırmada, hız ve ifade için doğru hareketleri bulmada en kolay yol olduğunu söylemektedir. Chaffin ve Imreh’e (1994, 1997, Akt. Nielsen, 1999a) göre; bir piyanistin eseri çalışırken bölümlere ayırması ve ayrı elleri kullanması olası öğrenme

stratejileridir. Miklaszewski (1989), Gruson (1981) da çalışılan etüdün/ eserin daha kısa veya daha uzun parçalara ayrılmasını, ellerin ayrı ayrı çalmasını ve tempo çeşitliliğini vurgulamıştır (Akt. Nielsen, 1999a:275). Bu görüşlere ek olarak Akkuş (2000:110); piyanoda sağ ve sol eldeki ezgi çalışıldıktan sonra iki elin aynı anda çalışılmasının bazı zor pasajları çalma kolaylığı sağlayacağını ancak bu yöntemin ağır tempoda ve uzun bölümlü eserlerde, zaman kaybına neden olacağını bahsetmektedir. Bunun için de piyano çalışırken iki elin aynı anda kullanılmasının daha doğru bir yaklaşım olacağını ifade etmektedir. Nitekim, Hanberry'nin (2004) doktora tezinde de, süreç içerisinde daha önce yapılmış çalışmaların kısmen aksine metronom kullanmanın ve sağ ya da sol eli kullanmanın öğrenme üzerinde beklendiği kadar katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.

Piyano dersinde kullanılan bir diğer strateji ise eserlerin küçük bölümlere ayrılarak çalışılmasıdır. Miklaszewski'nin (1989:102) yapmış olduğu çalışmada, bir eseri öğrenen öğrencinin performansı kaydedilmiş ve öğrencinin eseri küçük parçalara bölerek çalıştığı gözlenmiştir. Araştırmada öğrencinin çalışma şekli, kendisine ait olan kısma daha fazla konsantre olmasını sağlayan ileri düzey bir teknik olarak tanımlanmıştır. Aynı şekilde Hallam da (2001a:8) bir araştırmasında katılımcıların %69'unun eseri küçük bölümlere ayırarak alıştırma yaptığını tespit etmiştir.

Rubin Rabson da (1945), bir piyano müziğini ezberlemenin, hafızaya almanın temelini, müzikal yapıdaki küçük ve büyük birimlerin anlamlı küçük parçalara bölünmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir (Akt. Miklaszewski, 1989:95). Hallam (1997:95) ise yeni bir eseri öğrenme de çalışmanın yinelenmesi (tekrarlanması) ve eserin analitik olarak bölümlere ayrılmasının daha yararlı olacağını ifade etmiştir (Akt. Nielsen, 1999a:285).

Piyano dersinde kullanılan yineleme (tekrar) stratejilerinin içerdiği stratejilerinden bir diğeri de zihinsel yinelemedir. Zihinsel yineleme kas hareketinin kullanımı olmadan tekrar etme yeteneğidir (Weaver, 2005:5). Araştırmalar (Ross, 1985; Coffman, 1990), fiziksel yineleme (tekrar) ile zihinsel yineleme (tekrar) karşılaştırıldığında, zihinsel yinelemenin (tekrarın) piyanoda uygulanan fiziksel tekrarlardan daha faydalı olduğunu göstermektedir (Akt. Weaver 2005:5). Öğrenciler zihinsel tekrarlarda piyanodan uzaklaşsa da çalıştığı etüdün/ eserin ritim kalıplarını vurabilir, işaretleyebilir, örneğin etütteki/ eserdeki geniş bir aralığı belirleyebilir,

dinamikleri vurgulayabilir, eserin ezgisini seslendirebilir ve böylece piyanodan uzaktayken bile hedefe varabilir (Weaver, 2005:5). Giesecking ve Leimer de (1932,1972), “Parçayı zihinsel prova ediniz, piyanodan uzakta partiyonu, klavyeyi gözünüzde canlandırarak ve özellikle müziği zihninizde duyarak çalışma yapınız” demiştir (Akt. Otacıoğlu, 2008:48).

Schumann’ın düşüncesine göre de “bir müzisyenin en önemli özelliği, kendi çaldığını dinleyebilmesidir. Schumann, piyaniste eseri piyanoda çalmadan önce zihinde çalışmasını önermektedir. Ona göre bu çalışma, ölçü ölçü besteyle mücadele etmekten daha çok verimlidir. Müzisyen, eseri zihninde tam olarak duymadan çalışmaya başlamamalıdır. Parmaklar beynin istemlerini yerine getirmelidir; bunun tam tersi yanlış sonuç doğurur” (Kochevitsky’den (1967) akt. Gültek, 2004:13). Ayrıca Schumann’ın genç müzikçilere verdiği öğütlerinden birinde, eserin yalnız parmaklarla öğrenilmesinin yeterli olmadığını aynı zamanda eserin çalgısız şarkı halinde de söylenmesinin gerekliliğini bahsetmiştir. Ancak bunu bahsederken eserin sadece melodisinin zihinde canlandırılmasının yanı sıra armonisi ve akorlarının da ezbere alınmasının önemli yararlar sağlayacağını vurgulamıştır (Akt. Say, 2005:280). Böylece, motiflerin zihinde sessizce dinlenip daha sonra piyanoda çalışılması ile esere daha iyi yoğunlaşıldığı, seslerin daha iyi şekilde farkına varıldığı, iyi bir teknik ve son derece iyi bir müziksel işitme eğitimi sağlandığı görülmektedir (Selen ve Aşkın, 2009:61). Macarlı bir piyanist Sandor Kovacs da (1916) müzisyenlerin, özellikle yeni bir eser öğrendiklerinde, zihinsel öğrenimle meşgul olmaları gerektiğini belirtmiştir (Akt. Jørgensen, 2004:87).

Yukarıdaki görüşlere benzer bir görüşü Kochevitsky de paylaşmaktadır. Kochevitsky’e (1967:50) göre kompozisyonun tümü ara ara zihinden çalışılmalı, Busoni’nin "kişi sürekli piyano başında olursa müziksel manayı yitirir" uyarısı dikkate alınmalıdır. Notaları sessizce okuyan bir kişi notalar ile ne yazıldığını daha iyi anlar. Bilindiği gibi basılı kâğıt üstündeki görsel öğeler, zihin tarafından daha kolay biçimde algılanabilmekte, sesli olanlardan farklı olarak daha belirgin ve daha kalıcı olabilmektedir.

McPherson ve McCormick (1999) tarafından yürütülen bir müzik araştırmasının sonuçlarında, fazla miktarda çalışma yapan piyano öğrencilerinin (9 ve 18 yaş arası), başarıları ya da tersi durumda çabalarını ilgilendiren, ciddi ve süregiden

yargılarda bulunmalarına ek olarak zihinlerinde prova yapmaya daha yatkın oldukları görülmüştür (Akt. McCormick ve McPherson, 2003:38).

Ancak yineleme stratejileri bilinçli kullanılmadığı takdirde birtakım sorunlara neden olabilir. Örneğin; Abeles'e (1980) göre, "tekrar tekrar yapılan rutin çalışma, çalanın ayırt etme yeteneğini, hassasiyetini ve hayal gücünü uyuşturabilir (Akt. Selen ve Aşkın, 2009:56). Üstelik farkındalığını azaltabilir. Bu şekilde bir çalışma, bilinçsizce yapılırsa yinelenen (tekrarlanan) ve yerleşen hatalara yol açabilir. Bu durum daha sonra söz konusu bilinçsiz piyano öğrencilerinin çeşitli şekillerde incinmesine de neden olabilir" (Swanwick'den (2002) akt. Selen ve Aşkın, 2009:56).

Yineleme (tekrar) stratejileri etüt ya da eserin öğrenilmesinde tek başına yeterli olmayabilir. Örneğin, Haydon (1996:345) eseri öğrenmek için tekrar tekrar çalarak çalışmanın, -eserin yapısının kavranmasını sağlamadığından- hiçbir zaman güvenilir ve problemsiz bir yöntem olarak kendini kanıtlamadığını vurgulamaktadır (Akt. Eroğlu, 2010:14). Ayrıca, "parçaları tekdüze bir şekilde tekrar tekrar çalma monotonluğa neden olarak öğrenciyi çalışmaktan soğutabilmektedir" (Çimen, 2008:299). Çimen (2008:298), "çalışmaya yaratıcılık katmak amacıyla, bir pasajı on kez aynı şekilde yinelemek (tekrarlamak) yerine, farklı ritimlerle, tuşelerle, nüanslarla ve tempolarla çalmanın daha yararlı olacağını belirtmiştir". Bununla birlikte yinelemenin (tekrarın) kendisi, enstrüman öğrenenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında çözümler üretmiyor ve öğrencinin yinelenen her etütte/ eserde aynı problemle yüzleşmesine neden oluyorsa, öğrencinin gelişmesi, ilerlemesi ve amacına ulaşabilmesinde bu yalnız başına yeterli koşul değildir (Pitss ve Davidson, 2000:46).

Hisey'e (1999) göre, "esere çalışmaya başlamadan önce eseri analiz etmek eseri çözümlenmek gibi yaklaşım gösteren piyanistler, başka öğrenme stratejilerini uygulayarak bilinçsizce yinelemekten (tekrar yapmaktan) kaçınırlar" (Akt. Selen ve Aşkın, 2009:56). Yine benzer bir görüşe, Barry ve Hallam'ın (2002:151) çalışmasında rastlanmakta, analitik çalışmanın fiziksel pratikten önce anahtar, ölçü ve benzer örnekleri not etmek gibi durumlar karşısında performans doğruluğunu artırabileceğinden bahsetmektedir. Her ne kadar pratiğin mükemmelleştirdiği görülse de bunun her zaman doğru olmadığı etkisiz yinelemenin (tekrar stratejilerinin) hayal kırıklığı yaratan sonuçlar verebileceğini ifade etmektedir.

Maris de (2000:153) analiz, bir parçayı öğrenmenin veya bir beceriyi geliştirmenin her aşamasında amacın gerçekleştirilmesi yolunda gerekli olacak becerileri güçlendirmesini sağlayacağını ve bu aşamada yapılacak görevin eserin küçük parçalara ayrılması olduğunu teknik ve müzik sorunları sonsuz sayıda yapılacak tekrarların çözmeyeceğini dile getirmektedir.

Yineleme stratejilerinin etkili olabilmesi beraberinde birtakım yöntemlerin de bilinmesini gerekli kılmaktadır. Yineleme (tekrar) stratejilerinin etkili bir biçimde kullanılabilmesi o etüdün/ eserin dikkatle tekrar tekrar dinlenilmesi ve konsantre olunması gibi birtakım aktivitelerinde işlerliliğini beraberinde gerektirmektedir. Böylece gereksiz yinelemelerden kaçınılarak zamandan kazanılması sağlanabilir.

Maris'e (2000:114) göre müzisyenler için yineleme stratejileri (tekrar stratejileri) bir hareketin yinelenmesinden (tekrar edilmesinden) daha da ileriye giden bir aktivitedir. Yineleme stratejileri (tekrar stratejileri); konsantrasyonu, dikkatli dinlemeyi, duymayı ve tekrar tekrar duymayı gerekli kılmaktadır. Piyanistler genellikle kendi başlarına çalışırlar ve yanlış olan bir düşünce geliştirirler ki; bu düşünce onların çalışmak için sınırsız zamana sahip olduklarıdır. Müzisyenlerin, birçok yararlı stratejilerin yinelemelerle (tekrarlarla) nasıl eşleştirileceğini ve bir şeyi yeterli miktarda tekrar edip etmediklerine karar vermelerini öğrenmeleri gerekmektedir.

Buraya kadar bahsedilenlerden piyano dersinde yineleme (tekrar) stratejilerinin tek başına yeterli olmadığı ve ders kapsamındaki etütlerin/ eserlerin öğrenilmesinde yineleme stratejisinin yanı sıra başka stratejilerin de kullanılması gerektiği çıkarımı yapılabilir. Aşağıda etüt ve eserlerin öğrenilmesinde kullanılan stratejilerinden bir diğeri olan anlamlandırma- örgütleme stratejilerine değinilmektedir.

1.4.3. Anlamlandırma- Örgütleme Stratejilerinin Kullanımı

Piyano dersindeki etütlerin/ eserlerin öğrenilmesinde kalıcılığın sağlanabilmesi için bilgilerin anlamlandırılması ve anlamlandırılan bu bilgilerin benzerlik/ farklılıklarına göre gruplandırılması gerekebilir. Anlamlandırma- örgütleme stratejileri, kısa süreli bellekte var olan bilginin uzun süreli bellekte var olan bilgilerle ilişkilendirilip bütünleştirilerek anlamlandırılması ve zihne yerleştirilmesi sürecidir. Bu

süreç, öğrencinin gerekli bağları kurarak bilgiyi anlamlı bir bütün olarak hatırlamasına yardımcı olabilir.

Piyano dersinin çalışılmasında anlamlandırma- örgütleme stratejileri; etütte/ eserde yer alan teknik, ritmik, armonik, müzikal yapıların önceden öğrenilmiş etütteki/ eserdeki yapılarla benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurabilme, ritim kalıplarını sadeleştirerek ritmik özetlemeler yapabilme, soyut olan bilgi, kavram ya da durumları somut duruma getirebilmeyi sağlayan stratejilerdir. Ayrıca etütte/ eserde, sözcük grubu ya da cümle gruplarıyla kodlama yapabilme, etütteki/ eserdeki notaları hareket yönlerine göre gruplandırarak öğrenebilme, etütte/ eserde benzer aralıklarla ilerleme gösteren armonik yapıları gruplandırarak öğrenebilme, etütte/ eserde yer alan partileri farklı biçimlerde gruplandırarak öğrenebilmede anlamlandırma- örgütleme stratejileri olarak nitelendirilebilir. Öğrencinin, etütte/ eserde yer alan arpejli yapıyı akora, akorlu yapıyı arpeje dönüştürmesi, etüdün/ eserin bestelendiği dönemle o etüdün/ eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurabilmesi, etüdün/ eserin karakter terimleri ile müzikal ifadesi arasında ilişkiler kurabilmesi de anlamlandırma- örgütleme stratejilerindedir.

Piyano dersinin öğrenilmesinde anlamlandırma- örgütleme stratejilerinin içerdiği taktiklerden ilki benzerlik ya da farklılık ilişkileri kurmadır. Benzerlik- farklılık ilişkilerinin kurulabilmesi etüt ya da eserin önceden analiz edilmesi ya da çözümlenmesiyle sağlanabilir. Analiz, etütteki/ eserdeki armonik, melodik, ritmik yapıların özetlenmesini, gruplandırılmasını gerektirir. Bunun için de öncelikle etütte/ eserde yer alan bu yapılar belirlenmeli, birbirinden ayrıştırılmalıdır.

“Müziği analiz etmek suretiyle girilen çalışmalarda öğrenme işlevleri kolaylaşır ve daha sağlam bir hal alır (Selen ve Aşkın, 2009:56).

Analiz, tekrar eden ve değiştirilen yapılara bakıldığında gerçekleştirilen, benzer ya da farklı olan şeyleri fark etme sürecidir. Bu süreç, baştan sona bir parçayı çalmada, eserdeki benzer bölümleri yerleştirmede ve onları arka arkaya çalma konusunda etkili olduğu gibi aynı zamanda paragrafları karşılaştırmayı ve farklı bölümleri gözden geçirmeyi öğrenme de tıpkı kelimelerin okunduğunda harflerin anlamlı yapılar şeklinde gruplandığı gibi yararlı bir stratejidir (Maris, 2000:128). Ayrıca Maris (2000:85), piyano çalışırken temel bilgilerin ediniminin öneminden bahsetmiş, müzik teorisini çalışmanın piyano öğrenmeye yönelik birçok kısa yol oluşturulabileceğini, müziksel

seslerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğine dair yolların anlaşılmasıyla öğrenmenin ve müzik üretmenin daha kolay olabileceğini ifade etmiştir.

Maris (2000:128), eser analizinin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır: “Eser analizleri; okumayı, ezberlemeyi, uygulamayı ve en önemlisi de müziksel bir şekilde çalmayı kolaylaştıracaktır. Müziksel analizler zamanınızın ve enerjinizin önemli bir yatırımını sergiler. Eğer birinin teknik terimlerine aşina iseniz, onları kullanın. Eğer değilseniz, size anlamlı gelecek sözel ve grafiksel açıklamalar oluşturabilirsiniz”

Bir eserin analiz edilmesi, çalışma programını belirlemek ve parçadan bilgi almak için gerekli zamanı tahmin etmede yararlı olacaktır. Deneyimli bir piyano öğretmeni parçayı öğrenmek için yeterli zamanı bilmektedir. Öğrencide de yeterli zamanı tahmin etme yeteneğinin geliştirilmesi için bir eseri analiz etmeyi bilmesi gerekir. Bu onun başarılı olmasında önemli bir etkidir (Chang, 2007:30).

Çimen’e (2008:299) göre öğretmen, öğrenciyle birlikte piyanoda çalacağı eseri teorik olarak ele almalı; armoni, form, cümleme ve karakter açısından analiz etmelidir. Parmak numaraları, nüanslar, pedallar ve artikülasyon belirlenerek nota üzerine hatırlatıcı işaretler konulmalı, eserin problem yerleri belirlenmelidir.

Maris’e (2000:127) göre, bir piyano parçasında birbirine zıt, benzer ya da aynı olan müzik elemanlarının farkında olunması oldukça önemlidir. Müzik parçalarının yinelemeleri ritim, melodi, ahenk, doku, dinamik ve diğer açıklayıcı ayrıntıları içermektedir. Bazı benzerlikler, tonlar ve ritmik şeyler tam olarak yinlendiğinde ve hafiften değiştirildiğinde kolayca duyulabilmektedir.

İpşiroğlu’na (1998:241-242) göre “yorumcunun yorumladığı parçayı anlaması için her şeyden önce duyguları bir süre için ayraç içine alarak o parçanın yapısını irdelemesi gerekir. Yapıtaşlarının teker teker irdelenmesi, bunların birbiriyle ilişkisi, nasıl bir bağlamda yer aldıkları (parçanın karakteri, temposu vb.), bunların bir araya gelerek nasıl bir doku oluşturdukları, kompozisyonun bütünü içindeki yerleri ve bütünüle ilişkileri gibi özellikler saptanmalıdır. Böyle bir çalışma sonucunda kompozisyonun yapısıyla birlikte onun iletisi de ortaya çıkacaktır”

Saraç da (2003:30), viyolonsel eğitimi ve öğretim programı üzerine yapmış olduğu bir çalışmada viyolonsel öğretiminde öğrenilen her yeni konunun, yöntemler ve teknikler açısından daha önce öğrenilen konularla veya bilgilerle ilişkilendirilmesinin gerçekte anlamlı bir öğrenmeyi sağlayacağını belirtmiştir. Nitekim Ercan da (2008: 18), öğrencinin temel hedef olarak, eserde yinelenen (tekrarlanan) müzik fikirlerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini görmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Otacıoğlu (2008); bilinçli bir piyanistin, müzikal bir materyalde yer alan dizileri analiz edebilmesinin yanı sıra, armonik, melodik, tonal yapılar ve farklı kalıplar arasındaki benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurabilme becerisine sahip olduğunu belirtmektedir (Akt. Selen ve Aşkın, 2009:56). Aiello ve Williamon'a (2002:176) göre, "parçayı biçimsel yapısına göre kısımlara ayırmak, her bir kısmın birbiriyle nasıl bağlantı kurulduğunu ayrıntılı olarak incelemek, parça ezberleme konusunda öğrencilere yardımcı olabilir" (Akt. Eroğlu, 2010:18-19).

Benzerlik ve farklılık ilişkilerinde edinilmesi gereken bir başka beceri de öğrencinin daha önce öğrenilen bir eser ya da etütteki benzer- farklı (teknik, ritmik, armonik, müzikal) yapıları, öğrenilecek yeni bir etüt ya da eserdeki benzer-farklı yapılara uyarlayabilmesi ve uygulayabilmesidir. Bunun için seçilen parçaların bilgi aktarımına elverişli bir yapıda olması gerekebilir. Nitekim bilginin pekiştirilebilmesi ve kalıcı olabilmesi için öğrenciye daha önceden öğrenilenlere benzer- farklı uygun etüt ya da ödevler verilmesinin bilgilerin anlamlandırılmasında ve anlamlı bir bütün oluşturmasında önemli bir etken olacağı düşünülmektedir. "Her çalışma alanı çerçevesinde müzik materyalinin analiz edilmesi ile yeni, aynı ve ilgili basit ölçüleri birbirinden ayırmak mümkündür" (Nielsen, 1999b:223).

Nielsen (1999b), "Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for a Concert Performance" (Pratik Süresince Öğrenme Stratejilerinin Düzenlenmesi: Konser Performansı İçin Özel Bir Çalışması Hazırlayan Bir Kilise Orgu Öğrencisinin Örnek Olay İncelemesi) isimli makalesinde, çalışılan etüt/ eserde yeni bir ölçü üzerinde uzmanlaşmadan önce aynı ölçüde hakim olma ve uzmanlaşmanın öğrencinin çalışma yoğunluğunu azaltmasına ve bilişsel aktivitelerinin hızını arttırmasına sebep olduğunu tespit etmiştir.

Sacks'a (1977) göre, "öğrenciler genellikle ustalık gerektiren karmaşık ritimlerle karşılaştıklarında, esas vuruşları hissetmekte güçlük çekerler. Bu durumda yeni bir ritmik örneği çalışan öğrencinin (2'ye karşı 3 gibi) bunu ne derece özümlediğini saptayabilmek için, ona bir sonraki derse hazırlayacağı ve aynı ritmik öğeleri içeren farklı fakat kısa ve aynı zamanda öteki ödevlerinden daha zor olmayan bir parça verilmelidir. Eğer öğrenci yeni parçada bilgi aktarımı konusunda başarılı olabiliyorsa, ezbere öğrenmenin dışında bilinçli olarak gelişiyor demektir"(Akt. Ercan, 2008:45).

Benzer-farklı yapıların anlaşılmasında, tonlar arasındaki ilişkilerin de farkında olunmasının yararı olacaktır. Bu durum bir etüt/ eser ele alındığında, şu soruları düşünmemizi gerektirmektedir:

- ❖ Ton merkezi nedir?
- ❖ Bu tonun anlamlılığı nasıl gerçekleştirilmiştir?
- ❖ Hangi tonlar ve akorlar kullanılmıştır?
- ❖ Hangi akorlar tonik hangileri ise baskın görev görmektedir?
- ❖ Hangi kapanış yapıları kullanılmaktadır? (Maris, 2000:86).

Uygulama esnasında sorulan bu tür sorularla etüdün/ eserin karmaşık yapısı çözümlenerek daha kolay ve anlaşılır bir şekilde çalınması sağlanabilir.

Piyano dersine çalışırken kullanılan anlamlandırma- örgütleme stratejilerinden bir diğeri de özetlemedir. Özetleme, etütteki/ eserdeki ritmik, armonik, melodik yapıların daha kolay bir şekilde anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayabilir. Nitekim Özgür ve Aydoğan'a (2003) göre, "Notanın basite indirgenmesi, parçanın hızlıca analitik bir bağlantı kurulmasında yardımcı olacaktır"(Akt. Selen ve Aşkın, 2009:56). Bu anlamda "öğrenci kendini rahat hissettiğinden, daha fazla elemanla uğraşmaya zorlanmamış olur ve müzikle arasındaki estetik ve keyif verici bağ güçlenir" (Selen ve Aşkın, 2009:56). Yine Selen ve Aşkın'a (2009:56) göre, "piyano çalışmalarında çözümleyici bir bakış, icracının parçayı ilk görüşte notaları basite indirgeyebilmesini sağlayacaktır. Bu uygulamalar, son derece faydalıdır ve yıllardır övülen "ayrı eller"

pratiğinin yararlarını aşmaktadır. Çaldığımız şeyi basite indirgeyerek, sanatsal hissi ve perspektifi kaybetmeksizin müzikal içeriği deneyimleme olanakları yaratılır; böylece parçaya çok daha keskin bir bakış açısı yakalanır. Örneğin melodi ile bası ayırmak suretiyle onları notanın diğer kesitlerinden/ katmanlarından dışarıda tutup filtreleme yöntemi ile çözümlenmeye yaklaşabiliriz. Bu yolla bu iki katman arasındaki ilişkiler ağı (işitsel, teorik, ifadesel, görsel, dokunsal, vs.) en iyi şekilde ortaya çıkarılmış olur.”

Piyano dersine çalışırken kullanılan anlamlandırma- örgütleme stratejilerinden bir diğeri de “not alma”dır. Green (2010), “Learning Styles” and “Learning Strategies” in the Instrumental Lesson: Some Emergent Findings From a Pilot Study” (Müzikal “Öğrenme Biçimleri” ve Enstrümantal Derste “ Öğrenme Stratejileri” : Pilot Çalışmada Ortaya Çıkan Bazı Bulgular)” başlıklı “öğrenme biçimi” ve “öğrenme stratejisi” kavramlarını incelediği makalesinde öğrencilerin bir eseri çalışırken “öğrenme stratejileri” olarak çok sayıda unsur kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunlar arasında en göze çarpanın da “not alma” yaklaşımını sürdüren öğrenciler olduğunu belirlemiştir.

Piyano dersine çalışırken kullanılan anlamlandırma- örgütleme stratejilerindeki bir diğeri strateji de, etütte/ eserde geçen soyut bilgi kavram ya da durumların bir takım görsel işaretler kullanarak somut duruma getirilmesidir. Örneğin Ömür (2003a:63), parçanın bütününün daha rahat bir şekilde algılanıp çabucak kavranabilmesi için öncelikle eserin bütününün gözden geçirilmesi ve eserin görsel olarak tanınmasının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için öğrenciye eseri çalıştırırken çeşitli şekiller, renkler ve belirli simgelerden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bunları eserde cümle başlarına düşüşü hatırlatmak için paraşüt resmi çizerek, üçleme olarak gelen notaların daha iyi anlaşılabilmesi için üçgen resmi çizerek, minör pasajları hüzünlü bir yüz simgesi, majörleri ”gülen- neşeli” bir yüzle gösterme gibi görsel şekillerle ifade etmiştir. Bununla birlikte eserde duygusal ya da romantik bir bölümü daha iyi vurgulayabilmek için kalp resmi çizme, bir eserde piyanodan forteye giden nüanslarda piyanoyu çok açık pembeye, giderek kuvvetlendiği yerde yani cresendoyu pembe renge ve ulaşılan forteyi koyu pembeye boyama gibi işaretlerin kullanılabileceğini de çeşitli ifadelerle örneklendirmiştir.

Piyano dersine çalışırken kullanılan bir diğer anlamlandırma- örgütleme stratejisi etütte/ eserde yer alan soyut olan bilgi kavram ya da durumların zihinde görsel imajlar oluşturularak somut duruma getirilmesidir. Örneğin lento terimi için zihinde kaplumbağanın yürüyüşünü canlandırmak etüt ya da eserin tempo olarak daha kolay anlaşılmasında yardımcı olabilir. Ayrıca etüdün/ eserin müziksel ifadesinin zihinde canlandırılarak kısa bir öyküsünün oluşturulması da o etüt ya da eserin müzikal olarak daha etkili bir şekilde yorumlanmasını sağlayabilir. Örneğin Ömür (2003a:64), “ileri düzeyde vals çalan bir öğrenciye eserin dönemini hayal etmesini sağlayabilmesi için, ‘1800’lü yıllardaki balo salonunda vals yapan insanları göz önüne getirmeye çalış’ şeklindeki ifadelerle öğrencinin görsel imgelerini zenginleştirebilmeyi” önermiştir. Buradan yola çıkılarak bir başka örnek de allegro hızında çalınması gereken bir etüt ya da eserde kırdan koşuran tavşanların zihinde canlandırılması sağlanarak eserin hızlı bir karakterde çalınmasına yardımcı olunabilir.

Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma- örgütleme stratejilerinden biri de, etütte/ eserde yer alan soyut bilgi, kavram ya da durumları sözel ya da görsel imajlar oluşturularak birbirleriyle eşleştirmedir. Örneğin, ritim karmaşası yaşayan bir öğrencinin dört onaltılık bir notanın bir araya geldiği ritmik kümeyi “Gelibolu” kelimesiyle eşleştirmesi ritmik akışın daha hızlı ve kolay bir şekilde algılanmasını ve çalınmasını sağlayabilir. Tarman da (2006:36), “örgütleme ya da başka bir deyişle organize etmenin, yeni bilgilerin şematize edilmesi ve ana hatların düzenlenmesiyle gerçekleştiğini, bazı tartımların tek tek sırayla bellekte saklanmasıyla güç olduğunu belirtmektedir. Bu tartımların şehir isimleri kullanımı ile An-ka-ra, Ka-ra-man, Ti-re-bo-lu, Van şeklinde gruplanarak saklanmasıyla mümkün olabileceğini, bu şekildeki bir kodlama ile tartımların akılda kolaylıkla kalabileceğini” belirtmektedir.

Anlamlandırma- örgütleme stratejilerini içeren bir diğer strateji de eserde/ etütte ritmik, melodik, armonik yapıların benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama yapılmasıdır. Kochevistky’e (1967) göre “bir piyanist müziği okurken tek başına notaları okumamalıdır. Notaları arpej ya da gam kalıpları, sekvens, armonik bileşim vb. şekilde anlaşılabilir biçimlerde birleştirilerek okumak gerekir. Nitekim hızlıca ve akıcı çalabilmek için düşüncelerimizin bu gibi yollarla organize edilmesi gereklidir” (Akt. Yokuş, 2010:53).

Anlamlandırma- örgütlenme stratejilerinde yer alan bir başka gruplama da, etütte/ eserde yer alan partilerin farklı biçimlerde birleştirilerek çalışılmasıdır. Kochevitsky'e (1967:50) göre başta polifonik müzikte olmak üzere, her bir ses doğru biçimde algılanmalı ve düzgünce ayrıştırılmalıdır. Ardından iki ses birbirleri ile değişik varyasyonlarda birleştirilmelidirler. Soprano ve alto, soprano ve tenor, soprano ve bas, alto ve tenor vb. bu düzen diğer üç ses için de değişik birleşimlerde uygulanmalıdır.

Eserin etkili bir şekilde seslendirilmesinde önemli bir etken de, karakterine göre çalınıp yorumlanmasıdır. Etüt ya da eserin etkileyici bir şekilde sunulabilmesi için öncelikle o etüt ya da eserin karakter yapısının anlaşılması ve o karakter yapısına göre çalınması gereklidir. Bu durum, eserin ifadesi bakımından ve müzikal yorumu açısından son derece önem arz etmektedir.

Nitekim Fenmen'e (1997:229) göre "ifade bakımından özellikle önemli olan "eseri kavrayış yeteneği" , müzikçinin değerini hemen gösterecektir. Fenmen'e göre icracı; eserin havasını hissetmeli, hangi karakteri taşıdığını görmelidir. Söz gelişi, "dans" karakterinde, pastoral karakterde, düşsel karakterde, dinsel karakterde, marş karakterinde vs. Bir eserde çoğu zaman karakter değişimi olabilir. Mozart'ın eserlerinde sıkça ve hemen hemen her satırda değişen bir duyguyla, şimdi gülen az sonra düşlere dalan, kimi yerde düşünen bir müzikle karşılaşırız. Müzikçi, bütün incelikleriyle bu karakter değişimlerini çaldığı eser boyunca izleyebilmelidir"

Piyano dersinde dikkat, yineleme (tekrar), anlamlandırma- örgütlenme stratejilerini bilmek etkili, kolay ve kalıcı öğrenme için yeterli olmayabilir. Öğrencinin neyi nasıl çalışılacağına karar vermesi, çalışmasını planlaması ve denetlemesi de gerekir. Öğrenme sürecinde hedef belirleme, planlama ve denetleme anlamayı izleme stratejilerinin kullanımıyla sağlanabilir. Bu bakımdan piyano dersinde kullanılan stratejilerinden biri olan anlamayı izleme stratejilerine değinilmesinde yarar görülmektedir.

1.4.4. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımı

Piyano dersinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için bilişsel süreçlerin yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreç, hedef belirleme, kontrol etme, plan yapma, zamanı iyi değerlendirme, kendini denetleme, farklı öğrenme stratejilerini kullanabilme

gibi anlamayı izleme stratejilerinin bilinçli bir şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Anlamayı izleme stratejileri bilgiyi işlemede oldukça etkili ve yararlı bir strateji olarak düşünülmektedir. Piyano dersinde kullanılan anlamayı izleme stratejileri; çalışılacak olan bir etüt ya da eserin kendisi için kolay ya da zor olduğunu tahmin edebilme, teknik gelişimine, müzikal gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünebilme, etüde/ esere ne kadar zaman ayırması gerektiğini planlama olarak sıralanabilir. Anlamayı izleme stratejileri, uygun çalışma stratejileri belirleyebilme, etüdü/ eseri çalmada başarılı olamazsa yeni stratejiler bulabilme, karşılaştığı güçlüklerin nedenlerini belirleyebilme gibi alternatif yaklaşımları bulmada da etkilidir. Ayrıca bu stratejiler, nasıl daha iyi bir şekilde çalabilirim, güçlükleri aşmak için neler yapabilirim gibi kendine sorular sorabilme, cevaplar alabilme, niçin öğrenemediğini sorgulayabilme, etüdü/ eseri çalışımı öğretmenine, arkadaşlarına dinletebilme ya da kaydederek kendini dinleyebilme gibi stratejileri de kapsamaktadır.

Pintrich ve De Groot (1990) bilişsel stratejileri; müzisyenlerin öğrenmelerini denetlemek ve kontrol etmek için yararlandıkları stratejiler olarak tanımlamışlar, bu stratejilerin müzik performansı için önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir (Akt. McCormick ve McPherson, 2003: 38).

Maris'e (2000:118) göre; piyano çalışma zamanını planlamayla ilgili iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki piyanoda neyin başarılacağına ve başarı hedefine ulaşmanın ne kadar zaman alacağına karar vermedir. İkincisi ise piyano çalışmaya ne kadar zaman ayrılacağına karar verme ve bu zamanın nasıl kullanılacağını planlamadır.

Geiersbach (2000), "*Musical Thinking in Instrumental Practice: An Investigation of Practice Strategies Used by Experienced Musicians (Enstrümantal Egzersizde Müziksel Düşünme: Tecrübeli Enstrümentalistler Tarafından Kullanılan Egzersiz Stratejilerinin Araştırılması)*" isimli doktora tezinde, öğrenme stratejilerini düzenleyerek, planlayarak çalışma yapan öğrencilerin kişisel hedeflerine daha kısa zamanda ulaştıklarını tespit etmiştir. Ayrıca bu stratejilerin hedeflerine doğru ilerlemelerinde ve güdülenmelerinde olumlu katkılar sağladığını, çaldıkları eserleri kesintisiz, bütünsel ve dışavurumcu olarak yansıttıklarını, stratejilerin ne gibi etkisi olduğunu değerlendirdiklerini tespit ettiği görülmüştür.

Barry ve Hallam'a (2002:151) göre ise piyano çalışmak, çalışma organize edildiğinde, amaca yönelindiğinde, defalarca çalışıp analiz edildiği göreceli olarak kısa ve düzenli çalışmalar yapıldığı, kendiliğinden motive olunduğu ve profesyonel kayıtların ve öğretmenlerin gösterdiği uygun müzik örnekleri dinlendiğinde oldukça etkilidir.

Piyano dersinde öğrencinin çalıştığı etüt/ eser hakkında kendine birtakım sorular sorması, cevaplar alması kısaca nasıl çalışacağını bilincine varması o çalışmanın etkili olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin, "Bu hangi akor? Öncekiye nasıl bağlanıyor? Klavyede birinden diğerine dokunarak geçmek bana ne hissettiriyor? Anlamak için buna benzer yapıları kullanmalıyım ve denemeliyim"...vb. Bu sayede müzik algısının ve çalgıya anında yansımalarının kendiliğinden ve kolay hale getirilmesi, hedeflenen rotada ve vakit kaybetmeden gerçekleşebilmektedir" (Selen ve Aşkın, 2009:59). Aynı şekilde Maris (2000:115) de, çalışma esnasında bireyin kendisine birtakım sorular sorarak uygulama sırasında neler yapacağına karar vermesi gerektiğinin öneminden bahsetmektedir. Piyano çalışırken, bireyin kendisine "Bu aşamada ne yapmaya ihtiyacım var? Sahip olduğum zamanı nasıl etkili bir şekilde kullanabilirim? Şu an ne yapmaya hazırım? Neyi başarmaya niyetliyim? gibi birtakım soruları sorması gerektiğini belirtmiştir.

Maris'e (2000:115) göre bir pasajla ilgili sorunlar olduğunda o pasajı tekrar etmek yeterli değildir. Piyano çalışma zamanını etkili bir şekilde kullanmak için çalışmalar esnasında nelerin yapılacağına karar verilmesi gerekmektedir. İlk olarak, uygun birtakım cevaplar arasında sonuçlanacak ve istenilen seslerin çıkarılabileceği eylemleri güçlendirmek için eserin nasıl ele alınması gerektiğine karar verilmesi gerekmektedir. Ancak o zaman amaçlar belirlenebilmekte, tekrar yolları seçilebilmekte ve zorlukların nedenleri analiz edilebilmektedir.

Ne yapması gerektiğini planlayan bireyler ve bir şeyi neden yaptığını ve neyi başarmak istediğini bilenler çalışma sürecini daha etkili hale getirebilirler (Jørgensen, 2004:89). Ayrıca öğrenciye sadece nasıl çalabileceği değil; aynı zamanda nasıl düşüneceği ve çalışma sürecini nasıl organize edebileceği de öğretilmelidir. Bu, çalışılan materyale, çalışmanın her bir kısmına ve karşılaşılan her problemin nasıl üstesinden gelinebileceğine bağlıdır (Kochevitsky, 1967:52).

Anlamayı izleme stratejilerinden biri de çalışılan bir etüt ya da esere ayrılması gereken sürecin bilinçli bir şekilde planlanması, kontrol altına alınmasıyla ilgilidir. Hallam (2001b), bireyin çalışma yaparken harcadığı zaman miktarının, bir müzik aleti üzerine kazanılan uzmanlık seviyesinde önemli rol oynadığına yönelik kayda değer kanıtlar olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda etkili çalışmanın, öğrencinin üst bilişsel ve müzikal bilgisine bağlı olduğunu belirtmektedir (Akt. Hallam, 2001a:4).

Jørgensen'a (2002) göre zaman yönetimi etkili çalışma için gereklidir. Deneyimsiz öğrenciler için en sık sorulan iki soru şunlardır: "Çalışma için ne kadar zamanım var?" ve "Ne kadar sıklıkla çalışmalıyım?" Bu soruların her ikisi de çalışma zamanının yönetimiyle ilgilidir (Akt. Jørgensen, 2004:89).

Hallam (2001a:11), şaşırtıcı olmayan bir şekilde, sınavlar yaklaştıkça ileri düzey öğrenciler ve deneyimsiz öğrencilerin %92'sinin çalışmalarında sınavdan önceki haftalarda bir artış olduğunu belirtmiştir.

Maris'e (2000:175) göre, piyano çalışmak için ayrılan zamanın etkili bir şekilde kullanılmasında önemli bir unsur da sorunu ve bu sorunun olası nedenini belirleyebilmektir. Bir problemle karşılaşıldığında onu çözmekle uğraşmaya başlamadan önce sorunun tanınması ve betimlenmesi gerekmektedir.

Piyano dersinde kullanılabilecek anlamayı izleme stratejilerinden bir diğeri de çalışılan etüdü/ eseri öğrencinin arkadaşlarına, öğretmenine dinletmesi ya da kaydederek kendisinin dinlemesidir. Öğrencinin çalıştığı etüt ya da eserin neresinde hata yaptığını bulabilme, kendini dinleyebilme ya da değerlendirebilme gibi birtakım beceriler geliştirmesi gerekmektedir. Öğrenci bu becerileri piyanoda çalışını arkadaşına dinletme, çalışını kaydetme gibi yollarla kazanabilir. Çimen'e (2008:289) göre; "Öğrencinin, konser parçalarını rahat bir şekilde çalmaya başladıktan sonra, teybe veya videoya kaydederek izlemesi, ona konserde yaşanan stresin bir kısmını önceden deneme ve kendini objektif olarak değerlendirme olanakları sunabilir. Yine bu dönemde öğrencinin çalıştığı eseri kaset, kompakt disk ve dvd yoluyla farklı yorumculardan dinlemesi, eseri daha iyi anlamasına ve yorumlamasına katkı sağlayabilir".

Maris de (2000:180), teyp veya dijital araçlar kullanarak bir parçayla ilgili performansın kaydedilmesini, performansın geriye sardırılarak izlerken dikkatlice,

defalarca dinlenilmesi gerektiğini, problemleri yerler ve hatalar için notlar alınmasını önermiştir. Her defasında performansın ton, ritim, pedal, dinamikler ve telaffuz gibi bir tarafına önem verilmesini, özel dikkat gerektirecek problemlerle ilgili listeler çıkarılması ve bu problemlere sayısal değerler verilmesini belirtmiştir. Tekrar bu eser çalışıldığında problemleri yerlerin üzerine çalışılması ve belirli aralıklarla eserin kaydedilip performansın yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Piyano dersinde kullanılabilecek bir diğer strateji ise duyuşsal stratejilerdir. Aşağıda piyano dersinde duyuşsal stratejilerin kullanımıyla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.4.5. Duyuşsal Stratejilerin Kullanımı

Öğrenciler piyano dersindeki etütleri ya da eserleri öğrenmede uygun öğretim etkinlikleri oluştursalar da, hedeflerine ulaşma yolunda zorluk yaşayabilirler. Bu zorluklar piyano çalışırken dikkatini toplayamama, dikkatini sürdürmemeye, zamanı etkili kullanamama, kaygı gibi duyuşsal faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Piyano dersinde kullanılabilecek duyuşsal stratejiler: Etüdü/ eseri çalışırken başka şeyler düşünmeden çalışmaya odaklanma, Etüt/ eser zor ise çalışmayı bırakmama, zorluğu aşabilecek çözümler üretme, Etüdü/ eseri sınav kaygısıyla değil, öğrenmek için zevk aldığı için çalışma gibi sıralanabilir. Duyuşsal stratejileri etkili bir şekilde kullanan öğrenci etüdün/ eserin diyez ve bemol sayılarındaki artış, ritmik karmaşıklık, armonik yoğunluk, etüdün/ eserin bestecisiyle ilgili önceden sahip olduğu olumsuz yargı, etüdün/ eserin sayfa sayısının fazla olması gibi durumlardaki endişelerini kontrol altında tutabilir ve bu gibi güçlükleri çalışarak aşabileceğine inanır. Duyuşsal stratejilerin kullanılmasıyla etüt/ eser sınav ya da konser anında seslendirilirken heyecan kontrol altında tutulabilir.

Piyano dersine çalışırken dikkati toplama ve dikkatin devamlılığını sağlama etüdün/ eserin öğrenilmesinde önemli bir etkidir. Çalışma sırasında öğrenciler dikkatlerini dağıtacak birden fazla etkenle karşı karşıyadırlar. Öğrencinin odaklanmasını sağlayabilmek için gerekli koşulları oluşturması, çalgısını etkili bir şekilde çalışabilmesinde ona yardımcı olabilir. Örneğin uygun bir çalışma odası (akustik, ışık, ısı sessiz bir ortam vb.), akordu iyi yapılmış bir piyano, uygun yükseklikteki tabure, açık anlaşılır bir nota baskısı, metronom gibi araçlar zihnin tamamen çalışılacak etüde/

esere yoğunlaştırılmasını ve öğrencinin çalışmaya odaklanmasını sağlayabilir. Ayrıca öğrencinin yalnızca fiziksel değil ruhsal olarak da çalışmaya odaklanabilmesi gereklidir. Bunun için de zihnin olumsuz (moral bozukluğu, sinirli olma vb.) düşüncelerden arındırılmış ve beden rahatlamış olması dikkatin ve enerjinin tamamen çalışılacak eser üzerine yoğunlaştırılmasında büyük önem taşımaktadır.

Öğrenciler zor etüt ya da eser karşısında genellikle mücadele etmekten kaçma, bırakma eğilimindedirler. Nitekim Schumann da ”Yarım yamalak çalışmayınız. Her zaman istekle çalışınız ve eserleri hiçbir zaman yarım bırakmayınız. Kolay eserleri iyi ve güzel bir biçimde çalışmaya çaba gösteriniz. Bu, güç bir eseri çalmaktan daha iyidir. Müzik teorisi, şifreli bas, kontrpuan gibi şeylerden ürkmeyiniz. Onlarla dost olunuz, karşılığında dostluk göreceksiniz” sözleriyle güçlükler karşısında korkmadan mücadele edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. (Akt. Say, 2005:280)

Öğrencilerin zor bir etüt/ eser karşısında çalışmayı bırakması, öğretmenin öğrencisinin seviyesinin üstünde etüt/ eser vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Gültek’e göre, “Öğretmenler gereksiz bir acele içinde olmamalı ve çocuğun gereksinim duyduğu zamanı ona sağlamakta cimri davranmamalıdır. Derse sıklıkla zor öğeler getirildiğinde, öğretmen ve öğrenci fazladan efor sarf eder ve ilerlemeyi yavaşlatır. Çocuklara kapasitelerini zorlayan ödevler verildiğinde, genellikle tatlarını kaybederler ve korkarlar. Yetenekli bir öğrenci, bu zor ödevleri başarabilir, ama zamanla piyanodan ve müzikten soğuyabilir. Bunu önleyebilecek tek şey, anlayışlı öğretmenin doğru repertuar seçimidir” (Gültek, 2012 <http://www.pianoeğitimi.com/pedagoji.html> Erişim tarihi: Ekim 2012).

Öğrencilerin etüdü/ eseri yarım bırakma durumları teknik eksikliklerinden ya da güçlüğün nasıl üstesinden gelebileceklerini bilmediklerinden de kaynaklanabilir. Ekinci (2004:185) zor bir etüt ya da eserin güçlüğünün, doğru kazandırılmış bir teknik üstesinden gelinebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca doğru kazandırılmış teknik alışkanlıkların eserlerdeki en zor ve karmaşık pasajların kolaylıkla seslendirilmesine ve iyi bir şekilde yorumlanmasına yardımcı olacağını belirtmiştir. Çevik’in (2007:76) yapmış olduğu araştırmasında ise öğrencilerin çoğu, zorlandıkları parçaların üstesinden gelmede çok çalışıp, bol egzersiz yapması gerektiğini, zorlanmaların sebeplerinin çoğunlukla kendilerinden kaynaklandığını, yeterince egzersiz yapmadıklarını

belirtmişlerdir. Öğrencilerin küçük bir kısmı da zorlukların aşılmasında disiplinli bir şekilde bol egzersiz yapmak, bol deşifre çalışması yapmak gerekliliğini öne sürerken, 6 öğrenci de öğretim elemanının uygun çözüm önerileri sunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu durum karşısında öğretmenin getireceği önerilerin zorlukların aşılmasında önemli bir etken olabileceği görülmektedir. Nitekim Fenmen de bu görüşe benzer bir görüşü: “Müziğe yeni başlayan öğrenci, çalgıyla ilk karşılaşmasının uyandıracığı yadırgama ve güçlükler karşısında belki de cesaretini yitirecektir. Müziğin karmaşık kuralları, can sıkıcı alıştırma onu usandırabilir. Öğretmenin vereceği güzel örnekler ve karşılaştırmalar sayesinde, öğrenci işin iç yüzünü kavrayabilir” (Fenmen, 1991:26). Ayrıca öğrencinin, çalıştığı etüt/ eserdeki zorlukları aşabilmesi, zor olan yerlere çözümler üretebilmesi için etüdün/ eserin çalınmasında karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm getiren yayınlardan/ çalışmalardan (Berki, 1994; Aydın, 2009), deneyimli öğretmenlerin önerilerinden faydalanması sağlanabilir.

Öğrencilerin etüdü/ eseri sınav veya konser anında çalarken moralini bozuk hissetmeleri öğrenmeye karşı isteksizliklerinden kaynaklanabilir.

Öğrenci etüdü/ eseri sınav kaygısıyla değil, öğrenmek için, zevk aldığı için başarılı olmak için çalışmalıdır. Sadece sınav kaygısıyla etüt ya da esere çalışmak başarıyı getirmez. Ercan’a (1996:4) göre; “Bazı öğrenciler derste ne yaptıklarını hatırlayamazlar, ya da hatırlasalar bile denemek istemezler. Bu davranışlar aynı zamanda bir ölçüde, onların öğrenmeye karşı olan isteksizliklerinden de kaynaklanabilmektedir. Öğrenciler genellikle öğrenmek istedikleri ya da benzer ezgileri içeren parçaları çalışmak isterler. Bu durumda öğretmenin eser seçimini öğrencinin ilgisi ile birlikte teknik düzeyini de gözetenek yapması, alıştırma için ayrılan sürelerin daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlaması gereklidir”.

Nitekim Lawler da (1977), sadece boş zaman değerlendirmek için alıştırma yapmanın becerinin artmasını garanti etmediğini bu yüzden, öğrenmek için gerçek bir arzu olmadan, hiçbir öğrencinin elde edilmiş mevcut seviyeyi sürdürmesinin ve gelişmesinin beklenemeyeceğini belirtmiştir. (Akt. McChormick ve McPherson, 2003:39). Ayrıca Hallam da (2001a:19), öğrencilerin çalgıya yönelik ilgi seviyesinin, çalışmaya harcanan zamanın etkisi bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Piyano dersinde çalışılan etüdün/ eserin ritmik, armonik açıdan karmaşık yapısı öğrencilerin başaramayacağı endişesini duymalarına neden olabilir. Öğrenciler genellikle karışık görünen ritm, ton ve armonik yapıdaki eserlerde başaramayacağı endişesi ile uzak durma eğilimindedirler. Etütteki/ eserdeki diyez ve bemol sayılarındaki artıştan, etütteki/ eserdeki ritmik karmaşıklıktan ve armonik yoğunluktan başaramayacağı endişesi duymaktadırlar. Bu gibi zorlukları aşmak için öğrenci, eserin tonuna, armonik yapısına göre dizi çalışmaları yapabilir, sağlam bir armoni bilgisi edinebilir. Ayrıca, eseri iyi bir şekilde analiz edip, eserin form yapısını çözümleyerek ya da akordaki ortak seslerin özetlemesini yaparak notaların karmaşık görüntüsünü sadeleştirip sorunların üstesinden gelebilir. Buradan yola çıkarak anlamlandırma-örgütme, anlamayı izleme gibi diğer stratejilerin kullanımının duyuşsal kontrolü sağlamada önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Piyano dersinde çalışılan etüdün/ eserin bestecisiyle ilgili önceden sahip olunan ön yargılar, öğrencilerin başaramayacağı endişesini duymasına neden olabilir.

Öğrenciler genellikle etüdün/ eserin bestecisiyle ilgili önceden sahip olduğu olumsuz yargılardan başaramayacağı endişesi duyarak o bestecinin eserlerini çalmaktan kaçınırlar. Örneğin: öğrenciler J. S. Bach'ın eserlerini güç olduğu ön yargısına sahip olup, onun eserlerini çalmaktan kaçınmak isteyebilirler. Öğrenci Bach'ın eserlerinin eğitimsel önemini ya da kendisine getireceği faydaları bilirse bu ön yargısından kurtulabilir. Öğrenci, J. S. Bach'ın eserlerini analiz ederek, armonik yapısındaki güzellikleri, analitik yapısındaki kusursuzluğu keşfederek zihinsel, düşünsel, üretimsel yönlerinin gelişimine katkı sağlayacağını fark edebilir. Ayrıca öğrenciye Bach'ın kendisinin de çalabileceği kolaylıktaki eserleri dinletilerek, çalarak, çaldırılarak Bach'ın müziğinin etkisine kapılması sağlanabilir. Öğretmenin öğrenciye eserin bestecisi ve eserin yapısıyla ilgili sunacağı birtakım bilgiler ve çeşitli örnekler, eserin ve bestecisinin sevilmesine ve ön yargılardan kurtulmasına önemli katkı sağlayabilir. Öğretmen müzikteki asıl güzelliğin, müziğin kuralları, notalardaki aralıklar, eser içerisindeki ahenkli armonik kalıplar ve aralıklardan oluştuğunu açıklamalı ve bu ahengin insan kulağına hoş gelen özellikler doğrultusunda şekillendiğini, bu kurallar çerçevesinde eserin güzelleşip çalınmaya ve dinlenmeye değer olduğunu belirtmelidir. Öğretmenin ayrıca "Bach'ın etüt ve eserleri belli kurallar çerçevesinde oluşturulmuştur. Oluşturulan bu melodiler doğru ve etkili özellikler taşıyorsa zorlukları da göz ardı edilip

kazandıracaklarını düşünmek size çeşitli yararlar sağlayacaktır” şeklindeki açıklamaları öğrencinin Bach’ı sevmesine dolayısıyla ön yargılarından kurtulmasına katkı sağlayabilecektir.

Piyano dersinde öğrenilen etüdün/ eserin sayfa sayısının fazla olması öğrencilerin başaramayacağı endişesini duymasına neden olabilir.

Genellikle birçok öğrenci, etüdün/ eserin sayfa sayısının fazla olmasından başaramayacağı endişesi duyar ve daha çalışmaya başlamadan o eserden sıkılırlar. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için öğrencilerin, etütte/ eserde birbirine benzer ritmik kalıpları, benzer armonik yapıları vb. benzer bölümleri ilişkilendirerek anlamlandırma-örgütme stratejilerinden yararlanarak ön çalışma yapması sağlanabilir. Böylece öğrenci aslında eserin genellikle benzer öğelerden oluştuğunu keşfederek, çalışmayı daha kolay hale getirebilir, sayfa sayısının aslında korkulacak bir şey olmadığını öğrenip, yersiz endişelerinden kurtularak çalışmaya motive olabilir. Nitekim Ercan’a (1996:4) göre; “Bazı öğrenciler, verilen ödevleri uzun ve sıkıcı bulduklarını söyleyerek alıştırmaya yapmaktan kaçınabilmektedirler. Önlem olarak, özellikle çalgı öğrenmenin ilk basamaklarındaki çalışmalar öğrencinin ilgisini çekecek çok sayıda kısa, sevimli eserler nota bulma oyunları ve basit teknik egzersizlerle desteklenmeli, ders ve çalışma yapma saatleri böylece daha renkli hale getirilerek isteksizliği de ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır”.

Duyuşsal stratejileri kullanamayan öğrencilerde gözlenebilen durumlardan biri de sınav/ konser anındaki heyecanını kontrol edememidir. Piyano eğitiminin hedeflerinden birisi de öğrenciye kazandırılan teknik ve müzikal birikimin topluluk önünde sergilenmesidir. Öğrenci bireysel çalışmalarının ürünü olan performansı dinleyicilerin önünde sunarak sahne kurallarını, sahne heyecanını/ konser kaygısını denetlemeyi, seslendirdiği müziği başkaları ile paylaşmayı öğrenir (Çimen, 2008:297).

Öğrencilerin başarılı bir performans sergileyebilmeleri için bazı önerilerde bulunan Maris de (2000:186), başarılı bir performans için hazırlanmanın bir parçayı öğrenmekle başladığını, öğrenme boyunca yapılan her şeyin ve bir parçayı yinelemenin parçayı başarılı bir şekilde sunmada önemli bir etkisi olduğunu dile getirmektedir. Yeterli ve doğal; serbest ve akıcı hareketleri kullanmanın gerekliliğinden, özel bir

beceriye pekiştirmek için yeterli miktarda yinelemenin öneminden bahsetmektedir. Ayrıca normal bir şekilde başarılı olacağını bilmesine ihtiyaç olduğundan, yeterince güven sağlayan performans hızı seçilmesinin gerekliliğinden söz etmektedir. Böylece amaçların rahatça gerçekleştirebileceğinden, eğer bir parçayı öğrenmenin ve yinelemenin her aşamasında rahat ve güvenli bir şekilde hareket edilirse başkaları için çalışıldığında da performansın rahat ve güvenli olabileceğinden bahsetmektedir. Diğer bir yönden uygulamalar fiziksel gerginlik ve duyuşsal kaygı gibi özellikler gösteriyorsa başkaları için sergilenen piyano performansında da hissedilecek duyguların olumsuz olabileceğinden, bu olumsuz duyguların sadece performansın icra etmeye karar verilmesiyle kaybolmayacağından söz etmektedir.

Piyano eğitiminde kaygıya neden olan bir diğer etken de sınav heyecanıdır. Sınav heyecanı genellikle yeterince hazırlanamama, kendine güvenememe ya da verimli çalışma yöntemlerinin bilinmemesi gibi birtakım nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin bu noktada heyecanını yenmesi ve endişelerini gidermesinde, neyi çaldığından çok nasıl çaldığı ve nasıl çalışacağı konusunda kendini tanıması, eksikliklerini gidermesi ve bu konuda gereken birtakım bilişsel yöntemleri kazanabilmesi, planlar yapabilmesi önemli olabilmekte ve rehberlik edilmesi gerekmektedir. Nitekim Hallam'ın (2001a:15) çalışmasında da, deneyimsiz öğrencilerin %90'ının sınav gününde tedirgin ve kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrenciler sınavdan duydukları kaygıyı ise "İlkinde (sınav) kaygılandım ama ikincisinde gerçekten kaygılı değildim. Sadece birazcık kaygılıydım" şeklinde ifade ederek belirtmişlerdir. Kurtuldu da benzer bir görüşü aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

Kurtuldu'ya (2009:110) göre; "Piyano sınavlarında yeterince hazırlanamadığını düşünen öğrencinin, yanlış çalacağı endişesiyle yaşadığı kaygı, genel olarak sınav heyecanı olarak adlandırılmaktadır. Bu noktada önemli olan, piyano eğitimi sürecinde öğrenciye sınav heyecanını yenmesini ve beklenileni vermesini sağlayacak çalışma prensiplerinin kazandırılmasıdır. Kimi zaman yanlış yapma korkusuyla ortaya çıkan kaygı, temelde doğru ve yeterince çalışmaktan kaynaklanmaktadır. Piyano eğitiminde yaşanan sınav kaygısı, öğrencilerin sınav başarısı kadar eğitimlerini de olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin piyano eğitiminde odaklanması gereken müzikal veya teknik unsurlar yerine sadece doğru çalmaya yönelmesi, kazanması beklenen davranışların ortaya çıkmasını geciktirmektedir. Dolayısıyla bireylerin kendi

öğrenmesini temelde kendi sağladığı düşünülürse, doğru yönlendirmenin ve doğru bireysel çalışma prensiplerinin geliştirilmesinin, sınav kaygısının azaltılmasındaki en önemli iki unsur olduğu söylenebilir”.

Bazı öğrenciler etüdü/ eseri çalışırken detaylar arasında kaybolma gibi birtakım durumlarla karşıma çıkabilmektedir. Lancaster’a (2005) göre; “Öğrencilerin ilk derslerden itibaren alıştırmaya ve tekrarların nasıl yapılacağını öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle öğrenciler, bir ödevdeki ayrıntıların üstesinden gelme ile birlikte başarılı alıştırmanın işlemlerinin ne olduğunu anlamış olarak dersten ayrılmalıdırlar” (Ercan, 2006:105). Örneğin; öğrenci “parçada geçen güç pasajları çözme, parmak numaralarını doğru kullanma, doğru nota okuma, cümleme gibi önemli noktalar üzerinde öğretmeni tarafından bilgilendirildiği sürece, öğrencinin piyano çalmadaki başarısı da artacaktır. Burada önemli olan, yapacağı alıştırma çalışmalarının birtakım çalma problemlerinin üstesinden gelmesinde ona yardımcı olacağına inanması ve bunu içtenlikle kabul etmiş olmasıdır” (Akt. Ercan, 2006:105).

Bazı öğrenciler çalışacağı etüt/ esere genellikle kendilerine rakip gördüğü arkadaşlarından üstün olma duygusu, çevresi tarafından beğenilme ve ilgi görme duygusu ya da sadece iyi bir not alma amacıyla çalışırlar. Ancak öğrenciye piyanoda yaptığı çalışmaların nottan ziyade mesleki süreçte gerekli olan temel müzik bilgilerin kazanılmasında, armoni, işitme, koro, eşlik vb. işlevsel pek çok alandaki çalışmalarına temel oluşturacağı, çeşitli beceri ve kazanımlar sağlayabileceği bilinci verilirse, öğrenci notun bu anlamda amaç değil sadece küçük bir araç olduğunu görebilir. Böylece öğrenci sadece not için değil, öğrenmek için öğrenebilir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın modeli, evreni ile örnekleme açıklanmakta, kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel türde ve ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın bir kısım verileri alan yazın tarama ile bir kısım verileri ise “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmada ilgili alan yazın taranarak üniversitelerin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin piyano dersinde kullanabilecekleri öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmış; başka bir deyişle konu hakkında mevcut olan durum belirlenmiştir. Betimsel tarama yöntemi olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeyi, açıklamayı hedefleyen çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998: 59; Karasar, 2005:77). Bu araştırmada değişkenler arasında nedensel ilişkiler yerine birlikte bulunma ilişkisine bakılır (Kuş, 2003:23).

Betimleyici araştırma yöntemleri; survey (tarama), durum, geliştirme, karşılaştırma, etnografik (kültür ile ilgili), değerlendirme ve aksiyon araştırmaları olarak ifade edilebilir (Verma ve Mallick, 1999:79; Ekiz, 2003:20). Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Bu tarama modeli “...iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanabilir (Karasar, 2011:81). Bu anlamıyla çalışmada, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu süreci etkileyeceği düşünülen değişkenler “cinsiyet, çalışma zamanını

planlama şekli, piyano çalışmalarının sürdürüldüğü yer, ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumu, lise öğrenimini gördükleri okul türü, devam ettikleri sınıf düzeyi, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı, okul dışında destek alma durumu, bölüme isteyerek gelme ve öğretmen olmayı isteme” olarak belirlenmiştir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 23 üniversitenin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak bu üniversitelerin üçünden uygulama iznine yönelik dönüt alınmadığından araştırma evreni 20 üniversite ile sınırlanmıştır. Ulaşılabilen evrene, çalışma evreni denilmektedir. Smith (1975) çalışma evrenini, “Araştırmacının seçilmiş bir örnek küme üzerinden yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren” olarak tanımlamaktadır (Akt. Karasar, 2011:110).

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastlantısal örnekleme (BRÖ), “örnekleme giren birey ve objelerin yerine başka birey ve obje koymadan örneklem seçilmesidir. Örnekleme temel olarak alınan listeden, alınan her birey ve objenin yerine başka birey ve obje konulmadan örneklem yapılması basit rastlantısal yöntem esasını oluşturur” (Aziz, 2008:51). Bu yöntem ile araştırmanın çalışma evreninden 5 üniversite; -Adnan Menderes Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi- araştırma kapsamında hazırlanan ölçeğin ön (pilot) uygulamasının gerçekleştirilmesi amacıyla seçilmiştir. 15 üniversitede de ölçeğin gerçek uygulamasının gerçekleştirilmesi amacıyla seçilmiştir. Bu üniversiteler; -Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi’-dir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın verileri “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak değişik araştırmalarda kullanılmış olan yurt içi ve yurt dışında geliştirilmiş ölçekler gözden geçirilmiş, bunun sonucunda konuyla ilgili araştırmalarda araştırmacıların farklı ölçekler kullandıkları ve genellikle ölçeklerini kendilerinin hazırladıkları görülmüştür. Bu incelemenin sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak ölçek hazırlama sürecine geçilmiştir. İlk aşamada, ölçeğin aday formunda yer alacak ifadelerle karar verilmiştir. Bunun için ilk olarak 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Niğde Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 25 öğrenciden “Piyano Dersindeki Etütleri ya da Eserleri Öğrenirken Kullandığım Stratejiler” başlığını taşıyan bir kompozisyonu yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin kompozisyonları incelenerek tekrar edilen ifadeler “ölçek ifadeleri” olmak üzere kaydedilmiştir. Daha sonra genel olarak öğrenme stratejileri özel olarak da piyano eğitimine- öğretimine ilişkin öğrenme stratejileriyle doğrudan ya da dolaylı ilgili olabilecek ölçekler incelenmiştir. Buna dayalı olarak, ölçek ifadelerinin oluşturulmasında aşağıdaki ölçekler ve ilgili çalışmalardan faydalanılmıştır.

- ❖ Türkçe formunun geçerlik- güvenirlik çalışması Köymen (1989) tarafından yapılan Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) “Learning and Study Strategies Inventory- LASSI” [Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri] (Ural, 2006),
- ❖ Türkçe formunun geçerlik- güvenirlik çalışması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından gerçekleştirilen Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire- MSLQ” [Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği],

- ❖ Tay (2002), Şen (2006), Ural (2006) ve Dural'ın (2008) yüksek lisans tezleri ile Kocabaş (1995), Öztürk (1995), Ertem (2003), Güven (2004), Akın (2007), Kurtuldu (2007a), Küçük (2008) ve Okan'ın (2009) doktora tezleri kapsamında yer alan ölçekler,
- ❖ Güven (2008) "Development of Learning Strategies Scale: Study of Validation and Reliability" makalesinde yer alan ölçek ile Yokuş ve Yokuş'un (2009) "Müzik ve Çalgı Öğrenimi İçin Strateji Rehberi I" isimli kitaplarında yer alan ifadeler.

Yapılan incelemede öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında en çok Weinstein ve Mayer (1986:316) tarafından geliştirilen LASSI ölçeğinin kullanıldığı belirlenmiştir (Ames ve Archer, 1988; Cole, 1988; Perkins, 1991; Arthur, 1994; Talbot, 1994; Garcia ve Justicia, 1994; Schutz ve Lanehart 1994; Dembo 2001; Melancon, 2002; Lamont, 2003; Primus, 2003; Entwistle ve McCune, 2004; Prevatt, Petscher, Proctor, Hurst ve Adams, 2006; Sizoo, Agrusa ve Iskat, 2005; Cano, 2006; Sacks, 2007; Gatto, 2010; Oliver, 2012). Weinstein ve Mayer'in sınıflandırmalarına göre öğrenme stratejileri yineleme, anlamlandırma- örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler başlıkları altında düzenlenmiştir. Bu araştırma için ölçeğin hazırlanmasında da Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejileri sınıflandırmaları temel alınmıştır. Çalışmada Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki alt boyutların tamamına, Gagne ve Driscoll'ün (1988) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki alt boyutlardan da "dikkat stratejilerine" yer verilmiştir.

Öğrenci kompozisyonları ve alan yazın taraması sonucunda taslak ölçme aracında yer alacak ifadelere karar verildikten sonra ölçek ifadeleri, ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Bu aşamada, ölçeğin görünüş geçerliğini artırabilmek için ölçek ifadeleri dil uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonraki aşamada bu ölçek ifadelerine likert türü derecelendirme seçeneklerinin eklenmesiyle ölçek maddeleri elde edilmiştir. Likert türü derecelendirmeler "Her zaman", "Sıklıkla", "Ara sıra", "Çok az" ve "Hiç" şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçek bu aşamada 95 maddeden ve "dikkat stratejileri", "yineleme (tekrar) stratejileri", "anlamlandırma stratejileri- örgütleme stratejileri", "anlamayı izleme stratejileri" ve "duyuşsal stratejiler" olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmuştur.

95 maddeden oluşan aday ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla 9 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanların alan ve üniversite bilgilerine Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1. Görüşleri Alınan Uzman Grubunun Özellikleri

| Üniversitesi | Alanı |
|--------------------------------|------------------------|
| Selçuk Üniversitesi | Eğitim Bilimleri |
| Anadolu Üniversitesi | Eğitim Bilimleri |
| Muğla Üniversitesi | Eğitim Bilimleri |
| Cumhuriyet Üniversitesi | Eğitim Bilimleri |
| Ahi Evran Üniversitesi | Eğitim Bilimleri |
| Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | Ölçme-Değerlendirme |
| İnönü Üniversitesi | Türk Dili ve Edebiyatı |
| Gazi Üniversitesi | Müzik Eğitimi |
| Niğde Üniversitesi | Müzik Eğitimi |

Uzmanlardan alınan görüşlere dayalı olarak taslak ölçekte yer alan maddelerden kimileri çıkartılmış, kimilerinin anlatım biçimi yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmanın ardından ölçek son şeklini almıştır.

Uzman görüşleri aşağıda Tablo 2’de verilen yapılandırılmış form aracılığıyla alınmıştır.

Tablo 2. Uzman Görüş Formu

| Aşağıda verilen ifadelerin piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini ölçüp- ölçmediğine ilişkin görüşünüzü ilgili alanı (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. | Uygun | Düzeltilmeli | Uygun Değil |
|--|-------|--------------|-------------|
| Dikkat Stratejileri | | | |
| Etütte/ eserde geçen hız terimlerini işaretlerim | | | |
| Yineleme Stratejileri | | | |
| Etüdün/ eserin bütününe belirli bir çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda tekrarlarım | | | |
| Anlamlandırma Stratejileri | | | |
| Etütte/ eserde yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum teknikler arasında farklılık ilişkileri kurarım | | | |
| Örgütlenme Stratejileri | | | |
| Etütteki/ eserdeki notaları hareket yönlerine göre gruplandırarak öğrenirim. | | | |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | | | |
| Etüdün/ eserin teknik gelişimime sağlayabileceği kazanımları düşünürüm. | | | |
| Duyuşsal Stratejiler | | | |
| Etüdü/ eseri çalışırken başka şeyler düşünür ve verimli bir şekilde çalışmam. | | | |

Uzman görüşleri büyük ölçüde (6 uzman görüşüne göre) ölçek maddelerinin belirlenen öğrenme stratejilerini “ölçer nitelikte” olduğu doğrultusundadır. Bununla beraber üç uzman, dikkat stratejilerini ölçmede kullanılan maddelerde yer alan “gözden geçiririm” ifadesi yerine “not alırım, işaretlerim, altını çizerim” ifadelerinin kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle dikkat stratejileri boyutunda yer alan ölçek maddeleri uzmanların bu görüşleri doğrultusunda değiştirilerek düzeltilmiştir.

Yapılan ön uygulamaların ve uzmanlarla yapılan görüşmelerin sonucunda, “Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” nin, bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırma sürecinin başında Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü aracılığıyla yazışmalar yapılarak uygulama yapılacak üniversitelerden gerekli izin alınmıştır. Bu izin belgelerin bir örneği Ekler bölümünde sunulmaktadır. İzin süreci devam ederken diğer yandan araştırmada kullanılan ölçek ve uygulama sürecinin

içeriği, uzmanlara da başvurularak araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir. Ölçme aracı ve ölçme aracının uygulanması hakkında ayrıntılı bilgi, ilgili başlıklar altında verilmiştir.

2.3.2. Ön (Pilot) Uygulama

95 maddeden oluşan taslak ölçeğin yapı geçerliği ile güvenilirliğinin belirlenebilmesi için ön uygulama yapılmıştır. Bu ön (pilot) uygulama, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılının I. yarıyılında Türkiye’deki 5 müzik eğitimi anabilim dalının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 372 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu müzik eğitimi anabilim dallarının bağlı buldukları üniversiteler; Adnan Menderes Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi’dir. Ön uygulamadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçek 5 alt boyuttan ve 66 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa): 0.955 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise: Dikkat stratejilerinde 0.884, yineleme (tekrar) stratejilerinde 0.867, anlamlandırma- örgütleme stratejilerinde 0.940, anlamayı izleme stratejilerinde 0.888 ve duyuşsal stratejilerde ise 0.858 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencileri belli başlı demografik özelliklere göre betimlemek amacıyla, cinsiyet, sınıf, mezun oldukları okul türü ve öğrenim gördükleri üniversite gibi bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları aşağıda Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Çalışma Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | Frekans | Yüzde |
|----------|---------|-------|
| Kız | 188 | 50.5 |
| Erkek | 183 | 49.2 |
| Toplam | 372 | 100.0 |

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyet dağılımı 188 kız (%50.5) ve 183 erkek (%49.2) şeklindedir. Öğrenciler cinsiyet dağılımı bakımından karşılaştırıldığında kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te; çalışma grubu öğrencilerinin sınıflara göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sınıflara Göre Dağılımı

| Sınıf | Frekans | Yüzde |
|----------|---------|-------|
| 2. Sınıf | 131 | 35.2 |
| 3. Sınıf | 114 | 30.6 |
| 4. Sınıf | 127 | 34.1 |
| Toplam | 372 | 100.0 |

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımları dikkate alındığında; %35.2'si 2.sınıf (N=131), %30,6'sı 3.sınıf (N=114), %34.1'i 4.sınıf (127) öğrencileri olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te; çalışma grubu öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 5. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

| Lise | Frekans | Yüzde |
|-------------------------------|---------|-------|
| Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi | 209 | 56.2 |
| Genel Lise | 126 | 33.9 |
| Anadolu Lisesi | 10 | 2.7 |
| Süper Lise | 9 | 2.4 |
| Diğer | 18 | 4.8 |
| Toplam | 372 | 100.0 |

Tablo 5'te öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin en çok %56.2 (n=209) güzel sanatlar ve spor lisesi ile %33.9 (n=126) genel liselerden mezun olduğu görülürken, %2.7 (n=10) ve %2.4(n=9)'ünün genel lise ve süper lise olduğu görülmektedir.

Tablo 6’da; çalışma grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

| Üniversite | Frekans | Yüzde |
|-----------------------------|---------|-------|
| Adnan Menderes Üniversitesi | 61 | 16.4 |
| Cumhuriyet Üniversitesi | 52 | 14.0 |
| İnönü Üniversitesi | 104 | 28.0 |
| Niğde Üniversitesi | 91 | 24.5 |
| Yüzüncü Yıl Üniversitesi | 64 | 17.2 |
| Toplam | 372 | 100.0 |

Tablo 6’da çalışmaya katılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin büyük çoğunluğunu %28 (n=104), İnönü Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu dağılımı %24. 5 (n=91) Niğde Üniversitesi takip etmektedir. En az katılım ise %14 (n=52) Cumhuriyet Üniversitesi’ndedir.

Ölçek maddelerinin olumlu ve olumsuz ifadelerine göre sayısal değerleri, aşağıda Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Ölçekteki Olumlu ve Olumsuz İfadelerin Sayısal Değerleri

| Seçenek | Olumlu İfade Puanı | Olumsuz İfade Puanı |
|-----------|--------------------|---------------------|
| Her zaman | 5 | 1 |
| Sıklıkla | 4 | 2 |
| Ara sıra | 3 | 3 |
| Çok az | 2 | 4 |
| Hiç | 1 | 5 |

Öğrenme stratejilerine ilişkin bu değerler SPSS yazılımına veri olarak girilmiştir. Bu verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden aynı yapıyı ölçen ortak değişkenlerin gruplandırılmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz türü açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olmak üzere iki grupta yer almaktadır (Pohlmann, 2004; Akt. Şen, 2011:67). Açıklayıcı faktör analizi, ölçülen değişkenler ile psikolojik yapılar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılırken, doğrulayıcı faktör analizi ölçmeler ile örtük yapılar arasındaki

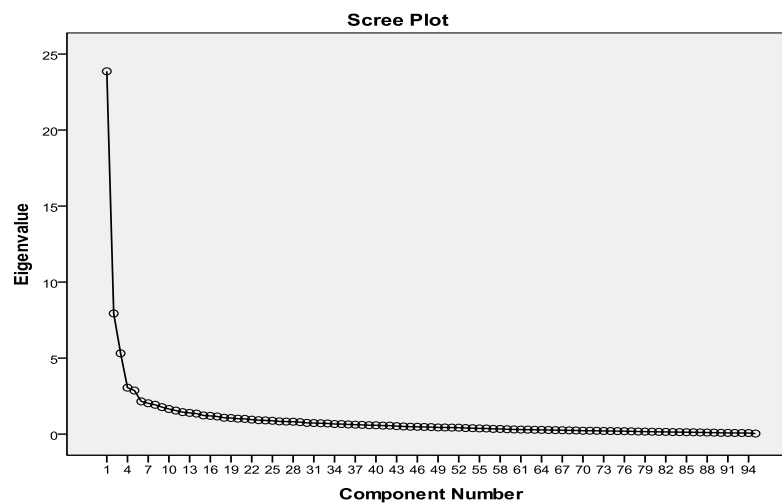
bağıntıların hipotez edilmesi ilkesine dayanır (Pohlmann, 2004; Gorsuch, 1997; Byrne, 1998; Akt. Şen, 2011:67). Ölçek geliştirme çalışmalarında her bir maddenin, ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi test edilir. Bu nedenle çalışmada faktör analizi yöntemi olarak, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha ile belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi aracılığıyla sınanmıştır. Ancak öncesinde ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu belirleme Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testleri ile yapılmıştır. Tablo 8’de KMO ve Bartlett testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. KMO ve Bartlett Testi

| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçümü | | .893 |
|---|---------|-----------|
| Bartlett Küresellik Testi | Ki-kare | 17163.047 |
| | Sd | 4465.000 |
| | P | .000 |

KMO’nun 0.60’dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008:126). Tablo 8’de de görüldüğü gibi KMO test değeri 0.60’ın üstündedir ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır ($p < 0.05$). Buradan ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bu ölçeğe ilişkin faktörlerin öz değerlerine (eigen value) dayalı çizgi grafiği (scree graph/ plot) ise aşağıda Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Öz değer grafiği

Öz değerlere dayalı çizgi grafiğindeki yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2008:126). Grafik 1’de de, 5. bileşenden sonra öz değerlerin birbirine çok yakın olduğu ve grafiğin durağanlığa eriştiği görülmektedir. Başka bir deyişle bu bileşenden sonra grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi göstermemektedir. Analizden elde edilen bu bulgu, ölçeğin örgütlenme ve anlamlandırma boyutlarını oluşturan maddelerdeki yapısal geçerliğin sağlanması için tek bir boyutta ele alınmasının doğru bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Nitekim geliştirilen ölçekte, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri tek bir boyut altında toplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktörlerle olan ilişkisi de faktör yük değeri ile belirlenmiştir. “Faktör yük değeri (factor loading) maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır” (Büyüköztürk, 2008:124). Bu analize ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde; bazı maddelerin faktör yüklerinin 0.40’ın altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğini düşüren 29 madde ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek 66 maddeden oluşmaktadır. 66 maddelik ölçek için elde edilen faktör yükleri aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Döndürülmüş Bileşen Matrisi

| Madde Bileşen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------|------|---|---|------|------|
| md4 | | | | .553 | |
| md6 | | | | .662 | |
| md11 | | | | .768 | |
| md12 | | | | .752 | |
| md13 | | | | .778 | |
| md14 | | | | .706 | |
| md15 | | | | .638 | |
| md16 | | | | .550 | |
| md18 | | | | | .631 |
| md19 | | | | | .705 |
| md20 | | | | | .736 |
| md21 | | | | | .720 |
| md23 | | | | | .452 |
| md25 | | | | | .731 |
| md26 | | | | | .732 |
| md29 | | | | | .479 |
| md30 | | | | | .470 |
| md33 | .612 | | | | |
| md34 | .519 | | | | |
| md35 | .621 | | | | |
| md36 | .715 | | | | |
| md37 | .802 | | | | |
| md38 | .795 | | | | |
| md40 | .595 | | | | |
| md42 | .529 | | | | |
| md43 | .539 | | | | |
| md44 | .523 | | | | |
| md45 | .548 | | | | |
| md46 | .641 | | | | |
| md48 | .575 | | | | |
| md49 | .538 | | | | |
| md50 | .662 | | | | |
| md52 | .730 | | | | |
| md53 | .601 | | | | |
| md54 | .618 | | | | |
| md55 | .558 | | | | |

| | | |
|------|------|------|
| md57 | .604 | |
| md58 | .538 | |
| md59 | | .637 |
| md60 | | .600 |
| md61 | | .624 |
| md62 | | .667 |
| md63 | | .665 |
| md66 | | .584 |
| md67 | | .612 |
| md68 | | .590 |
| md69 | | .608 |
| md70 | | .474 |
| md71 | | .668 |
| md72 | | .701 |
| md73 | | .654 |
| md74 | | .657 |
| md75 | | .665 |
| md76 | | .473 |
| md78 | | .673 |
| md79 | | .661 |
| md80 | | .479 |
| md84 | | .703 |
| md85 | | .744 |
| md86 | | .759 |
| md87 | | .619 |
| md88 | | .730 |
| md90 | | .602 |
| md91 | | .664 |
| md94 | | .554 |
| md95 | | .666 |

Açıklanan toplam varyans: %50.8

Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 9’da da görüldüğü gibi 0.452 ile 0.802 arasında değişmektedir. Tablodan ayrıca 66 maddeden oluşan ve 5 boyutlu bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyansın %50.8 olduğu da anlaşılmaktadır. “Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30’dan fazla olması beklenir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi

ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır” (Büyüköztürk, 2008:125). Bulgulardan, ölçeğin ilgili yapıyı ölçmede yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelerin dağılımlarına ve faktör yüklerine yer verilmektedir.

Tablo 10. Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Dağılımı ve Faktör Yükleri

| Alt Boyut | Madde Sayısı | Maddeler | Faktör Yüğü |
|-----------------------------|--------------|---|-------------|
| Dikkat | 8 | 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16 | 0.550-0.778 |
| Yineleme | 9 | 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 29, 30 | 0.452-0.736 |
| Anlamlandırma- Örgütleme | 21 | 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58 | 0.519-0.802 |
| Anlamayı izleme | 15 | 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75 | 0.474-0.701 |
| Duyuşsal | 13 | 76, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95 | 0.473-0.759 |

Tablo 10’da da görüldüğü gibi; ölçeğin alt boyutlarında faktör yük değerlerine ilişkin en düşük değer, yineleme (tekrar) boyutundadır (0.452). En yüksek değer ise anlamlandırma- örgütleme boyutundadır (0.802). Ölçekteki yük değerinin 0.40’ın üzerinde olması, ölçekteki yapısal geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde- toplam istatistikleri de aşağıda Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Madde-Toplam İstatistikleri

| Madde | Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu | Madde | Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu | Madde | Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu |
|-------|--------------------------------------|-------|--------------------------------------|-------|--------------------------------------|
| md4 | .364 | md38 | .610 | md67 | .637 |
| md6 | .526 | md40 | .501 | md68 | .517 |
| md11 | .573 | md42 | .595 | md69 | .327 |
| md12 | .564 | md43 | .609 | md70 | .298 |
| md13 | .551 | md44 | .594 | md71 | .534 |
| md14 | .496 | md45 | .582 | md72 | .486 |
| md15 | .550 | md46 | .589 | md73 | .502 |
| md16 | .503 | md48 | .455 | md74 | .503 |
| md18 | .387 | md49 | .546 | md75 | .538 |
| md19 | .433 | md50 | .663 | md76 | .422 |
| md20 | .430 | md52 | .613 | md78 | .295 |
| md21 | .429 | md53 | .621 | md79 | .291 |
| md23 | .564 | md54 | .559 | md80 | .367 |
| md25 | .395 | md55 | .498 | md84 | .387 |
| md26 | .386 | md57 | .569 | md85 | .328 |
| md29 | .477 | md58 | .580 | md86 | .358 |
| md30 | .340 | md59 | .455 | md87 | .370 |
| md33 | .568 | md60 | .500 | md88 | .338 |
| md34 | .480 | md61 | .567 | md90 | .324 |
| md35 | .585 | md62 | .548 | md91 | .317 |
| md36 | .633 | md63 | .536 | md94 | .362 |
| md37 | .649 | md66 | .663 | md95 | .323 |

Tablo 11’de verilen madde-toplam korelasyonları incelendiğinde değerlerin 0.20’den büyük olduğu ve ölçekten çıkartıldığı zaman toplam güvenilirlik katsayısı olan 0.955’i anlamlı derecede artıracak bir madde bulunmadığı görülmektedir. 66 maddeden oluşan ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise 0.955 olarak elde edilmiştir.

Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları

| Alt Boyut | Madde Sayısı | Güvenirlik Katsayısı |
|--------------------------|--------------|----------------------|
| Dikkat | 8 | 0.884 |
| Yineleme (Tekrar) | 9 | 0.867 |
| Anlamlandırma- Örgütleme | 21 | 0.940 |
| Anlamayı izleme | 15 | 0.888 |
| Duyuşsal | 13 | 0.858 |

Tablo 12’den de anlaşılacağı gibi ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.858 ile 0.940 arasında değişmektedir.

Bütün bu istatistikî işlemlerden sonra ölçeğin madde numaraları aşağıda Tablo 13’teki gibi yeniden düzenlenmiş ve böylece ölçeğe son şekli verilmiştir.

Tablo 13. Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Yeniden Numaralandırılmış Dağılımı

| Alt Boyut | Madde Sayısı | Maddeler |
|--------------------------|--------------|----------|
| Dikkat | 8 | 1-8 |
| Yineleme (Tekrar) | 9 | 9-17 |
| Anlamlandırma- Örgütleme | 21 | 18-38 |
| Anlamayı izleme | 15 | 39-53 |
| Duyuşsal | 13 | 54-66 |

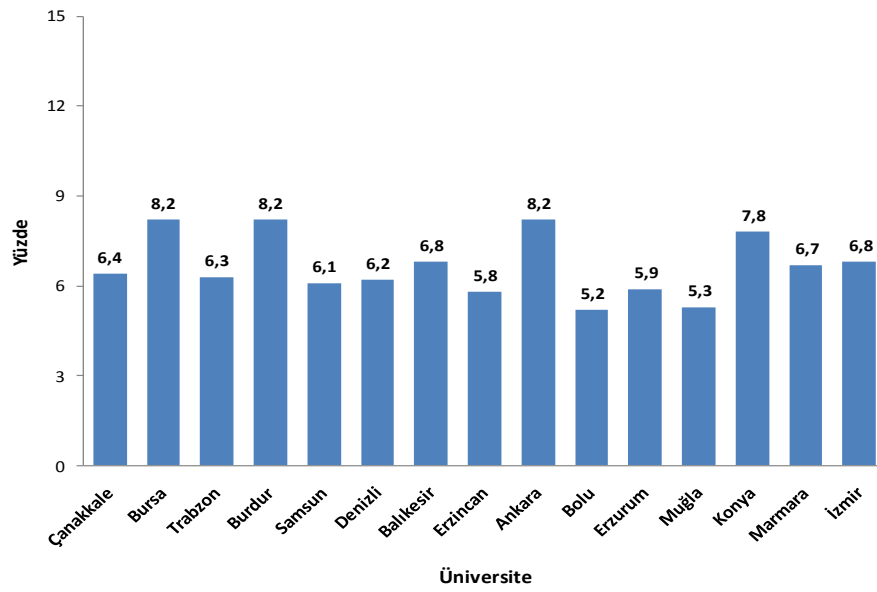
2.3.3. Ölçeğin Uygulanması

Bu bölümde nihai ölçeğin uygulandığı üniversiteler aşağıda tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

| Üniversite | Frekans | Yüzde |
|--|---------|-------|
| (1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 55 | 5.2 |
| (2) Atatürk Üniversitesi | 63 | 5.9 |
| (3) Balıkesir Üniversitesi | 72 | 6.8 |
| (4) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi | 68 | 6.4 |
| (5) Dokuz Eylül Üniversitesi | 72 | 6.8 |
| (6) Erzincan Üniversitesi | 61 | 5.8 |
| (7) Gazi Üniversitesi | 87 | 8.2 |
| (8) Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67 | 6.3 |
| (9) Marmara Üniversitesi | 71 | 6.7 |
| (10) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 87 | 8.2 |
| (11) Muğla Üniversitesi | 56 | 5.3 |
| (12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 65 | 6.1 |
| (13) Pamukkale Üniversitesi | 66 | 6.2 |
| (14) Selçuk Üniversitesi | 83 | 7.8 |
| (15) Uludağ Üniversitesi | 87 | 8.2 |
| Toplam | 1060 | 100.0 |

Yukarıdaki Tablo 14’te görüldüğü gibi örneklem grubu öğrencileri 15 üniversiteden seçilmişlerdir. Ölçeğe katılan öğrenci sayıları ve yüzdeleri incelendiğinde oranların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evreni temsil edebilmesi için her bir üniversiteden birbirine yakın oranlarda öğrencinin örnekleme alınması gerekmektedir. Örneklem grubu öğrencilerinin üniversitelere göre dağılım grafiği aşağıda verilmektedir.



Grafik 2. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılım Grafiği

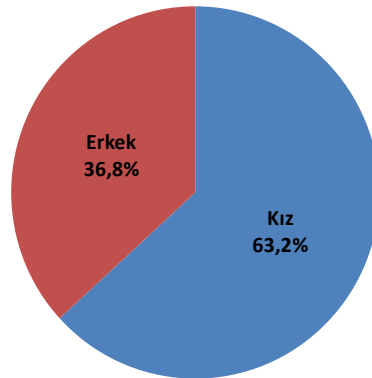
Öğrencilerin cinsiyete ilişkin dağılımları aşağıdaki gibi verilebilir.

Tablo 15’te örneklem grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | Frekans | Yüzde |
|----------|---------|-------|
| Kız | 670 | 63.2 |
| Erkek | 390 | 36.8 |
| Toplam | 1060 | 100.0 |

Yukarıdaki Tablo 15’te; öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde; %63.2’sinin kız %36.8’inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Bu durum aşağıdaki grafik yardımıyla da görülebilir.



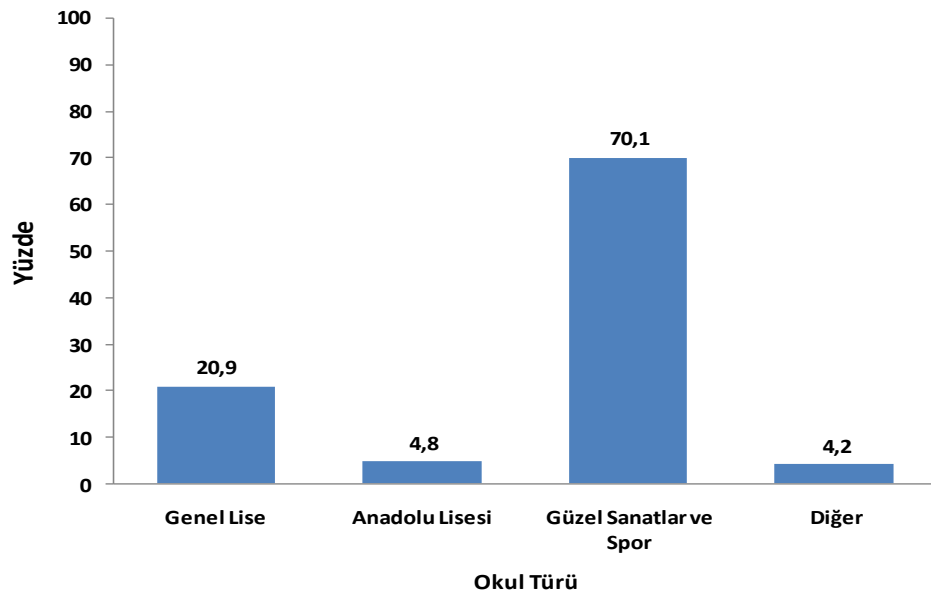
Grafik 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği

Örneklem grubu öğrencilerinin okul türüne ilişkin dağılımları aşağıda Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

| Okul türü | Frekans | Yüzde |
|------------------------|---------|-------|
| Genel Lise | 222 | 20.9 |
| Anadolu Lisesi | 51 | 4.8 |
| Güzel Sanatlar ve Spor | 743 | 70.1 |
| Diğer | 44 | 4.2 |
| Toplam | 1060 | 100.0 |

Yukarıdaki Tablo 16 incelendiğinde; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %70.1 gibi büyük bir oranı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi (GSSL) mezunudur. Bunu %20.9 ile Genel Lise mezunu öğrencileri takip etmektedir. Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin oranı %4.8 ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin oranı %4.2’dir. Öğrencilerin okul türüne göre dağılım grafiği aşağıdadır.



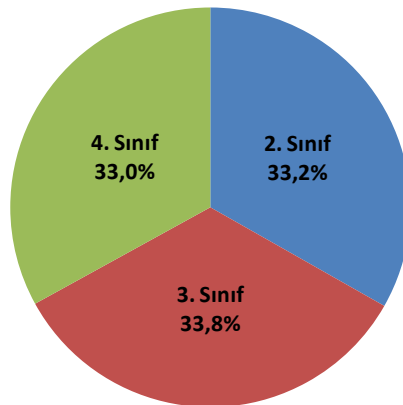
Grafik 4. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılım Grafiği

Örneklem grubu öğrencilerinin sınıflarına göre dağılımları aşağıdadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

| Sınıf | Frekans | Yüzde |
|----------|---------|-------|
| 2. Sınıf | 352 | 33.2 |
| 3. Sınıf | 358 | 33.8 |
| 4.Sınıf | 350 | 33.0 |
| Toplam | 1060 | 100.0 |

Tablo 17'den de görüldüğü gibi; örneklem grubunu oluşturan 2, 3 ve 4. sınıftaki öğrencilerin oranı hemen hemen birbirine eşittir. Bu durum aşağıdaki grafik aracılığıyla görülebilir.



Grafik 5. Öğrencilerin Sınıfa Göre Dağılım Grafiği

2.4. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde alt problemler ve alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel testler yer almaktadır. Alt problemlerin incelenmesi alt boyutlar düzeyinde yapılan karşılaştırmaları içermektedir.

Bu çalışmada ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız t testi (Independent Sample t), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma (multiple comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmış ve test sonucu tablolarda fark sütununda verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. Boyutlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır.

Çalışmada analizler için elde edilen sonuçlar 0.01 ve 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR YORUMLAR VE TARTIŞMALAR

Bu bölümde, ölçme aracının uygulanmasıyla elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş, analiz sonucu elde edilen bulgular, alt problemler dikkate alınarak tablolaştırılmış, tablolar açıklanmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 18’de; örneklem grubu öğrencilerinin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin dağılımlara yer verilmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin Piyano Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

| Öğrenme stratejisi | N | Ortalama (\bar{x}) | SS |
|---------------------------|------|------------------------|------|
| Dikkat | 1060 | 2.77 | 0.98 |
| Yineleme | 1060 | 3.84 | 0.76 |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | 1060 | 2.89 | 0.76 |
| Anlamayı izleme | 1060 | 3.59 | 0.76 |
| Duyuşsal | 1060 | 3.22 | 0.86 |

Tablo 18 incelendiğinde; öğrencilerin, piyano dersini öğrenmede en yüksek düzeyde “yineleme” stratejilerini ($\bar{x}=3.84$) kullandıkları, en düşük düzeyde ise “dikkat” stratejilerini ($\bar{x}=2.77$) kullandıkları görülmektedir. Bulgulardan; örneklem grubu öğrencilerinin, “Etüdün/ eserin bütününe belirli bir çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yineleme”, “Etüdün/ eserin zor pasajlarını belirleyerek çalma kolaylığı elde edinceye kadar iki el ile birlikte yineleme”, “Etüdün/ eserin zor pasajlarını ayrı ellerle çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yineleme”, “Etüdün/ eserin bütününe ayrı ellerle çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yineleme”, “Etüdün/ eserin bütününe ya da bir bölümünün notalarını görsel biçimde zihninde yineleme”, “Etütte/ eserde hata yapılan yerleri doğru şekilde çalabilinceye kadar sürekli yineleme”, “Etütte/ eserde yer alan parmak geçişlerini ezberleme”, “Etüdün/ eserin ezgisini ezberleme” vb. taktikleri içeren “yineleme” (tekrar) stratejilerini, diğer öğrenme stratejilerine oranla daha yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.84$) kullandıkları anlaşılmaktadır. Piyano dersindeki etütlerin ya da eserlerin öğrenilmesinde yineleme (tekrar) stratejilerinin kullanılma düzeylerinin yüksek olmasının, beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Çalışmada elde edilen bu

bulgu benzer bir çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Kılınçer ve Aydınur Uygun'un (2012) "Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Repertuarını Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, öğrencilerin piyano repertuarının öğrenilmesinde en yüksek düzeyde "yineleme stratejilerini" ($\bar{x}=3.89$) kullandıkları, en düşük düzeyde ($\bar{x}=2.82$) ise "dikkat" stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Hanberry (2004), *"Effects of Practice Strategies, Metronome Use, Meter, Hand, And Musical Function on Dual-Staved Piano Performance Accuracy and Practice Time Usage of Undergraduate Non-Keyboard Music Majors (Egzersiz Stratejileri, Metronom Kullanımı, Ölçü ve Müziksel Fonksiyonun, Ana Dalı Klavye Olmayan Müzik Öğrencilerin Çift Porteli Piyano Performans Doğrulukları ve Egzersiz Zamanı Kullanımları Üzerindeki Etkisi)"* isimli doktora tezinde, sınıf ortamında piyano öğretiminde çalışma stratejilerinin etkilerini ve zamana bağlı süreçlerde piyano öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini araştırmıştır. 8 haftalık süren eğitimde katılımcıların alışık olmadıkları yeni bir eser üzerinde çalışma yapmaları için birtakım stratejiler önerilmiştir. Bu stratejiler nota analizi, el konum geçişlerinin ayrımı, bilinmeyen akorlarda çalışma ve yavaş bir çalışma temposu sağlamak için metronom kullanımı gibi stratejilerdir. Uygulanan sınav performansından elde edilen verilerin sonucunda deneklerin çalgı çalışma zamanlarının "çoğunu" verilen piyano parçalarını yinelemeye harcadığı (yineleme stratejileri gibi), "en az" çalışma zamanını ise notaları analiz etmeye (anlamlandırma- örgütleme gibi) ayırdıkları görülmüştür. Bu durumun bu araştırmada yer alan yineleme stratejilerinin öğrenciler tarafından en yüksek düzeyde kullanıldığı bulgusuyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Yineleme (tekrar) başlangıç seviyesinden ileri seviyelere, çalgıda kullanılan başlıca stratejilerdendir. İlgili araştırmaların bulguları da bu tespiti doğrular niteliktedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin çalgıdaki seviyeleri yükselse dahi, çalgı çalmanın doğasından kaynaklanan bir şekilde "yineleme" stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Santos ve Gerling'in (2011) *"Musical Thinking in Instrumental Practice: An Investigation of Practice Strategies Used by Experienced Musicians (Pratik ile İlgili bir Perspektiften Piyano Repertuarı Hazırlığı)"* başlıklı makalelerinde, sekiz lisansüstü

ve lisans piyano öğrencisinin repertuvar hazırlığı incelenmiş, buna göre öğrencilerin uzmanlık seviyelerine bağlı olarak kullandıkları strateji çeşitliliği ortaya çıkarılmıştır. Her öğrencinin yarıyıl programından bir ya da iki parça seçilmiş, veriler katılımcıların kaydedilmiş performanslarının gözlemlerini takip eden yarı- yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Çalışma esnasında öğrencilerin çoğu, çalışmalarını pratik bilgi üzerine temellendirmişler ve zor bir işe başlamanın ilksel aracı olarak “yineleme” stratejilerini görmüşlerdir. İlk okumalar süresince, katılımcıların büyük çoğunluğu (8 kişiden 7’si), parçanın bütününe kavramaya çalışmışlardır. Bu başlangıç düzeyi yaklaşımı öğrencinin düzeyi arttıkça daha da uzman hale gelmiştir. Yinelemenin, tüm öğrencilerin -uzmanlık düzeyleri ne olursa olsun- piyano çalışma rutinlerinin bir parçası olduğu görülmüştür.

Alan yazındaki diğer çalışmaların bulguları da Tablo 18’de elde edilen yineleme stratejisilerinin kullanılma düzeyine ilişkin bulguyla paralellik göstermektedir. Hallam (1997), başlangıç düzeyindeki çalgı sanatçılarının çalışma stratejilerini rapor ederek, öğrencilerin %67’sinin çalışmalarında “sürekli yineleme” stratejilerini kullandıkları, %69’unun küçük kısımlar halinde çalışma yaptıklarını, %26’sının da çalışmalarında parçaları baştan sona çaldıklarını gözlemlemiştir (Akt. Pitts ve Davidson, 2000: 45).

Yineleme stratejileri öğrenci tarafından etüdün/ eserin bir bölümünü yineleme, bir ölçüsünü yineleme ya da tek tek notalarını yineleme gibi farklı şekillerde de kullanılabilir. Nitekim Hallam (2001a,b) ve Gruson’un (1988) araştırmalarında da, müzik eserlerine çalışma esnasında tek notaların ya da bölüm tekrarlarının sık kullanıldığı tespit edilmiştir (Akt. Leon-Guerrero, 2008). Leon-Guerrero (2008) “*Self-Regulation Strategies Used by Student Musicians During Music Practice*”, “*Müzik Pratiği Esnasında Müzisyen Öğrencilerin Kullandığı Öz Denetim Stratejileri*” isimli makalesinde müzisyenlerin çalgı çalışma süreçlerindeki bu durumu incelemiştir.

Leon-Guerrero’nun (2008) bu çalışması, müzik icrasında uzman müzisyenlerin tümünün öz- düzenlemeli (çalışmadaki öz düzenleme stratejileri incelendiğinde, bu çalışmadaki yineleme stratejileri başlığında ele alınan stratejilerle benzer olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada öz düzenleme stratejileriyle kastedilen tamamen farklıdır. Örneğin, ‘Nielsen’ (2001), öz düzenleme stratejilerini; problem saptama,

strateji seçimi ve performans değerlendirme olarak almıştır. 169. Sayfada yer alan Tablo 35’de bu stratejinin geniş açıklamasına yer verilmektedir) düşüncenin bileşenleri olan problem tanımlama, strateji planlama ve değerlendirmeyi (Hallam, 2001b) içeren somut planlama ve çalışma zamanlarına sistematik olarak yaklaştıklarını göstermektedir. Çalışmada ergenliğe ulaşmış çalgı çalan müzisyenlerin çalışma esnasında kullandıkları öz- düzenleme stratejilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada, çalgı çalan ortaokul düzeyindeki on altı müzisyenin, yeni bir müzik parçası çalışırken kamera kayıtları alınmış, bu kayıtlar çalışmadan hemen sonra değerlendirilmiştir. Değerlendirmede öğrencinin çalışma esnasında kullandığı stratejiler hakkında açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin kamera kayıtları ile çalışmalarına ilişkin açıklamalarından elde edilen verilerin çözümlenmesiyle, yinelemenin (tekrar etmenin) diğer stratejilerden daha sık kullanıldığı açığa çıkarılmıştır. Çalgı çalışma esnasında öğrencilerden alınan raporların %52.7’sinde yineleme stratejileri (tekrar) kullanımının ifade edildiği, öğrenciler tarafından en fazla kullanılan öz-düzenleme stratejisinin bir ölçüyü yineleme (tekrar etme) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca video kaydedici tarafından alınan çalgı çalışma verileri, çalışma sırasında öğrencilerin hangi öz-düzenleme stratejilerini uyguladığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Veriler mikro ve makro seviyelerde incelenmiştir. Mikro seviyede yapılan analiz çalgı çalışma esnasında kullanılan 15 tip öz-düzenleme stratejisini ortaya çıkarmıştır. Saptanan strateji tipleri ise, bir ölçünün tekrar edilmesi, bir ölçüye yeniden başlama, bir vuruşun tekrarı, bir ölçüyü birden fazla tekrar etme, bir ölçüye birçok kez yeniden başlamadır. Bununla birlikte bir ölçü veya bir grup notayı daha yavaş veya daha hızlı tempoda tekrar etme, bir bölümü tersten çalma ve bir bölümü bir ölçüden daha uzun tekrar etmeyi içermektedir.

Hallam da (2001a), “*The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity (Genç Müzisyenlerin Uzmanlık Gelişimi: Strateji Kullanımı, Bilgi Edinme ve Bireysel Farklılık)*” isimli makalesinde, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz önüne alarak, strateji kullanımı ve çalgı müziği alanında uzmanlık gelişimi arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir. Katılımcılar, müziğe yeni başlayan öğrenci düzeyinden, müzik okulu öğrencilerine kadar uzanan standartlarda, yaşları 6-18 arasında olan 55 telli çalgı sanatçısıdır. Katılımcıların, araştırma esnasında çaldıkları kısa bir parçanın çalışmasını yaparken 10 dakikalık süre ile kayıtları alınmıştır. Ayrıca, müzisyenlerle çalışmaya yaklaşımları ile

ilgili olarak görüşmeler yapılmıştır. Kaydedilmiş performans, iki bağımsız hakem tarafından değerlendirilmiş; puanlar, performansın farklı özellikleri üzerinden verilmiştir. Bunun dışında öğrencilerle yorumlamaya yaklaşımları, çalışmaları, ezberleme ile ebeveyn yaklaşımları gibi performansları ve çalışmaları üzerindeki dış etkilere ilişkin görüşmeler de yapılmıştır. Her görüşme, deneyimsiz müzisyenler alıştırmaya yaparken alınan ve bu aktivitelerin detaylı anlatımını temin eden kayıt bantlarının içeriğinde olduğu gibi bütün olarak banda kaydedilmiştir. Bu kayıtlar hatalar hakkında bilgi, hataların düzeltilmesi, duraklamalar, başlatmalar, yetersiz entonasyon, tekrarlamalar vb. durumları içermektedir. Çalışmada öğrencilerin %67'sinin birçok kez baştan başlayıp sonuna kadar devamlı olarak müziği tekrar ettiği görülmüştür.

Yineleme stratejisi etüdü/ eseri çalma performansını geliştirmede katkı sağlayabilir. Sikes (2010), "*The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players' Performance (Özel Egzersiz Stratejisi Kullanımının Yaylı Saz Çalan Üniversitelilerin Performansları Üzerindeki Etkileri)*" isimli doktora tezinde özel çalışma stratejisi kullanımının, yaylı saz çalan üniversitelilerin performansları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalgı çalışmada yavaş çalarak, sonrasında kademeli olarak hızlanma, küçük bölümlerin yinelenmesi (tekrar edilmesi) ve bölümü birçok kez çalma yöntemlerini içeren birtakım stratejiler belirlenmiştir. Katılımcılar bu stratejilerden, kendilerine verilen stratejiyi kullanarak 10 dakika boyunca çalışmışlar, ardından bir dakika dinlenmiş ve seçilen bölümü tekrar çalmışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, her bir çalışma stratejisinin yaylı saz çalan üniversitelilerin performanslarını önemli oranda iyileştirdiği görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulguların yineleme stratejilerinin etüt/ eseri çalmadaki performans üzerinde olumlu etki sağlayabileceğine ilişkin görüşü de doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrenciler yineleme stratejilerini etütte/ eserde karşılaştıkları güçlükleri aşmak için de kullanabilirler. Topoğlu (2011), öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla uyguladığı çalışmada, 6 yaylı çalgı öğrencisinin çalıştıkları eserleri çalışını kaydetmiş, karşılaştıkları sorunlardan bahsedilmesini istemiş ve yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hatalarını düzeltmek için en çok kullandıkları stratejilerden birinin "yineleme" (tekrar etme) stratejileri olduğu görülmüştür.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin, “Etüdün/ eserin tonunu- makamını/ ton- makam değişimlerini, tempo/ tempo değişim yerlerini işaretleme, Etütte/ eserde geçen hız terimlerini, mordan, tril ve grupettoların yerlerini işaretleme ve bunların seslendirilmelerine ilişkin açıklamaların altını çizme, “Etüdün/eserin el pozisyonlarını gözden geçirerek, el pozisyonu değişimlerinin yerlerini işaretleme, zor pasajları işaretleme” gibi taktikleri içeren dikkat stratejilerini, diğer öğrenme stratejilerine oranla en düşük düzeyde ($\bar{x}=2.77$) kullandıklarıdır. Çalışmada elde edilen bu bulgu, benzer bir çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bahsedilen çalışmada Yokuş (2010), müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarını öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini Gagne ve Driscoll’ün (1988) öğrenme stratejileri sınıflamasını temel alarak (dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı arttırma, kodlamayı arttırma, geri getirmeyi arttırma ve izleme- yönetme stratejileri) beş boyutta incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarının öğrenilmesinde “dikkat” stratejilerini kullanma düzeyleri orta ($\bar{x}=3.29$) olarak nitelendirilmiştir. Öğrenme sürecinin dikkatle başladığı düşünüldüğünde dikkatin, piyano eğitiminde bir etüdün/ eserin öğrenilmesinde önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Nitekim Demirova (2008:47), “Piyano Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Dikkat Toplama Yetisine Etkisi” isimli çalışmasında “Piyano çalmanın, dikkatin aynı anda birkaç obje üzerinde yoğunlaştırılarak sürdürülmesini gerektiren bir etkinlik olduğu ve piyano eğitiminin başarı ile yürütülebilmesinin büyük ölçüde dikkat toplama becerisinin geliştirilmesine bağlı olduğunu vurgulamıştır”. Bu bağlamda, piyano dersindeki etütlere/eserlere çalışırken dikkat stratejilerinin kullanılma düzeylerinin düşük olmasının piyano eğitimi- öğretimi sürecini de olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına benzer bir bulguya Kurtuldu’nun (2007b) çalışmasında da rastlanılmaktadır. Kurtuldu’nun (2007b) “Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları” isimli makalesinde piyano eğitiminde tercih edilen yöntemler ele alınmış piyano eğitiminde kullanılan temel bilişsel ve duyuşsal yöntemler irdelenmiştir. Çalışmada ele alınan yöntemler de kendi içerisinde tekrar stratejileri, dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, yürütücü biliş stratejileri ve çalışma aktiviteleri olarak

sınıflandırılmıştır. Anket aracılığıyla elde edilen cevaplara göre genel yüzde ortalamalarında öğrencilerin en az “dikkat” stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Müziyenler için dikkat stratejilerinin kullanılmasının etüdün/ eserin doğru bir şekilde değerlendirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Hallam’ın çalışmasında elde edilen bulgular da dikkatin önemine işaret etmektedir. Hallam (2001b) çalışmasında, müziyenlerin performans hazırlıkları için benimsedikleri stratejiler ile üstbilişselliğin gelişimi ve müziğe yeni başlayanlardan profesyonel seviyeye kadar gelen müziyenlerin performans planlama stratejilerini incelemiştir. Çalışmada, 22 profesyonel müziyen ile çalgı çalışmaya yeni başlayan 55 müziyenle çalgı çalışma süreçleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Müziyenlerin çalgı çalışma şekillerinin derinlemesine analizini sağlamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği seçilmiştir. Çalışmada ilk olarak her bir müziyene bir müzik eseri verilmiş ve eseri öğrenmenin ilk aşamasında gerçekleştirecekleri aktiviteleri tanımlamaları istenmiştir. Müziyenler, icra ettikleri kısa bir eserden seçilen bölümü 10 dakika süreyle çalışırken kayıt altına alınmıştır. Kaydedilmiş performans iki bağımsız hakem tarafından değerlendirilmiştir. Puanlar 10 üzerinden verilmiştir. Puanlamalar, ifade işaretlerinin gözlemlenmesi, tonalite duygusu, entonasyon, notasyon keskinlik (doğru nota çalma), vuruş dengesi, ritmik doğruluk ölçütlerine göre yapılmıştır. Verilerden açıkça ortaya çıkan bulgular yeni müziği öğrenirken, müziyenlerin biri hariç hepsinin ilk önce gerek baştan sona çalarak gerekse de partiyonu dikkatlice inceleyerek, müziği gözden geçirmeleri olmuştur. Araştırma kapsamında verilen eserin gözden geçirilmesi teknik ve müzikal amaçlara hizmet ederek, hataların tespit edilmesi teknik ve müzikal etkilere sahip temponun değerlendirilmesini ve çalışma yapısı ile tematik olarak önemli materyalin değerlendirilmesini sağlamıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgularda kullanılma düzeyi en yüksek bulunan yineleme stratejilerinin ardından “anlamayı izleme” stratejileri ($\bar{x}=3.59$) gelmektedir. Bulgulardan örneklem grubu öğrencilerinin, “Öğretmeninden yeni bir etüt/ eser aldığımda o etüdü/ eseri çalmanın kendisi için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini tahmin edebilme”, “Öğretmeninden yeni bir etüt/ eser aldığımda o etüdü/ eseri çalışması için ne kadar zaman ayırması gerektiğini planlama”, “Etüdün /eserin teknik gelişimine sağlayabileceği kazanımları düşünme”, “Etüdün /eserin müzikal gelişimine sağlayabileceği kazanımları düşünme”, “Etüdü/ eseri nasıl daha iyi çalabileceği ile ilgili

sorular sorma”, “Etüde/ esere uygun farklı çalışma yöntemleri belirleme”, “Etüdü/ eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler arama”, “Öğretmeninden etüdü/ eseri ne şekilde çalışması gerektiğini öğrenme ve o doğrultuda çalışma”, “Etüdü/ eseri çalarken yaptığı hataları fark etme”, “Etüdü/ eseri gereği gibi çalamadığında, yeterince çalışmadığını bilme”, “Etütte/ eserde karşılaştığı güçlüklerin nedenlerini belirleme” (Örneğin: hatalı parmak numaraları kullanma, teknik, ritmik güçlükler vb.), Etütte/ eserde yer alan güçlükleri aşmak için neler yapabilirim? Nasıl daha iyi bir şekilde çalabilirim? Hata yaptığım yerleri nasıl düzeltebilirim? vb. sorular sorarak cevaplandırmaya çalışma”, “Etütte/ eserde yer alan teknik güçlüklerle yönelik alıştırmalar yaparak o güçlükleri aşmaya çalışma”, “Etüdü/ eseri çalışını arkadaşına, öğretmenine dinletme ya da kaydederek kendi dinleme”, “Etüdü/ eseri çalışma sonucunda öğrenmesi gerekenleri yeterince öğrenemediğini anlarsa niçin öğrenemediğini sorgulama” vb. taktikleri içeren “anlamayı izleme” stratejilerini 2. sırada ($\bar{x}=3.59$) kullandıkları görülmektedir. Anlamayı izleme stratejilerinin nasıl bir yol izleneceği, ne kadar sürede çalışılacağı, çalışma boyunca hangi stratejilerden yararlanılacağı vb. taktikleri içermesi bakımından çalgı ve piyano eğitiminde etkili bir strateji olduğu düşünülmektedir.

Özmenteş’e (2009) göre, çalgı eğitiminde etkili öğrenmenin bir yolu da üstbilişsel (anlamayı izleme) stratejilerinin kullanımudur. Özmenteş, eğitim ve öğretim alanında öğrencinin, çalışma sonunda hedeflerine ulaşabilmesi, hangi eseri ne kadar süre çalışacağını planlayabilmesi, çalıştığı eserin gerekliliklerini yerine getirebilmesi, kendine sorular sorabilme, kendini değerlendirebilme ve daha sonraki çalışmalarında nasıl bir strateji uygulaması gerektiğine karar verebilmesinin etkili bir çalgı öğreniminde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. (<http://sabahatozmentes.blogspot.com/2011/02/calgi-egitiminde-etkili-ogrenme.html>, Erişim Tarihi: Ekim 2012). Bu bakımdan çalışmanın bulgularında anlamayı izleme stratejilerinin öğrenciler tarafından ikinci sırada kullanılan strateji olmasının olumlu bir bulgu olduğu söylenebilir. Diğer yandan anlamayı izleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanan bir öğrencinin dikkat stratejilerini düşük düzeyde kullanmasının ise bir çelişki olduğu düşünülebilir.

Fenmen de (1997:30), öğrencinin çalgı çalışırken kısa zamanda büyük sonuçlar elde edebilmesi için, öğrencinin hareketlerini bir denetim içerisinde sürdürmesini,

dikkatini var gücüyle çalıştığı şeyler üzerinde toplamasını ve kendi öğrenmelerinde kendi kendinin rehberi olması gerektiğini vurgulamıştır.

Anlamayı izleme stratejilerinde izlenen önemli yollardan biri de planlama ve hedef belirlemedir. Gasimova (2010:100) öğrencilerin, piyano çalma becerisi kazanmak için daima bir müzik anlayışı oluşturması, hedef belirlemesi ve bu hedefler doğrultusunda üst düzeyde bir performans göstermeye çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Bu düşüncelerden yola çıkarak, anlamayı izleme stratejilerinin, öğrencinin kendi öğrenmesini bilinçli bir şekilde sorgulayarak, planlayarak hareket etmesinde ve hedeflerine kısa sürede ulaşmasında oldukça etkili bir strateji olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgusuna benzer bir bulguda Aydıner Uygun ve Kılınçer'in (2012b) GSSL müzik bölümü öğrencilerinin piyano repertuarını öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği çalışmalarında görülmektedir. Araştırmacılar örneklem grubu öğrencilerinin piyano repertuarının öğrenilmesinde kullandıkları stratejilerden anlamayı izleme stratejilerinin kullanılma düzeyinin 2. sırada ($\bar{x}= 3.75$) olduğunu belirlemişlerdir.

İlgili araştırmaların bulgularında anlamayı izleme stratejilerinin kullanımının çalgıda ustalık kazanıldıkça daha fazla işe koşulduğu gözlenmektedir. Başka bir deyişle çalgısında usta müzisyenin, çalgıya yeni başlayan müzisyenden daha fazla düzeyde anlamayı izleme stratejilerini kullanmakta olduğu görülmüştür.

Nitekim Hallam (2001b) müzisyenlerin performans hazırlıkları için benimsedikleri stratejiler ve üstbilişsellik (bu çalışmadaki karşılığı anlamayı izleme stratejileri) üzerine odaklı çalışmasında, üst bilişsellik gelişimi ve yeni başlayanlardan profesyonel seviyeye kadar gelen müzisyenlerin performans planlama stratejilerini incelemiştir. 22 profesyonel müzisyen ve 55 çalgı çalmaya yeni başlayan müzisyenle çalışmaları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan tüm profesyonel müzisyenlerin performansta büyük hassasiyet göstermiş olması ve büyük ölçüde teknik beceriye sahip olmasına rağmen, çalışma esnasında açık farklılıklar olduğu görülmüştür.

Müziğe yeni başlayan müzisyenlerin kayıt bantlarından ve görüşmelerinden elde edilen verinin analizi uzmanlık geliştikçe ortaya çıkan niteliksel farklılıkların oluştuğunu göstermiştir. Bu, özellikle 8. sınıf ve üzeri gibi ileri seviyelerde dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerden elde edilen veri böylece profesyonel müzisyenlerdekine benzer biçimde ayrı olarak incelenmiştir. Çalışmada müzisyenler tarafından tespit edilen zorlukların çeşitli olduğu görülmüş bu çeşitliliklerin kısmen müzisyenlerin kendi güç ve zayıflıklarından ileri geldiği düşünülmüştür. Piyanistler için ise özel el şekilleri, pozisyon değiştirme gibi çalgılara bağlı özel teknik görevlerden çoğu zaman bahsedilmiştir. Araştırmada açık olan şudur ki; tüm müzisyenler kendileri için neyin zor olduğunu bilmektedirler ve çalışma amaçlı pasajlarda, bu zorlukları tanımak için parçayı ilk incelemelerinde bunlara bakmaktadırlar. Ayrıca müzisyenler bu amaç için bir dizi uygun stratejiye sahiptirler. Araştırmada profesyonel müzisyenlerin, çalışma esnasında konsantrasyon, planlama, denetim ve değerlendirme gibi öğrenmenin kendisini ilgilendiren sorunlar ile yorum ve teknik konuları kapsayan performans hazırlıkları ile ilgili geniş çaplı “üstbilişsel” (anlamayı izleme) davranışlar sergilediği görülmüştür.

İlgili araştırmaların bulgularında anlamayı izleme stratejilerinin ileri düzey öğrencilerde daha fazla kullanıldığı, öğrencilerin çalgı seviyesindeki düzey arttıkça anlamayı izleme stratejileri kullanma düzeylerinin de, alt düzey öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim Geiersbach’in (2000) çalışmasında ileri düzey öğrencilerin yorumsal, üstbilişsel düzeylerde kişisel amaçlara doğru ilerlediği, çalgı çalışmaya daha iyi güdülendikleri, kesintisiz çaldıkları görülürken; alt düzey öğrenciler de daha çok teknik amaçlar ve yineleyici ifadelerin ortaya koyulduğu tespit edilmiştir.

Geiersbach (2000), “*Musical Thinking in Instrumental Practice: An Investigation of Practice Strategies Used by Experienced Musicians (Enstrümantal Egzersizde Müziksel Düşünme, Tecrübeli Enstrümantalistler Tarafından Kullanılan Egzersiz Stratejilerinin Araştırılması)*” isimli doktora tezinde, enstrümantal müzik çalışmaları hakkında bilgi veren düşünme türlerini açıklamıştır. Çalışmaya, 5’i erkek ve 7’si kadın olmak üzere toplam 12 enstrümantalist katılmıştır. Katılımcıların biri dışında tamamı büyük bir şehir üniversitesinde lisans düzeyinde müzik eğitimi programında öğrenim görmektedir. Araştırmacı müzisyenlerin hepsiyle teker teker, her biri bir saat uzunluğunda 3 oturum gerçekleştirmiştir. Müzisyenlerin 4’ü piyanist, 3’ü kemancı (1

viyolacı dahil), 1'i arpçı, 1'i başçı, 1'i vurmalı çalgı sanatçısı, 1'i viyolonsel ve 1'i de tromboncudur. Katılımcılar her zamanki çalışma ortamlarında kendi seçtikleri parçaları prova ederken gözlenmiştir. Daha ileri düzeydeki inceleme için her bir alıştırmaya oturumu hem görüntülü olarak kayıt altına alınmış, hem de uyarlaması yapılmıştır. Çalgı çalışmalarının nasıl yürütüldüğü hakkındaki bir literatür araştırmasına dayanan bu çalışmada araştırmacı, bireysel provada kullanılan beş çalışma kategorisinden oluşan bir Egzersiz Amaç Sınıflandırması (EHS) geliştirmiştir. Bunlar; (a) önceden planlanmamış, (b) yinelenmeli, (c) teknik, (d) açıklayıcı ve (e) üstbilişsel (anlamayı izleme) şeklinde kategorize edilmiştir. Enstrümantalistler, araştırmacının “Şu an neyi düşünüyorsun?” sıklık sorusuna cevap vererek çalışma felsefelerini tanımlamış ve öğrenme süreci hakkında yorumda bulunmuşlardır. Bu çalışmada, çalgı çalışma sürecinin önemli üç ögesi; hedef belirleme, çalma ve reflektir. Çalgı çalışma esnasında, çalışma yapan kişinin teknik kaygıları bastırarak ve bunun yerine soyut yorumlayıcı amaçlara odaklanan hedef ifadelerinde ve reflekslerinde üstbilişsel düzeyde (anlamayı izleme boyutuna dair) düşünceler gözlenmiştir. Diğer yandan alt düzey düşüncelerde çalışma yapan kişi de ise, tekrarlayıcı ya da teknik amaçlar ortaya koyan sözlü ifadeler gözlenmiştir. Ayrıca çalgı çalışanların öğrenme stratejilerini düzenlediklerinde kişisel amaçlara doğru ilerlemeyi olumlu şekilde pekiştirip süreç için güdüleme geliştirdikleri, kesintisiz çaldıkları da gözlenmiştir. Bununla birlikte, yöntemlerinin etkinliğini değerlendirdikleri, çaldıkları şeyleri bütünsel ya da açıklayıcı olarak yansıttıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili çalışmalar, görev bilinci yüksek öğrencilerin “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Nielsen (2008), “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance (Başarı Hedefleri, Öğrenme Stratejileri ve Enstrümantal Performans)” isimli makalesinde müzik öğrencilerinin başarı hedeflerini ve öğrencilerin bu hedeflerle ilgili çalgı performansını ve strateji kullanımlarını incelemiştir. Çalışmada Nielsen, ileri düzey çalgı öğreniminde, müzik öğrencilerinde motivasyon üzerine gerekli öğrenme stratejileri literatürünü sağlamayı ve dolayısıyla öğretmenlere öğrencilerin daha etkili çalışma ile meşgul olmalarına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, 6 müzik akademisi/konservatuvarından, ilk senelerindeki 130 müzik öğrencisidir (71 kadın ve 59 erkek).

Araştırmada uygulanan faktör analizi, üç faktörü ortaya çıkartmıştır. Bunlar: yetenek-yaklaşımı hedefi; yetenek-sakinme hedefi ve görev hedefidir. Araştırmada

önemli ölçüde, öğrenme stratejileri ve görev hedefi arasında ve yetenek-sakinme hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar bulunmuştur. Eğitim açısından, bu makalede açıklanan sonuçlar, ileri düzeydeki öğrencilerin çalgı başarı hedefi yönelimlerini düzenleme ve geliştirmeye daha yatkın olduklarını göstermiştir. Daha sık biçimde öğrenme stratejilerinin daha fazla kullanımını belirten öğrenciler bir görev hedefine yönelmişlerdir. Bu sonuç, öğrenme, öz gelişme ve zor müzikte uzmanlıkla ilgilenen ilk senelerindeki müzik öğrencilerinin bilişsel, üstbilişsel olarak ve sosyal bakımdan müzik öğrenmeyi denemeye daha eğilimli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin özellikle üstbilişsel (anlamayı izleme) stratejileri diğer stratejilerden daha yüksek derecede kullanmaya yatkın oldukları belirlenmiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin, “etütte/ eserde yer alan teknik, ritmik, armonik, müzikal yapıların önceden öğrenilmiş etütteki/ eserdeki yapılarla benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurabilme”, “ritim kalıplarını sadeleştirerek ritmik özetlemeler yapabilme”, “soyut olan bilgi, kavram ya da durumları somut duruma getirebilme”, “etütte/ eserde, sözcük grubu ya da cümle gruplarıyla kodlama yapabilme”, “etütteki/ eserdeki notaları hareket yönlerine göre gruplandırarak öğrenebilme”, “etütte/ eserde benzer aralıklarla ilerleme gösteren armonik yapıları gruplandırarak öğrenebilme”, “etütte/ eserde yer alan partileri farklı biçimlerde gruplandırarak öğrenebilme”, “etütte/ eserde yer alan arpejli yapıyı akora, akorlu yapıyı arpeje dönüştürebilme”, “etüdün/ eserin bestelendiği dönemle o etüdün/ eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurabilme”, “etüdün/ eserin karakter terimleri ile müzikal ifadesi arasında ilişkiler kurabilme” gibi taktikleri içeren “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerinin –dikkat stratejilerinden sonra- diğer öğrenme stratejilerine oranla daha düşük düzeyde ($\bar{x}=2.89$) 4. sırada kullandıkları görülmektedir.

Araştırmanın bulgusuna benzer bir bulguda Aydıner Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmalarında örneklem gurubu öğrencilerinin piyano repertuarının öğrenilmesinde “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerini 4. sırada ($\bar{x}=2.96$) kullandıklarını tespit ettikleri bulgusudur.

Ertem’in (2003) çalışmasında, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin temel piyano eğitiminde kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiş ve bunlardan biri olan "örgütleme stratejisi"ni kullanmanın etkililik derecesi

ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada hem betimsel hem de deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında öğrenme stratejileri incelenmiş, anket tekniğiyle, öğrencilerin temel piyano eğitiminde kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerin bu stratejilerle ilgili görüş ve önerileri alınmıştır. Alınan öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin en çok “örgütlenme” stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Tablo 18’de açıklanan bulgularla zıtlık göstermektedir. Araştırmanın deneysel kısmında ise, öğretilen "örgütlenme stratejisi"nin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlenmiş, sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, "örgütlenme” stratejisinin öğrencinin piyano öğrenmesinde olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğu, önemli ölçüde gelişmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Farklılık gösteren bir başka çalışma da, Kurtuldu’nun (2007b), “Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları” isimli çalışmasıdır. İncelenen çalışmadaki öğrencilerin en çok “örgütlenme” stratejilerini kullandığı tespiti, bu çalışmanın bulgusuyla zıtlık teşkil etmektedir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin, “Etüdü/ eseri çalışırken başka şeyler düşünür ve verimli bir şekilde çalışmam”, “Etüdü/ eseri çalışmamdaki tek neden/endişe sınavdır. “Etüt/ eser zor ise tamamen çalışmayı bırakırım”, “Etüt/ eser zor ise önce bana kolay gelen bölümlerini çalışır, zor bölümlerini ise göz ardı ederim”, “Etütteki/ eserdeki diyöz- bemol sayılarındaki çoğalma başaramayacağım endişesini duymama neden olur”, “Etütteki/ eserdeki ritmik karmaşıklık başaramayacağım endişesini duymama neden olur”, “Etütteki/ eserdeki armonik yoğunluk (üst üste gelen ses sayısındaki artış) başaramayacağım endişesini duymama neden olur”, “Etüdün/ eserin bestecisiyle ilgili önceden sahip olduğum yargılar başaramayacağım endişesini duymama neden olur”, “Etüdün/ eserin sayfa sayısının fazla olması başaramayacağım endişesini duymama neden olur”, “Etüdü/ eseri sınav/ konser anındaki heyecanımdan dolayı başarılı bir şekilde çalamam”, “Etüdü/ eseri sınav/ konser anında çalarken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim”, “Etüdü/ eseri iyi çalmak istememdeki en önemli etken, not ortalamamı yükseltmektir”, “Etüdü/ eseri çalışırken detaylar arasında kaybolur ve o etüdün/ eserin tamamını güzel bir şekilde çalamam” vb. gibi taktikleri içeren “duyuşsal” stratejilerini 3. sırada ($\bar{x}=3.22$) kullandıklarıdır.

Piyano eğitimi karmaşık ve zor bir süreçtir. Piyano eğitiminin zorluk ve karmaşıklığı ise sahne, performans ve sınav kaygısı gibi durumlarda duyuşsal stratejilerin kullanılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler performanslarını sergilerken ya da sınava girerken genellikle bir şeyi yanlış çalmak, yoğunlaşmamak ya da düşük not almak gibi nedenlerle heyecan, stres, kaygı gibi birtakım sorunlarla yüzleşirler. Yener (2009:246), öğrencilerin karşı karşıya oldukları bu zorlukların çalma performansını olumsuz yönde etkilediğini, belli bir performans düzeyinde heyecanın odaklanma için gerekli olsa da, aşırı stresli olma durumunun konser esnasında öğrencinin motivasyonunu büyük ölçüde düşürebileceğini belirtmektedir. Ayrıca sınav kaygılarının, öğretmen değişikliklerinin, eserin zorluğunun ve kişisel problemlerin de öğrencilerin çalma esnasında kaygı düzeyini aşırı ölçüde yükselttiğini ifade etmektedir. Bahsedilenler piyano dersinde duyuşsal stratejilerin kullanımının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın bulgusuna benzer bir bulguda Aydıner Uygun ve Kılınçer'in (2012b) çalışmalarında öğrencilerin piyano repertuarının öğrenilmesinde duyuşsal öğrenme stratejilerini 3. sırada ($\bar{x}=3.30$) kullandıklarının tespit edilmesidir. Müzik eğitimi anabilim dalları, Anadolu güzel sanatlar ve spor liselerinin bir uzantısı olarak nitelendirilebileceğinden çalışma bulguları arasındaki bu benzerlik dikkat çekici bulunmuştur.

Farklı öğrenme alanlarındaki bulgular da dikkat çekici şekilde bu çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. Örneğin; Tay (2002), "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" isimli çalışmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf ortamında kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerinden zihinsel tekrar stratejilerini, örtük ve açık tekrar stratejilerini, güdüleme stratejilerini her zaman kullandıklarını dikkat stratejilerini, gruplama ve anlamlandırma stratejilerini ise ara sıra kullandıklarını, yürütücü biliş stratejilerini ise hiçbir zaman kullanmadıklarını tespit etmiştir.

Arsal ve Özen (2007), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerinden en fazla örgütleme, ekleme ve yineleme stratejilerini ($\bar{x}=5.01$) kullandıklarını tespit etmişlerdir. Aslan (2008), ilköğretim yedinci

ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde en fazla “yineleme” stratejilerini ($\bar{x}=2,74$) kullandıklarını belirlemiştir. Çelikkaya ve Kuş (2010), “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları” isimli çalışmalarında “yineleme” stratejilerini sıklıkla kullanılan öğrenme stratejilerinin içerisinde sıralamışlardır. Dikbaş (2008) ile Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) öğrencilerin matematik dersine çalışırken en fazla “yineleme” stratejilerini ($\bar{x}=2,74$), zaman yönetimi stratejilerini ($\bar{x}=2,69$), anlamlandırma stratejilerini ($\bar{x}=2,58$) ve örgütleme stratejilerini ($\bar{x}=2,54$) kullandıklarını belirlemiştir. Hamurcu (2002) çalışmasında; okulöncesi öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları stratejilerin yineleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olduğunu bulgulamıştır. Şen’in (2006) çalışmasında; sınıf öğretmeni adaylarının, aldıkları strateji puanlarına göre yineleme stratejilerine “iyi”, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejilere “ortanın biraz üstü”, anlamayı izleme stratejilerine ise “orta” düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Tay ve Yangın’ın (2008) çalışmalarında elde edilen bazı bulgular ise; ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde zihinsel tekrar stratejilerini, örtük ve açık tekrar stratejilerini, ekleme stratejilerini, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejileri, güdüleme stratejilerini “her zaman”, dikkat stratejilerini ise “ara sıra” kullandıkları yönündedir.

Farklı öğrenme alanlarındaki bazı araştırmaların bulgularının ise bu çalışmadaki bulgularla farklı olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; Karakış, Gürcan, Demirtaş’ın (2009), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli çalışmalarında 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin “anlamlandırma” ve “bilgi yönetme stratejilerini” sıklıkla, “zihne yerleştirme stratejilerini” ara sıra kullandıkları bulgulanmıştır.

Öztürk (1995) “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” isimli çalışmasında 1. sınıf üniversite öğrencilerinin, en çok “bilgi yönetme” stratejilerini (%60.72) ve en az “yineleme stratejilerini” (%48.60) kullandığını bulgularken Aydın (2011), coğrafya derslerinde en çok “örgütleme” stratejilerinin kullanıldığını bulgulanmıştır. Çelenk ve Karakış’ın (2007) çalışmalarının bulgularında ise, “dikkat” stratejileri sıklıkla kullanılırken, “yineleme” stratejilerinin kullanılma sıklığı ara sıradır. Güven’in (2004) “Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının bulgularına göre; ortaöğretim öğrencileri “anlamlandırma stratejileri” ve “anlamayı izleme” stratejilerini daha çok

kullanırken, “duyuşsal” stratejileri, “yineleme” stratejilerini ve “örgütlenme” stratejilerini ise daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin örnekler çoğaltılabilir (Karakış, 2006; Karakış ve Çelenk, 2007; Konaş, 2010; Şahin ve Çakar, 2011; Talu, 1997; Taşçı, Altun ve Soran, 2008; Tomal, 2008; Toy, 2007; Yalız, 2010).

Tablo 19’da; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki dağılımlarına yer verilmektedir.

Tablo 19. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon) Katsayıları

| Öğrenme stratejisi | Dikkat | Yineleme | Anlamlandırma Örgütlenme | Anlamayı izleme | Duyuşsal |
|---------------------------|---------|----------|-----------------------------|--------------------|----------|
| Dikkat | 1 | | | | |
| Yineleme | 0.31** | 1 | | | |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | 0.48** | 0.35** | 1 | | |
| Anlamayı İzleme | 0.35** | 0.59** | 0.52** | 1 | |
| Duyuşsal | -0.10** | 0.07* | -0.16** | 0.05** | 1 |

** p<0.01, * p<0.05

Tablo 19’da verilen ilişki katsayıları incelendiğinde; en kuvvetli ilişkinin “yineleme” ve “anlamayı izleme” öğrenme stratejileri arasında olduğu görülmektedir (r=0.59). Bunu “anlamlandırma- örgütlenme” ve “anlamayı izleme” stratejileri arasındaki ilişki takip etmektedir (r=0.52). Tablodan görüldüğü gibi sadece “anlamayı izleme” ve “duyuşsal öğrenme” stratejileri arasındaki ilişki anlamlı değildir (r=0.05). Yine tablodan görüldüğü gibi “dikkat” ile “duyuşsal” öğrenme stratejileri arasındaki ilişki (r=-0.10) ve “anlamlandırma- örgütlenme” ile “duyuşsal” öğrenme stratejileri arasındaki ilişki (r=-0.16) ters yönlüdür. Bu durum, “dikkat” stratejileri ve “anlamlandırma-örgütlenme” stratejilerinin kullanım düzeyleri arttıkça, “duyuşsal” stratejilerin kullanım düzeylerinin de olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Bulgulardan; anlamayı izleme stratejilerinin kullanım düzeylerindeki yükselme ya da düşüşlerin, yineleme ve anlamlandırma- örgütlenme stratejilerinin kullanılma düzeylerindeki yükselme ya da düşüşlere neden olduğu söylenebilir. Anlamayı izleme stratejileri “Etüdün/ eserin çalışılması için gereken zaman planlamasını yapma”, “Etüdün/ eserin nasıl daha iyi çalınabileceğiyle ilgili sorgulamalarda bulunma” vb. stratejileri içermektedir. Bulgulardan; piyano dersinin çalışılmasında kullanılan

“anlamayı izleme” stratejilerinin, “yineleme” ve “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerinin kullanılma düzeylerini denetlediği/ yönlendirdiği söylenebilir. Özer’in (2001:1729); “Biliş bilgisi dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir” şeklindeki tespiti de, bulguları destekler niteliktedir (Akt. Güven, 2004:11).

Araştırmanın bulgusuna benzer bir bulguda Aydınar Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmalarındaki güzel sanatlar ve spor liseleri öğrencilerinin piyano repertuarının öğrenilmesinde kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki en kuvvetli ilişkinin “anlamayı izleme” stratejileri ve “yineleme” stratejileri arasında olduğu bulgusudur ($r=0.59$). Ayrıca anlamayı izleme ve anlamlandırma- örgütleme stratejileri arasındaki ilişkinin de anlamlı görüldüğü tespiti yine bu araştırma ile örtüşmektedir ($r=0.53$). Yine aynı çalışmada “duyuşsal” stratejiler ve “anlamayı izleme” stratejileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($r=0.08$). Bu bulgu, Tablo 19’da açıklanan bulgudan farklılık göstermektedir.

Tablo 20’de; örneklem grubu öğrencilerinin “dikkat” stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin “Dikkat” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

| Üniversite | N | Ortalama | SS | F | P |
|--|----|----------|------|------|------|
| (1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 55 | 2.75 | 0.95 | 1.57 | 0.08 |
| (2) Atatürk Üniversitesi | 63 | 2.83 | 1.09 | | |
| (3) Balıkesir Üniversitesi | 72 | 2.69 | 1.08 | | |
| (4) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi | 68 | 2.78 | 1.05 | | |
| (5) Dokuz Eylül Üniversitesi | 72 | 2.69 | 1.02 | | |
| (6) Erzincan Üniversitesi | 61 | 2.56 | 0.94 | | |
| (7) Gazi Üniversitesi | 87 | 2.89 | 0.99 | | |
| (8) Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67 | 2.96 | 1.02 | | |
| (9) Marmara Üniversitesi | 71 | 2.91 | 0.90 | | |
| (10) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 87 | 2.74 | 1.01 | | |
| (11) Muğla Üniversitesi | 56 | 2.48 | 0.75 | | |
| (12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 65 | 2.77 | 0.89 | | |
| (13) Pamukkale Üniversitesi | 66 | 2.85 | 0.86 | | |
| (14) Selçuk Üniversitesi | 83 | 2.96 | 1.07 | | |
| (15) Uludağ Üniversitesi | 87 | 2.56 | 0.96 | | |

Tablo 20’ye göre; öğrencilerin, öğrenme stratejilerinden “dikkat” stratejilerini kullanma düzeyleri, üniversitelere göre farklılık göstermemektedir. [$F_{(14,1045)}=1.57$; $p>0.05$].

Tablo 21’de; örneklem grubu öğrencilerinin “yineleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 21. Öğrencilerin “Yineleme” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

| Üniversite | N | Ortalama | SS | F | P |
|---|----|----------|------|------|------|
| (1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 55 | 3.59 | 0.87 | 1.46 | 0.11 |
| (2) Atatürk Üniversitesi | 63 | 3.70 | 0.89 | | |
| (3) Balıkesir Üniversitesi | 72 | 3.83 | 0.63 | | |
| (4) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 68 | 3.83 | 0.76 | | |
| (5) Dokuz Eylül Üniversitesi | 72 | 3.63 | 1.01 | | |
| (6) Erzincan Üniversitesi | 61 | 3.72 | 0.89 | | |
| (7) Gazi Üniversitesi | 87 | 3.92 | 0.73 | | |
| (8) Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67 | 3.72 | 0.70 | | |
| (9) Marmara Üniversitesi | 71 | 4.11 | 0.62 | | |
| (10) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 87 | 3.80 | 0.61 | | |
| (11) Muğla Üniversitesi | 56 | 3.82 | 0.62 | | |
| (12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 65 | 3.92 | 0.71 | | |
| (13) Pamukkale Üniversitesi | 66 | 3.95 | 0.65 | | |
| (14) Selçuk Üniversitesi | 83 | 4.01 | 0.74 | | |
| (15) Uludağ Üniversitesi | 87 | 3.92 | 0.77 | | |

Tablo 21’e göre öğrencilerin öğrenme stratejilerinden “yineleme” stratejilerini kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermemektedir. [$F_{(14,1045)}=1.46$; $p>0.05$].

Tablo 22’de; örneklem grubu öğrencilerinin “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin “Anlamlandırma- Örgütlenme” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

| Üniversite | N | Ortalama | SS | F | P | Fark |
|---|----|----------|------|--------|------|------|
| (1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 55 | 2.72 | 0.74 | 4.12 * | 0.01 | 8-11 |
| (2) Atatürk Üniversitesi | 63 | 2.78 | 0.79 | | | 8-12 |
| (3) Balıkesir Üniversitesi | 72 | 2.78 | 0.74 | | | |
| (4) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 68 | 3.01 | 0.91 | | | |
| (5) Dokuz Eylül Üniversitesi | 72 | 2.96 | 0.81 | | | |
| (6) Erzincan Üniversitesi | 61 | 2.73 | 0.81 | | | |
| (7) Gazi Üniversitesi | 87 | 3.05 | 0.80 | | | |
| (8) Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67 | 3.23 | 0.71 | | | |
| (9) Marmara Üniversitesi | 71 | 2.89 | 0.73 | | | |
| (10) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 87 | 3.07 | 0.76 | | | |
| (11) Muğla Üniversitesi | 56 | 2.63 | 0.70 | | | |
| (12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 65 | 2.60 | 0.65 | | | |
| (13) Pamukkale Üniversitesi | 66 | 3.10 | 0.69 | | | |
| (14) Selçuk Üniversitesi | 83 | 2.94 | 0.85 | | | |
| (15) Uludağ Üniversitesi | 87 | 2.74 | 0.65 | | | |

* $p < 0.05$

Tablo 22’ye göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğrenme stratejilerinden “anlamlandırma- örgütlenme” stratejilerini kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir. [$F_{(14,1045)}=4.12$; $p < 0.05$]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler dikkate alındığında Karadeniz Üniversitesi’ndeki öğrencilerin “anlamlandırma-örgütlenme” stratejilerini kullanma düzeylerinin, Muğla Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 23’de; örneklem grubu öğrencilerinin “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin “Anlamayı İzleme” Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

| Üniversite | N | Ortalama | SS | F | P |
|---|----|----------|------|------|------|
| (1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 55 | 3.46 | 0.83 | 1.65 | 0.06 |
| (2) Atatürk Üniversitesi | 63 | 3.46 | 0.84 | | |
| (3) Balıkesir Üniversitesi | 72 | 3.54 | 0.73 | | |
| (4) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 68 | 3.57 | 0.82 | | |
| (5) Dokuz Eylül Üniversitesi | 72 | 3.44 | 1.00 | | |
| (6) Erzincan Üniversitesi | 61 | 3.51 | 0.83 | | |
| (7) Gazi Üniversitesi | 87 | 3.76 | 0.78 | | |
| (8) Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67 | 3.46 | 0.62 | | |
| (9) Marmara Üniversitesi | 71 | 3.79 | 0.86 | | |
| (10) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 87 | 3.54 | 0.75 | | |
| (11) Muğla Üniversitesi | 56 | 3.64 | 0.71 | | |
| (12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 65 | 3.54 | 0.69 | | |
| (13) Pamukkale Üniversitesi | 66 | 3.68 | 0.63 | | |
| (14) Selçuk Üniversitesi | 83 | 3.69 | 0.72 | | |
| (15) Uludağ Üniversitesi | 87 | 3.70 | 0.70 | | |

Tablo 23’e göre; öğrencilerin öğrenme stratejilerinden “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeyleri, üniversitelere göre farklılık göstermemektedir. [$F_{(14,1045)}=1.65$; $p>0.05$]. Bazı ilgili çalışmaların bulguları ise bu çalışmadan elde edilen bulgularla zıtlık göstermektedir. Örneğin Şen (2006), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemiş, “anlamlandırma”, “örgütlenme” ve “anlamayı izleme” stratejileri alt boyutlarında İstanbul Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu tespit etmiştir.

Tablo 24’de; örneklem grubu öğrencilerinin “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeylerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 24. Öğrencilerin “Duyuşsal Stratejileri” Kullanma Düzeylerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

| Üniversite | N | Ortalama | SS | F | P | Fark |
|---|----|----------|------|--------|------|-------|
| (1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 55 | 3.26 | 0.83 | 3.03 * | 0.01 | 4-10 |
| (2) Atatürk Üniversitesi | 63 | 3.19 | 0.88 | | | 5-10 |
| (3) Balıkesir Üniversitesi | 72 | 3.36 | 0.74 | | 0.01 | 9-10 |
| (4) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 68 | 3.42 | 0.95 | | | 15-10 |
| (5) Dokuz Eylül Üniversitesi | 72 | 3.39 | 0.89 | | | |
| (6) Erzincan Üniversitesi | 61 | 3.21 | 0.87 | | | |
| (7) Gazi Üniversitesi | 87 | 3.07 | 0.93 | | | |
| (8) Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67 | 3.01 | 0.66 | | | |
| (9) Marmara Üniversitesi | 71 | 3.40 | 0.94 | | | |
| (10) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 87 | 2.89 | 0.82 | | | |
| (11) Muğla Üniversitesi | 56 | 3.21 | 0.93 | | | |
| (12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 65 | 2.99 | 0.75 | | | |
| (13) Pamukkale Üniversitesi | 66 | 3.19 | 0.90 | | | |
| (14) Selçuk Üniversitesi | 83 | 3.24 | 0.80 | | | |
| (15) Uludağ Üniversitesi | 87 | 3.43 | 0.78 | | | |

*p<0.05

Tablo 24’e göre; öğrencilerin öğrenme stratejilerinden “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir. [$F_{(14,1045)}=3.03$; $p<0.05$]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler dikkate alındığında, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesindeki öğrencilerin “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeylerinin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesindeki öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumu üniversitelere göre değişiklik göstermektedir.

Öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinin öğrenim görülen üniversiteye göre karşılaştırıldığı bulgular bütüncül olarak incelendiğinde; piyano dersinde kullanılan “anlamlandırma- örgütleme” stratejileri ile “duyuşsal” stratejilerin kullanım düzeylerinde, öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılıkların bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, üniversitelerdeki piyano eğitimindeki öğretme- öğrenme yaklaşımlarında ve öğretme-öğrenme çevrelerinde bir takım farklılıklar bulunduğunu

düşündürmektedir. Mayer'e göre okullar; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, hatırlama ve düşünmeyi içeren bilişsel süreçleri başarılı bir şekilde kontrol etmelerini öğrenme konusunda öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bunu sağlamanın önemli yollarından biri de öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile mümkün olabilecektir (Mayer, 1988:11). Buradan yola çıkılarak piyano dersinde “anlamlandırma- örgütleme” stratejileri ile “duyuşsal” stratejilerin öğretimine yönelik çalışmaların yapılmasıyla, üniversiteler arasındaki farklılaşmanın giderilebileceği söylenebilir. “Dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerinde ise üniversitelere göre anlamlı bir farklılık bulunmaması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 25’de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Cinsiyet | N | \bar{x} | SS | T | P |
|--------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Dikkat | Kız | 670 | 2.89 | 0.95 | 5.38* | 0.00 |
| | Erkek | 390 | 2.56 | 1.00 | | |
| Yineleme | Kız | 670 | 3.90 | 0.74 | 3.11* | 0.01 |
| | Erkek | 390 | 3.74 | 0.78 | | |
| Anlamlandırma- Örgütleme | Kız | 670 | 2.92 | 0.79 | 1.64 | 0.10 |
| | Erkek | 390 | 2.84 | 0.75 | | |
| Anlamayı izleme | Kız | 670 | 3.71 | 0.77 | 6.21* | 0.00 |
| | Erkek | 390 | 3.40 | 0.75 | | |
| Duyuşsal | Kız | 670 | 3.25 | 0.87 | 1.59 | 0.11 |
| | Erkek | 390 | 3.16 | 0.84 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 25 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)}=5.38$; $p < 0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)}=3.11$; $p < 0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=6.21$; $p < 0.05$] stratejilerini kullanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu üç strateji için ortalama değerler incelendiğinde; kız öğrencilerin “dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. “Anlamlandırma- örgütleme” [$t_{(1058)}=1.64$; $p > 0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)}=1.59$; $p > 0.05$] öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri

incelendiğinde ise bu stratejilerin kullanılma düzeylerinin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın bulgusuna benzer olarak Aydınur Uygun ve Kılınçer'in (2012b) çalışmalarında, öğrencilerin piyano repertuvarının öğrenilmesinde “dikkat” [$t_{(642)}=2.60$; $p<0.05$], “yineleme” [$t_{(642)}=4.29$; $p<0.01$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(642)}=-2.23$; $p<0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(642)}=3.72$; $p<0.01$] stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada kız öğrencilerin “dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Duyuşsal” öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinde ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. “Anlamlandırma- örgütlenme” stratejilerinin kullanılma düzeylerinin erkek öğrenciler lehine çıkması ise bu araştırmanın bulguları ile zıtlık göstermektedir.

Araştırmanın bulgusuna benzer bir başka bulguda da Yokuş'un (2010), Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Repertuvarının Öğrenilmesine Yönelik Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli makalesinde görülmektedir. Bu çalışmada öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlere göre “dikkat” stratejilerinde kız öğrenciler lehine ($\bar{x}=31.15$) anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak yine aynı çalışmada “izleme-yönetme” (bu çalışmadaki anlamayı izleme stratejisine benzer bir strateji) stratejilerinde, erkek öğrenciler lehine ($\bar{x}= 47.45$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

İncelenen bazı araştırmaların bulguları ise bu çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir. Örneğin, Kocabaş ve Sever'in (2012), “Öğrencilerin Kullandığı Müziği Öğrenme Stratejilerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Bakımından Analizi” isimli çalışmasında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre müziği öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bir diğer zıtlık gösteren bulgu ise, Nielsen'in (2004) “Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: a Study of Students in Higher Music Education (Enstrümental ve Sesli Bireysel Uygulamadaki Stratejiler ve Öz yeterlik İnançları)” isimli çalışmasıdır. Nielsen'in, Norveç yüksek müzik eğitiminde öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinin müziğin stratejik öğretiminde cinsiyetin rolünün bilinmesi gerekliliğini ortaya koyarak

uyguladığı araştırmasında cinsiyete göre öz yeterlilik ve strateji kullanımı arasındaki farka bakmıştır. Müziğin stratejik öğreniminde erkek ve kız öğrenciler arasında sadece bir strateji türünün öne çıktığı ve genel olarak erkek öğrencilerin eleştirel düşünce stratejilerini (Örnek madde: “Kendimi sıklıkla çalışıp çalışmadığıma karar vermek için çalgım üzerine teknik çözümler ve yorumları sorgularken bulurum”) kızlara oranla daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgusundan farklı olarak bir başka örnekte; Hagans’ın (2005), “Musicians’ Learning Styles, Learning Strategies and Perceptions of Creativity, (Müzisyenlerin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Yaratıcılık Algılayışları)” adlı yüksek lisans tezidir. Hagans bu çalışmada öğrenme stillerini araştırmış, örgün ve amatör eğitim alan müzisyenlerin öğrenme stratejilerini belirlemeyi, nitelermeyi ve müziği öğrenmenin yaratıcılık becerileri ile ilgili ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada örgün ve amatör öğrenenlerin, müziği öğrenirken yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma, Boston Berklee Kolejinden 109 ve Tulsa Oklahoma’da yaşayan amatör 30 müzisyeni kapsamaktadır. Katılımcılar seçilirken müzik stilleri ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ve Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (ATLAS) ölçeği kullanılmıştır. Buna ilaveten 16 açık uçlu sorudan oluşan bir anket oluşturulmuştur. Katılımcıların 3/2’si erkek, 3/1’i kadınlardan oluşmaktadır. Çalışmadaki veriler yaş, cinsiyet ve ırk gibi demografik özelliklere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulardan öğrenme stratejileri kullanımının yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu çalışmayla ilgili bulunan diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde; bazı çalışmalarda öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunurken (Arsal ve Özen, 2007; Aydın, 2011; Bulut, 2006; Çelikkaya, 2010; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Eroğlu, 2007; Güven, 2004; Ilgaz, 2006; Karakış, 2006; Karakış ve Çelenk, 2007; Konaş, 2010; Özkal ve Çetingöz, 2006; Saban İflazoğlu ve Tümkaya, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Şen, 2006; Yokuş, 2010), bazı çalışmalarda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır (Aslan, 2008; Konaş, 2010), bazı ilgili çalışmaların bulguları ise bu çalışmada elde edilen bulgularla zıtlık göstermektedir. Bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Taşdemir ve Tay, 2007). Karakış, Gürçan ve Demirtaş (2009), “Eğitim

Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin zihne yerleştirme ve bilişi yönetme stratejilerini kullanma durumlarında bir farklılaşma olmadığını ancak anlamlandırma stratejilerinde, kız öğrencilerin lehine bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmaların bulgularına göre; öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ve cinsiyet arasında genellikle kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durumda; ilgili çalışmaların bulgularının, bu çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 26’da; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre karşılaştırmaları verilmektedir.

Tablo 26. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Okul Türü | N | \bar{x} | SS | F | P | Fark |
|------------------------------|----------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Dikkat | (1) Genel Lise | 222 | 2.68 | 1.00 | 3.53* | 0.02 | 2-3 |
| | (2) Anadolu Lisesi | 51 | 2.43 | 0.97 | | | |
| | (3) Güzel S. ve Spor | 743 | 2.82 | 0.97 | | | |
| | (4) Diğer | 44 | 2.67 | 0.92 | | | |
| Yineleme | (1) Genel Lise | 222 | 3.92 | 0.74 | 1.83 | 0.14 | - |
| | (2) Anadolu Lisesi | 51 | 3.91 | 0.68 | | | |
| | (3) Güzel S. ve Spor | 743 | 3.82 | 0.76 | | | |
| | (4) Diğer | 44 | 3.68 | 0.89 | | | |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | (1) Genel Lise | 222 | 2.74 | 0.76 | 4.18* | 0.01 | 1-3 |
| | (2) Anadolu Lisesi | 51 | 2.80 | 0.83 | | | |
| | (3) Güzel S. ve Spor | 743 | 2.94 | 0.76 | | | |
| | (4) Diğer | 44 | 2.87 | 0.83 | | | |
| Anlamayı izleme | (1) Genel Lise | 222 | 3.55 | 0.77 | 0.45 | 0.71 | - |
| | (2) Anadolu Lisesi | 51 | 3.57 | 0.82 | | | |
| | (3) Güzel S. ve Spor | 743 | 3.61 | 0.76 | | | |
| | (4) Diğer | 44 | 3.53 | 0.90 | | | |
| Duyuşsal | (1) Genel Lise | 222 | 3.12 | 0.80 | 1.51 | 0.21 | - |
| | (2) Anadolu Lisesi | 51 | 3.32 | 0.89 | | | |
| | (3) Güzel S. ve Spor | 743 | 3.24 | 0.87 | | | |
| | (4) Diğer | 44 | 3.11 | 0.86 | | | |

* $p < 0.05$

Tablo 26 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$F_{(3,1056)}=3.53$; $p<0.05$] ve “anlamlandırma- örgütlenme” [$F_{(3,1056)}=4.18$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermektedir. “Dikkat” stratejileri için ortalama değerler incelendiğinde GSSL öğrencilerinin “dikkat” stratejilerini kullanma düzeylerinin anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “Anlamlandırma- örgütlenme” stratejilerinde ise güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin, “anlamlandırma- örgütlenme” stratejilerini kullanma düzeylerinin genel lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ise öğrencinin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgudan, çalgıdaki öğrenim süreci uzadıkça tecrübenin arttığı, tecrübenin artmasıyla da “dikkat” ve “anlamlandırma- örgütlenme” stratejilerinin kullanılma düzeyini artırdığı söylenebilir.

Tablo 27’de örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversitede devam ettikleri sınıflara göre karşılaştırmasına yer verilmektedir.

Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversitede Devam Ettikleri Sınıflara Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Sınıf | N | \bar{x} | SS | F | P | Fark |
|---------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Dikkat | 2. Sınıf | 352 | 2.84 | 0.96 | 7.65* | 0.01 | 2-3 |
| | 3. Sınıf | 358 | 2.60 | 0.99 | | | 4-3 |
| | 4. Sınıf | 350 | 2.85 | 0.99 | | | |
| Yineleme | 2. Sınıf | 352 | 3.97 | 0.76 | 7.67* | 0.00 | 2-3 |
| | 3. Sınıf | 358 | 3.77 | 0.80 | | | 2-4 |
| | 4. Sınıf | 350 | 3.78 | 0.70 | | | |
| Anlamlandırma- örgütlenme | 2. Sınıf | 352 | 2.94 | 0.79 | 6.30* | 0.01 | 2-3 |
| | 3. Sınıf | 358 | 2.78 | 0.75 | | | 4-3 |
| | 4. Sınıf | 350 | 2.97 | 0.78 | | | |
| Anlamayı izleme | 2. Sınıf | 352 | 3.66 | 0.75 | 2.11 | 0.12 | - |
| | 3. Sınıf | 358 | 3.54 | 0.81 | | | |
| | 4. Sınıf | 350 | 3.58 | 0.76 | | | |
| Duyuşsal | 2. Sınıf | 352 | 3.27 | 0.86 | 6.39* | 0.01 | 2-4 |
| | 3. Sınıf | 358 | 3.29 | 0.85 | | | 3-4 |
| | 4. Sınıf | 350 | 3.08 | 0.86 | | | |

* $p<0.05$

Tablo 27 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$F_{(2,1057)}=7.65$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(2,1057)}=7.67$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(2,1057)}=6.30$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(2,1057)}=6.39$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık göstermektedir. “Dikkat” ve “anlamlandırma-örgütleme” stratejileri için ortalama değerler incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin kullanma düzeylerinin 2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. “Yineleme” stratejilerinde ise 2. sınıf öğrencilerinin kullanma düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. “Duyuşsal” stratejilere ait ortalama değerler ve çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında ise, 4. sınıf öğrencilerinin kullanma düzeyinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülebilir. Bu durumun, Hallam’ın (2001a) çalışmasındaki “Müzikal uzmanlığı olmayanlar için anahtar strateji basit olarak müziği baştan sona çalmaktır” ifadesiyle örtüşmekte olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi arttıkça çalgıdaki uzmanlığın gelişmesine paralel olarak “duyuşsal” stratejilerin kullanılma düzeylerinin yükselmesi beklenirken, farkın 4. sınıf aleyhine düşük bulunması dikkat çekici bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yaş ilerledikçe kaygılanma düzeyinin de arttığı, dolayısıyla sınıf düzeyi yükseldikçe beklenen hedeflerin de yükselmesinin öğrenciyi duyuşsal stratejilerin kullanımında olumsuz yönde etkilemesine sebep olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin son sınıflarında KPS (Kamu Personeli Seçme) sınavına girme zorunluluklarının olmasının ve mesleğe atılma kaygılarının artmasının, duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın bulgusuna benzer olarak, Aydın Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmalarındaki piyano repertuarının öğrenilmesinde “yineleme” stratejilerinde 10. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgusu bulunmuştur. Aynı çalışmadaki öğrencilerin piyano repertuarının öğrenilmesindeki “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre önemli bir farklılık göstermediği bulgusu ise bu çalışmada elde edilen bulgu ile zıtlık göstermektedir [$F_{(2,641)}=0.26$; $p>0.05$]. Bazı ilgili çalışmaların bulgularında ise öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin, Yokuş’un

(2010), çalışmasında öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Hagans (2005) “Musicians’ Learning Styles, Learning Strategies and Perceptions of Creativity (Müziyenlerin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Yaratıcılık Algılayışları)” adlı yüksek lisans tezinde öğrenme stilleri ile örgün ve amatör eğitim alan müziyenlerin öğrenme stratejilerini belirlemiş ve müziği öğrenmenin yaratıcılık becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Bu çalışma 19-55 yaş aralığında üçte ikisi erkek, üçte biri de kızlardan oluşan bir örneklem grubunu içermektedir. Katılımcılar seçilirken müzik stilleri ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ve Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (ATLAS) kriterlerine uyulmuş ve buna ilaveten 16 açık uçlu sorudan oluşan bir anket oluşturulmuştur. Çalışmada LSI, ATLAS ve demografik faktörler ile yaratıcılık arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmış aynı zamanda yetişkinlerin öğrenme stratejileri de kıyaslanmıştır. Veriler yaş, cinsiyet ve ırk gibi demografik duruma göre sınıflandırılan katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda ise öğrenme stratejileri kullanımının yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgunun, Tablo 27’de açıklanan bulgularla farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada sınıf düzeyine (dolayısıyla öğrencinin yaşına) göre öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri farklılık gösterirken, Hagans’ın çalışmasında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ayrıca, Arsal ve Özen’in (2007), “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi*” isimli çalışmasında öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görüldüğü tespit edilmiştir. Yine Sünbül ve Sarı’nın (2005), “Türkiye’deki Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Stilleri Üzerine Bir Analiz” isimli çalışmasında da, lisede öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 28’de; örneklem grubu öğrencilerinin piyano dersine ayırdıkları haftalık çalışma zamanı dilimine göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 28. Öğrencilerin Piyano Dersine Çalışmaya Ayırdıkları Haftalık Zaman Dilimine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Zaman (saat) | N | \bar{x} | SS | F | P | Fark |
|--------------------------|------------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Dikkat | (1) 1'den az | 130 | 2.28 | 0.92 | 11.33* | 0.00 | 1-2 |
| | (2) 1-3 | 404 | 2.74 | 0.94 | | | 1-3 |
| | (3) 4-6 | 296 | 2.89 | 0.96 | | | 1-4 |
| | (4) 7-10 | 141 | 2.94 | 0.96 | | | 1-5 |
| | (5) 10'dan fazla | 89 | 2.94 | 1.17 | | | |
| Yineleme | (1) 1'den az | 130 | 3.31 | 0.88 | 26.40* | 0.00 | 1-2 |
| | (2) 1-3 | 404 | 3.79 | 0.70 | | | 1-3 |
| | (3) 4-6 | 296 | 3.97 | 0.70 | | | 1-4 |
| | (4) 7-10 | 141 | 4.01 | 0.66 | | | 1-5 |
| | (5) 10'dan fazla | 89 | 4.16 | 0.80 | | | 2-3,5 |
| Anlamlandırma Örgütlenme | (1) 1'den az | 130 | 2.51 | 0.83 | 15.57* | 0.00 | 1-2,3 |
| | (2) 1-3 | 404 | 2.85 | 0.71 | | | 1-4 |
| | (3) 4-6 | 296 | 2.94 | 0.73 | | | 1-5 |
| | (4) 7-10 | 141 | 3.05 | 0.81 | | | 2-5 |
| | (5) 10'dan fazla | 89 | 3.26 | 0.82 | | | 3-5 |
| Anlamayı İzleme | (1) 1'den az | 130 | 3.10 | 0.87 | 26.41* | 0.00 | 1-2,3 |
| | (2) 1-3 | 404 | 3.52 | 0.71 | | | 1-4 |
| | (3) 4-6 | 296 | 3.69 | 0.71 | | | 1-5 |
| | (4) 7-10 | 141 | 3.80 | 0.74 | | | 2-3,4,5 |
| | (5) 10'dan fazla | 89 | 4.00 | 0.78 | | | 3-5 |
| Duyuşsal | (1) 1'den az | 130 | 3.13 | 0.90 | 7.04* | 0.00 | 1-5 |
| | (2) 1-3 | 404 | 3.11 | 0.79 | | | 2-4 |
| | (3) 4-6 | 296 | 3.20 | 0.87 | | | 2-5 |
| | (4) 7-10 | 141 | 3.44 | 0.87 | | | 3-5 |
| | (5) 10'dan fazla | 89 | 3.52 | 0.92 | | | |

* p<0.05

Tablo 28 incelendiğinde; öğrencilerin, “dikkat” [$F_{(4,1055)}=11.33$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(4,1055)}=26.40$; $p<0.05$], “anlamlandırma– örgütlenme” [$F_{(4,1055)}=15.57$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(4,1055)}=26.41$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(4,1055)}=7.04$; $p<0.05$], tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri piyano dersine çalışmak için ayırdıkları haftalık zamana göre farklılık göstermektedir. Ortalama değerler

incelendiğinde; piyano çalışmaya ayrılan zaman arttıkça, öğrenme stratejisine ait düzeyin de genel olarak arttığı söylenebilir. Bu bulgu şu şekilde yorumlanabilir;

Öğrencilerin belirli bir düzeye ulaşabilmeleri, hedeflerine varabilmeleri ve çalışmalarında gerekli olan stratejileri öğrenip kullanabilmesi için belirli bir çalışma zamanı ayırması gereklidir. Buna karşın, Tablo 28’de görüldüğü gibi haftalık 7-10 saat arasında piyano çalışan öğrenciler ile 10 saatten fazla piyano çalışan öğrenciler arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgulardan hareketle; haftada 10 saatten fazla piyano çalışmanın, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinde önemli bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir. Nitekim Maris de (2000:111-112), piyano başında geçirilecek olan zamanların uzun olmasından çok zamanın etkili bir şekilde kullanılmasının öneminden bahsetmiştir. Gereksiz tekrar yapılarak vakit geçirmek yerine, anlamlı tekrarlar yapılmasının piyano başında geçirecek uzun zamanlardan daha etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışmadan elde edilen bu bulgu, Kılınçer ve Aydınur Uygun’un (2012) çalışmasıyla da benzerlik göstermekte, GSSL öğrencilerinin; “dikkat”, “yineleme”, “anlamlandırma- örgütleme”, “anlamayı izleme” ve “duyuşsal” stratejilerini içeren tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano dersine çalışmak için ayırdıkları zamana göre farklılık gösterdiği bulgusu ile örtüşmektedir.

Tablo 29’da; örneklem grubu öğrencilerinin piyano dersine çalışma zamanlarını planlama şekillerine göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 29. Öğrencilerin Piyano Dersine Çalışma Zamanlarını Planlama Şekillerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Planlama | N | \bar{x} | SS | F | P | Fark |
|----------------------------|----------------------------|-----|-----------|------|--------|------|-------|
| Dikkat | (1) Her gün | 286 | 3.08 | 1.00 | 24.33* | 0.00 | 1-2,3 |
| | (2) Serbest zamanda | 452 | 2.80 | 0.97 | | | 1-4 |
| | (3) Sınavdan bir süre önce | 255 | 2.48 | 0.87 | | | 2-3 |
| | (4) Sınavdan bir gün önce | 67 | 2.27 | 0.91 | | | 2-4 |
| Yineleme | (1) Her gün | 286 | 4.04 | 0.75 | 43.15* | 0.00 | 1-3,4 |
| | (2) Serbest zamanda | 452 | 3.97 | 0.68 | | | 2-3 |
| | (3) Sınavdan bir süre önce | 255 | 3.55 | 0.73 | | | 2-4 |
| | (4) Sınavdan bir gün önce | 67 | 3.22 | 0.76 | | | 3-4 |
| Anlamlandırma Örgütleme | (1) Her gün | 286 | 3.16 | 0.81 | 24.73* | 0.00 | 1-2,3 |
| | (2) Boş zamanda | 452 | 2.90 | 0.73 | | | 1-4 |
| | (3) Sınavdan bir süre önce | 255 | 2.66 | 0.71 | | | 2-3 |
| | (4) Sınavdan bir gün önce | 67 | 2.57 | 0.77 | | | 2-4 |
| Anlamayı İzleme | (1) Her gün | 286 | 3.80 | 0.74 | 36.49* | 0.00 | 1-3,4 |
| | (2) Serbest zamanda | 452 | 3.70 | 0.72 | | | 2-3 |
| | (3) Sınavdan bir süre önce | 255 | 3.34 | 0.75 | | | 2-4 |
| | (4) Sınavdan bir gün önce | 67 | 2.98 | 0.82 | | | 3-4 |
| Duyuşsal | (1) Her gün | 286 | 3.33 | 0.93 | 7.23* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) Serbest zamanda | 452 | 3.27 | 0.82 | | | 2-3 |
| | (3) Sınavdan bir süre önce | 255 | 3.03 | 0.80 | | | |
| | (4) Sınavdan bir gün önce | 67 | 3.05 | 0.87 | | | |

* $p < 0.05$

Tablo 29 incelendiğinde; öğrencilerin tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, piyano dersini çalışma zamanını planlama şekillerine göre farklılık göstermektedir ($p < 0.01$). Çoklu karşılaştırma ve ortalama değerler incelendiğinde ulaşılan bulgular şunlardır: Her gün veya diğer derslerden arta kalan serbest zamanlarda piyano çalışan öğrencilerin “dikkat” ve “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerine ait düzeyleri, sınavdan bir süre önce veya sınavdan bir gün önce piyano çalışan öğrencilere göre daha yüksektir. “Yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejileri için de aynı yorumun yapılabilmesinin yanında ilave olarak; sınavdan bir süre önce piyano çalışan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, sınavdan bir gün önce piyano çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Duyuşsal öğrenme stratejilerinde ise her gün ve boş zamanlarında piyano çalışan öğrencilerin sınavdan bir

süre önce çalışan öğrencilere göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak; öğrencilerin “dikkat” [$F_{(3,1056)}=24.33$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(3,1056)}=43.15$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(3,1056)}=24.73$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(3,1056)}=36.49$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(3,1056)}=7.23$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, piyano dersini çalışma zamanını planlama şekline göre farklılık göstermektedir. Ortalama değerler incelendiğinde, ders çalışma sıklığı azaldıkça öğrenme stratejisine ait düzeyin de genel olarak düştüğü söylenebilir. Ayrıca bu bulgudan, piyano çalışma zamanındaki düzenliliğin, öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerine de olumlu şekilde yansıdığı söylenebilir. Çimen de (1994: 137), “Piyano Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci” isimli çalışmasında çalgı öğretiminde süreklilik ilkesinden, bu süreçte derslere düzenli ve programlı olarak gelinmesi ve bu şekliyle bireysel çalışma yapılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalgıları için her gün belirli bir süre ayırması ve bu süreyi bilinçli bir şekilde (teknik, etüt, yapıtlar, deşifre vb.) planlamasının önemini vurgulamıştır.

Çalışmadan elde edilen bu bulgu bir başka bulguyla da örtüşmektedir. Örneğin; Aydın Uygun ve Kılınçer’in (2012b), çalışmalarında, öğrencilerin tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri piyano dersini çalışma zamanını planlama şekillerine göre farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Her gün veya diğer derslerden arta kalan serbest zamanlarda piyano çalışan öğrencilerin “dikkat”, “anlamlandırma- örgütleme”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeyleri, sınavdan bir süre önce veya sınavdan bir gün önce piyano çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespiti bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 30’da; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrendiği kaynağın öğretmen olma durumuna göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrendiği Kaynağın Öğretmen Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Kaynak Öğretmen | N | \bar{x} | SS | T | P |
|--------------------------|-----------------|-----|-----------|------|--------|------|
| Dikkat | Hayır | 247 | 2.62 | 1.02 | -2.76* | 0.01 |
| | Evet | 813 | 2.81 | .97 | | |
| Yineleme | Hayır | 247 | 3.69 | .80 | -3.69* | 0.00 |
| | Evet | 813 | 3.89 | .74 | | |
| Anlamlandırma Örgütlenme | Hayır | 247 | 2.78 | .84 | -2.73* | 0.01 |
| | Evet | 813 | 2.93 | .75 | | |
| Anlamayı izleme | Hayır | 247 | 3.34 | .77 | -6.07* | 0.00 |
| | Evet | 813 | 3.67 | .76 | | |
| Duyuşsal | Hayır | 247 | 3.07 | .83 | -3.10* | 0.01 |
| | Evet | 813 | 3.26 | .86 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 30 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)} = -2.76$; $p < 0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)} = -3.69$; $p < 0.05$], “anlamlandırma örgütlenme” [$t_{(1058)} = -2.73$; $p < 0.05$], “anlamayı izleme” [$t_{(1058)} = -6.07$; $p < 0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)} = -3.10$; $p < 0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrenme stratejilerinin öğrenilme kaynağının öğretmen olup olmasına göre farklılık göstermektedir. Bu stratejiler için ortalama değerler incelendiğinde, beş öğrenme stratejisinin kullanılma düzeyleri, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı öğretmen olan öğrencilerde, diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerindeki artışlarda öğretmenlerinin önemli bir rol oynadıkları söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bu bulguya benzer olarak bir başka bulguda; Aydınır Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmasında, öğrencilerin “dikkat” [$t_{(642)} = -4.95$; $p < 0.01$], “yineleme” [$t_{(642)} = -3.56$; $p < 0.01$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(642)} = -2.52$; $p < 0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(642)} = -3.92$; $p < 0.01$] stratejilerindeki düzeylerinin, bu stratejileri öğrenme kaynağının öğretmen olup olmasına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yine aynı araştırmada bu araştırmadan farklı olarak “duyuşsal” öğrenme stratejilerinde öğrenilme kaynağının öğretmen olma durumuna göre önemli bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(642)} = -1.27$; $p > 0.05$].

Tablo 31’de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrendiği kaynağın kendisi olma durumuna göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrendiği Kaynağın Kendisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Kaynak kendisi | N | \bar{X} | SS | T | P |
|--------------------------|----------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Dikkat | Hayır | 523 | 2.88 | 0.97 | 3.55* | 0.00 |
| | Evet | 537 | 2.66 | 0.99 | | |
| Yineleme | Hayır | 523 | 3.84 | 0.77 | -0.10 | 0.92 |
| | Evet | 537 | 3.84 | 0.75 | | |
| Anlamlandırma Örgütlenme | Hayır | 523 | 2.96 | 0.75 | 2.60* | 0.01 |
| | Evet | 537 | 2.83 | 0.79 | | |
| Anlamayı izleme | Hayır | 523 | 3.66 | 0.76 | 2.60* | 0.01 |
| | Evet | 537 | 3.53 | 0.79 | | |
| Duyuşsal | Hayır | 523 | 3.25 | 0.88 | 1.09 | 0.27 |
| | Evet | 537 | 3.19 | 0.83 | | |

* $p < 0.05$

Yukarıdaki Tablo 31 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)}=3.55$; $p < 0.05$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(1058)}=2.60$; $p < 0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=2.60$; $p < 0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrenme kaynağının kendisi olup olmasına göre farklılık göstermektedir. Bu stratejiler için ortalama değerler incelendiğinde; stratejileri öğrenme kaynağı olarak kendini gören öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin düzeyleri, diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. “Yineleme” ve “duyuşsal” öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ise stratejileri öğrenme kaynağının kendilerinin olup olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgular bir önceki tabloda bahsedilen bulguları da destekler niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen bu bulguya benzer olarak bir başka bulguda; Aydıner, Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmasındaki, öğrencilerin “anlamayı izleme” ve “dikkat” stratejilerini kullanma düzeylerinin bu stratejileri öğrenme kaynağının kendilerinin olup olmasına göre farklılık gösterdiğidir. Bu çalışmadaki ortalama değerler incelendiğinde; bu iki öğrenme stratejisinde, stratejileri öğrenme kaynağı

olarak kendini gören öğrencilerin düzeylerinin, diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin “yineleme” ve “duyuşsal” öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinde, öğrenme kaynağının kendilerinin olup olmamasına göre önemli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu tespit Tablo 31’de açıklanan bulguyla örtüşmektedir. “Anlamlandırma- örgütleme” stratejilerinin kullanılma düzeylerinde anlamlı farklılığın bulunmaması ise bu bulgu ile zıtlık göstermektedir.

Tablo 32’de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin okuldaki piyano çalışma odalarını kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 32. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Okuldaki Piyano Çalışma Odalarını Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Kullanım | N | \bar{x} | SS | T | P |
|-------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Dikkat | Hayır | 364 | 2.78 | 0.97 | 0.28 | 0.78 |
| | Evet | 696 | 2.76 | 0.99 | | |
| Yineleme | Hayır | 364 | 3.80 | 0.74 | -1.16 | 0.25 |
| | Evet | 696 | 3.86 | 0.77 | | |
| Anlamlandırma Örgütleme | Hayır | 364 | 2.85 | 0.77 | -1.42 | 0.16 |
| | Evet | 696 | 2.92 | 0.78 | | |
| Anlamayı izleme | Hayır | 364 | 3.59 | 0.81 | -0.11 | 0.91 |
| | Evet | 696 | 3.60 | 0.76 | | |
| Duyuşsal | Hayır | 364 | 3.20 | 0.87 | -0.44 | 0.66 |
| | Evet | 696 | 3.23 | 0.85 | | |

Tablo 32 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano çalışma ortamlarına göre değişmediği görülmektedir ($p>0.05$).

Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Aydın Uygun ve Kılınçer’in (2012b) araştırmalarında, öğrencilerin piyano repertuarının öğrenilmesinde kullanılan öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano çalışma ortamlarına göre, “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(2,641)}=0.69$; $p>0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(2,641)}=1.95$; $p>0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinde piyano çalışılan ortama göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu bulunmuştur. Yine aynı araştırmada, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak “dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme”

stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano çalışma ortamına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 33'de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano dersini okul dışında destek alma durumlarına göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 33. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Piyano Dersini Okul Dışında Destek Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Kullanım | N | \bar{x} | SS | T | P |
|---------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|------|
| Dikkat | Hayır | 76 | 3.14 | 1.06 | 3.49* | 0.01 |
| | Evet | 984 | 2.74 | .97 | | |
| Yineleme | Hayır | 76 | 3.61 | .81 | -2.79* | 0.01 |
| | Evet | 984 | 3.86 | .75 | | |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | Hayır | 76 | 3.20 | .78 | 3.63* | 0.00 |
| | Evet | 984 | 2.87 | .77 | | |
| Anlamayı izleme | Hayır | 76 | 3.42 | .73 | -1.98* | 0.04 |
| | Evet | 984 | 3.61 | .78 | | |
| Duyuşsal | Hayır | 76 | 2.92 | .82 | -3.16* | 0.01 |
| | Evet | 984 | 3.24 | .86 | | |

* p<0.05

Tablo 33 incelendiğinde; öğrencilerin, “dikkat” [$t_{(1058)}=3.49$; $p<0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)}=-2.79$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(1058)}=3.63$; $p<0.05$], “anlamayı izleme“ [$t_{(1058)}=-1.98$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)}=-3.16$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri piyano dersini okul dışında destek alma durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu stratejiler için ortalama değerler incelendiğinde; piyano dersi için okul dışında destek alan öğrencilerin “yineleme”, “anlamayı izleme” ve “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeyleri destek almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer yandan “dikkat” ve “anlamlandırma- örgütlenme” stratejilerinde okul dışında destek alan öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri daha düşüktür. Ayrıca piyano dersi için okul dışında destek alma durumunun “dikkat” ve “anlamlandırma-örgütlenme” stratejilerinin kullanım düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak, alanında uzman olan bir kişiden destek almak çalgıda bilinçli bir şekilde çalışma sağlanabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle öğrencinin kimden destek aldığı unsurunun önemli olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulguların bu duruma göre farklılık gösterdiği düşünülebilir.

Bu çalışmayla ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde, Aydın Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmalarındaki, öğrencilerin piyano repertuarının öğrenilmesinde “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(642)}=2.34$; $p<0.05$] stratejilerinin kullanma düzeylerinin

okul dışında destek almayan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Tablo 33'te açıklanan bulgu ile benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmanın bulgularında bu araştırmadan farklı olarak “yineleme” [$t_{(642)}=2.16$; $p<0.05$] stratejilerini kullanma düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Yine bu araştırmada “anlamayı izleme” [$t_{(642)}=1.72$; $p>0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(642)}=-1.84$; $p>0.05$] öğrenme stratejilerinde okul dışında destek alma durumuna göre önemli bir farklılık gözlenmemesi, bu araştırmanın bulgusu ile zıtlık göstermektedir.

Farklılık gösteren bir başka bulguda Toy'un (2007), “Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında “örgütlenme stratejileri”nin kullanılma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunması ($p<0.05$) bu çalışma ile zıtlık göstermektedir.

Tablo 34'de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumlarına göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 34. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ailede Müzikle İlgilenen Bir Yakınının Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Yakın | N | \bar{x} | SS | T | P |
|---------------------------|-------|-----|-----------|------|-------|------|
| Dikkat | Yok | 469 | 2.82 | 0.97 | 1.63 | 0.10 |
| | Var | 591 | 2.72 | 1.00 | | |
| Yineleme | Yok | 469 | 3.82 | .81 | -0.69 | 0.49 |
| | Var | 591 | 3.86 | .72 | | |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | Yok | 469 | 2.93 | .75 | 1.26 | 0.21 |
| | Var | 591 | 2.87 | .79 | | |
| Anlamayı izleme | Yok | 469 | 3.58 | .78 | -0.64 | 0.52 |
| | Var | 591 | 3.61 | .77 | | |
| Duyuşsal | Yok | 469 | 3.20 | .87 | -0.63 | 0.53 |
| | Var | 591 | 3.23 | .85 | | |

Tablo 34 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumuna göre değişmediği

görülmektedir ($p>0.05$). Bir başka ifade ile ailede müzikle ilgilenen bir yakının bulunma durumuna göre öğrenme stratejilerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Aydıner Uygun ve Kılınçer'in (2012b) çalışmalarında ailede müzikle ilgilenen bir yakını bulunan öğrencilerin, dikkat [$t_{(642)}=-0.53$; $p>0.05$], "yineleme" [$t_{(642)}=0.17$; $p>0.05$], "anlamlandırma- örgütleme" [$t_{(642)}=0.70$; $p>0.05$] ve "anlamayı izleme" [$t_{(642)}=-0.12$; $p>0.05$] stratejilerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğrencilerin "duyuşsal" stratejileri kullanma düzeylerinin, ailede müzikle ilgilenen bir yakının bulunma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(642)}=-2.07$; $p<0.05$].

Tablo 35'de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano dersindeki akademik başarı düzeyine göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 35. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Piyanoda Dersindeki Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Başarı düzeyi | N | \bar{x} | SS | F | P | Fark |
|--------------------------|---------------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Dikkat | (1) Pekiyi (85-100) | 278 | 2.97 | 1.07 | 7.96* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) İyi (70-84) | 370 | 2.82 | 0.92 | | | 1-5 |
| | (3) Orta (50-69) | 296 | 2.63 | 0.94 | | | 2-5 |
| | (4) Geçer (30-49) | 63 | 2.58 | 1.00 | | | |
| | (5) Zayıf (0-29) | 50 | 2.34 | 0.94 | | | |
| Yineleme | (1) Pekiyi (85-100) | 278 | 4.03 | 0.73 | 18.78* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) İyi (70-84) | 370 | 3.93 | 0.71 | | | 1-4 |
| | (3) Orta (50-69) | 296 | 3.71 | 0.72 | | | 1-5 |
| | (4) Geçer (30-49) | 63 | 3.54 | 0.73 | | | 2-3,4,5 |
| | (5) Zayıf (0-29) | 50 | 3.26 | 0.96 | | | 3-5 |
| Anlamlandırma-Örgütlenme | (1) Pekiyi (85-100) | 278 | 3.12 | 0.76 | 22.41* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) İyi (70-84) | 370 | 2.97 | 0.75 | | | 1-4 |
| | (3) Orta (50-69) | 296 | 2.74 | 0.75 | | | 1-5 |
| | (4) Geçer (30-49) | 63 | 2.61 | 0.64 | | | 2-3,4,5 |
| | (5) Zayıf (0-29) | 50 | 2.25 | 0.80 | | | 3-5 |
| Anlamayı izleme | (1) Pekiyi (85-100) | 278 | 3.92 | 0.74 | 44.56* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) İyi (70-84) | 370 | 3.72 | 0.68 | | | 1-4 |
| | (3) Orta (50-69) | 296 | 3.35 | 0.72 | | | 1-5 |
| | (4) Geçer (30-49) | 63 | 3.17 | 0.73 | | | 2-3,4,5 |
| | (5) Zayıf (0-29) | 50 | 2.83 | 0.82 | | | 3-5 |
| Duyuşsal | (1) Pekiyi (85-100) | 278 | 3.50 | 0.96 | 16.68* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) İyi (70-84) | 370 | 3.25 | 0.82 | | | 1-4 |
| | (3) Orta (50-69) | 296 | 3.03 | 0.71 | | | 1-5 |
| | (4) Geçer (30-49) | 63 | 2.88 | 0.73 | | | 2-3 |
| | (5) Zayıf (0-29) | 50 | 2.88 | 0.96 | | | 2-4 |

* p<0.05

Tablo 35 incelendiğinde; çalışma grubu öğrencilerinin “dikkat” [$F_{(4,1055)}=7.96$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(4,1055)}=18.78$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$F_{(4,1055)}=22.41$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(4,1055)}=44.56$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(4,1055)}=16.68$; $p<0.05$] tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, piyanoda dersindeki akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ortalama değerler incelendiğinde genel olarak başarı düzeyi arttıkça ilgili öğrenme stratejisine ilişkin düzeyin de arttığı görülmektedir. Buradan hareketle; öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça, öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle;

“Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça, başarı düzeyleri de artmaktadır” denilebilir.

Weinstein ve Mayer (1986), başarılı öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarında sistemli olduklarını ortaya koymuştur. Bu öğrenciler etkin bir şekilde çalışmalarını planlamakta ve performanslarını geliştirmek için artarak ileri düzeye çıkan stratejileri kendiliğinden keşfetmektedirler (Akt. Nielsen, 1999a:275).

Örneğin Chung (2006), “*Self-Regulated Learning in Piano Practice of Middle-School Piano Majors in Korea (Kore’de Ortaokul Düzeyinde Piyano Öğrenimi Gören Öğrencilerin Piyano Uygulamalarında Öz- Düzenlemeli Öğrenim)*” isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde öz-düzenlemeli öğrenme (SRL) stratejilerini kullanma durumlarını incelemiştir. Bu stratejilerin öğrencilerin etüdü/ eseri çalmadaki başarılarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Çalışma verilerinin toplanması için Kore’deki bir sanat ortaokulunda okuyan 25 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve bu öğrencilere anket uygulanmıştır.

Chang’ın bu çalışmasında öz düzenlemeli öğrenme (SRL) stratejilerine dayalı olarak, öğrencilerin görüşmede verdikleri yanıtlar yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Bu alt kategoriler öz-güdüleme, görev analizi, strateji kontrolü, performans izleme, istem kontrolü, öz- değerlendirme ve öz- tepkidir. Bu alt kategorilere göre kullanılan stratejilerin çeşitliliği, her bir stratejinin benimsenmesindeki tutarlık ve öğrencilerin sorulara cevap verebilirlikleri bakımından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular piyano öğrencilerinin çalgı çalışma sürecini kontrol etmede üstbilişsel (bu çalışmadaki karşılığı anlamayı izleme stratejileridir) becerilerin de aralarında bulunduğu çeşitli stratejileri benimsediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla strateji kullanımını belirttiği ve üst başarı grubundaki öğrencilerle alt başarı grubundaki öğrenciler arasında strateji kullanımı bakımından %92 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışılan bir etüt ya da eserde benzer/ farklı yapıların ilişkilendirilmesi ve bu yapıların bütünleştirilerek organize edilmesi gibi kullanılan “anlamlandırma-örgütleme” stratejileri, bilginin seçilmesinde, karmaşık yapının kolayca anlaşılabilmesinde ve performansın daha başarılı bir şekilde sunulabilmesinde etkili olabilir. Nitekim başarılı öğrencilerin çalışmalarında, var olan bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirdiği, bu bilgileri

sınıflandırdığı ve karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede farklı öğrenme yollarıyla çözümler ürettiği görülmüştür.

Nielsen'in (1999a), "*Learning Strategies in Instrumental Music Practice (Enstrümantal Müzik Pratiğinde Öğrenme Stratejileri)*" isimli çalışmasındaki iki org öğrencisinin dâhil olduğu örnek olay incelemesi, performans için karmaşık yapıda bir eser hazırlanırken kullanılan öğrenme stratejilerini tanımlamayı hedeflemektedir. Katılımcılar Oslo Norveç Devlet Müzik Akademisi'nin 3. sınıfında öğrenim gören 2 öğrencidir. Öğretmenleri bu öğrencileri yetenekli ve üst düzey teknik beceriye sahip olarak tanıtmışlardır. Çalışılan parçalar Dupre'nin B Majör (Opus 7) "Prelude et Fugue" ünün Prelude kısmı ve Widor'un 2. Senfoni (Opus 13)'sinden Salve Regina bölümüdür. Nielsen, iki org öğrencisinin performans için zor bir parçayı hazırlarken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi hedef aldığı araştırmasında, öğrencilerin bilgiyi seçmede, organize etmede ve bu bilgiyi hali-hazırda var olan bilgileriyle bütünleştirmede öğrenme stratejilerini kullandığını tespit etmiştir. Buna ek olarak iki öğrencinin de öğrenme materyallerini sınıflandırmak için sistematik bir yaklaşım sergilediklerini gözlemlemiştir. Her iki öğrenci de ilgili problem alanlarını seçme, parçanın kısımlarını bir bütün olarak seçme ve parçanın icrası ile bağlantı kurma konularında çeşitli öğrenme stratejileri kullanmışlardır. Aynı zamanda öğrencilerden birinin bir problem karşısında bahsedilenlerin ötesinde farklı çözümler ürettiği görülmüştür. Öğrencilerin ikisi de parçanın bölümlerini bir bütün olarak birleştirme amacıyla parçaları farklı uzunluktaki bölümlerle ve bölümleri farklı tempolarla çalışmışlardır. Öğrencilerin her ikisi de, sistemli olarak bir bölümün ritmik yapısını değiştirmiş, bölümde strateji kombinasyonları kullanmış ve çözüm işe yaramadığı zamanlarda başka çözüm yolları üretmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bölümleri farklı tempolarda çalmada yardımcı olması için metronom kullanmışlardır. Parçanın bölümlerine dayanan egzersizler geliştirmişler ve seçilen çözüm artık bütünde işe yaramadığı zaman bir problem için farklı çözümler deneyerek "seçme stratejileri"ni kullanmışlardır. Parçanın bölümlerini bir bütün olarak birleştirmede ise "organize etme" stratejilerini kullanmışlardır. Ayrıca çalışma sırasında öğrencilerin ifade ettikleri stratejilerden bir tanesi de verili bilgiyi hali hazırda var olan bilgi ile birleştirmek için kullandıkları stratejilerdir. Sonuçlar, her iki öğrencinin bilgiyi seçme, organize etme ve bu bilgiyi hali hazırda var olan bilgileriyle bütünleştirmek için öğrenme stratejilerini

kullandığını göstermektedir. Buna ek olarak, öğrenciler, öğrenme materyallerini sınıflandırmak için partisyonda işaretlemeler yapma, bölüm şablonlarını akorlarla küçültme, bölümleri fazladan çalışma vb. alternatif çalışmalar yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, ileri düzey öğrencilerin çalgı eğitiminde daha çok alternatif çalışma uyguladıklarını ve daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları göstermektedir. Bu bulgu, başarılı öğrencilerin daha çok strateji kullandığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Bir etüdün/ eserin çalışılmasında ya da başarılı bir şekilde icrasında belirlenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmada izlenen stratejiler, başarılı olmada ve iyi bir çalgı performansı sunabilmede etkili olabilir. Aşağıdaki araştırmalar bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Nielsen (1999b), *“Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for A Concert Performance (Pratik Süresince Öğrenme Stratejilerinin Düzenlenmesi: Konser Performansı için Özel bir Çalışması Hazırlayan bir Kilise Orgu Öğrencisinin Örnek Olay İncelemesi)”* isimli çalışmasında yetenekli, ileri düzey tekniklere sahip bir kilise orgu öğrencisinin halka açık bir konser performansı için karmaşık bir parçayı prova ederken kullandığı hazırlık stratejilerinin neler olduğuna odaklanmıştır. Araştırmada örnek olay, 21 yaşındaki Oslo Norveç Devlet Müzik Akademisi'nin üçüncü yılındaki bir kilise orgu öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmeni öğrencisini yetenekli, org ve piyano çalmada yüksek seviyede teknik becerilere sahip olarak nitelendirmiştir.

Müzik çalışması Marcel Dupré'den kilise orgu için Si Majör (opus 7) "Prélude et fugue"den Prelüd'dür. Dupré org literatüründe önemli bir kompozitördür ve bu Prelüd Fransız romantik döneminin en önemli eserlerinden birini temsil etmektedir. Parça, hızlı toccata pasajları (kompozitör tarafından saptanmış tempo M [sung] = 112) ve çeşitlilik gösteren karmaşık bölümleri ile “piyanistik” biçimde yazılmıştır. Araştırmada prelüd'ün ilk 25 ölçüsü üzerindeki çalışmalar dikkate alınmıştır. Araştırmaya konu olan öğrencinin, prova süresince çeşitli görevlerde öğrenme stratejileri kullandığı, bu stratejileri belirli bir süre işe koştuktan sonra başarısızlık durumunda yeni stratejileri denediği ortaya konmuştur. Çalışmada başarılı öğrenenlerin stratejik oldukları çıkarımı yapılmıştır. Bu öğrenenler, aktif olarak öğrenme stratejileri

kullanımı ile uğraşmakta ve kendiliğinden olarak, çeşitli konularda performanslarını geliştirmek için ileri düzey öğrenme stratejileri geliştirmektedirler.

Braten'in (1996, akt. Nielsen, 1999b:219) araştırmasında da, başarılı öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve problem çözmek için üstbilişsel bilgiye sahip oldukları ve bunu kullandıkları vurgulanmıştır. Özellikle, öğrenenler belirli öğrenme stratejilerini nasıl, nerede ve ne zaman kullanacakları bilgisine sahiptirler ve onların uygun biçimde öğrenme stratejilerine devam etmelerine, değişiklik yapmalarına ve sınırlamalarına izin verme bakımından süre giden öğrenme stratejileri kullanımlarını aktif olarak denetlemektedirler.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerindeki artış, öğrencilerin başarıları üzerinde tek başına yeterli bir unsur olmayabilir. Başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi yüksek öğrenciler olmalarının yanı sıra, hangi stratejinin ne zaman, hangi durumda uygulamasını bilen öğrenciler olmaları gerektiği de söylenebilir. İlgili çalışmaların bulguları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Nielsen (2001), "*Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice*" (*Enstrümantal Müzik Pratiğinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri*) isimli çalışmasında ileri düzey konservatuvar öğrencilerinin çalışma sırasında öğrenme stratejileri kullanımlarını kendi kendilerine nasıl öz-düzenlemeye (Öz düzenleme: problem tanıma, strateji seçme ve değerlendirmedir. Bu çalışmada öz düzenleme olarak ele alınan konu; öğrencilerin belirli hedefler koyma, stratejik planlama yapma, öz-denetim, öz-görüntüleme ve öz-yargı yapma yoluyla, yeterli öz-düzenleme sergileyip sergilemedikleri üzerinedir) tabi tuttuklarını belirlemiştir.

Çalışmada doğal olarak gerçekleşen aktivitelerden yararlanılmış, öğrencilerden, karmaşık bir performans için hazırladıkları çalışma esnasında ve çalışmanın hemen ardından sözlü raporlar vermeleri istenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda video kaydına da alınmıştır. Katılımcılar, Oslo Norveç Müzik Akademisi'nin Kilise Müziği Programı'ndan üçüncü senelerindeki iki org öğrencisidir. Öğretmenleri, bu öğrencileri yetenekli ve yüksek seviyede teknik beceriye sahip olarak tanımlamıştır. Üzerinde çalışma yapılan eserler, yine Marcel Dupré'nin (öğrenci no. 1) B majör (Opus 7)'ündeki 'Prelüd ve füg'ünden alınan prelüd ve Charles Marie Widor (öğrenci no. 2)'un 2. Senfoni (Opus 13)'sinden Salve Regina bölümüdür. Sunulan sonuçlar, birinci

ve ikinci öğrenme periyotlarında, ikinci öğrenme periyodu esnasında ya da hemen sonrasında ve birinci öğrenme periyodu esnasında toplanan verilere dayanmaktadır. Her çalışma seansı 1 saat sürmektedir. Öğrenciler tanıdıkları bir çalgıda her zamanki çalışma odalarından birinde çalışmışlardır. Öğrenciler en son kaydedilen seanstan birkaç hafta sonra çalıştıkları parçaların bir konser performansını sunmuşlardır.

Araştırmacı hem konser performansı için özel bir çalışmayı öğrenmenin başlangıç sürecini, hem de daha sonraki çalışma seanslarını incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin kişiler arası, bağlamsal ve kişiler arası koşulları dikkate alarak, öğrenme ve performanslarını en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlayan geniş çapta öz-düzenleyici becerisine sahip olduklarına işaret etmektedir. Öğrenciler, stratejik planlama uygulama, öz-eğitimi kullanma, görev stratejileri ve dikkatli biçimde kendilerini görüntüleme ile ilgilenmiş, belirli hedefler koymuşlardır. Bununla birlikte, öğrenciler tekrar gözden geçirdikleri kriterleri benimseyerek kendilerini değerlendirmiştir. Bu araştırmadan elde edilen çıkarım ise, ileri düzey öğrencilerin becerikli öz-düzenleme öğrenimi sergiledikleri yönündedir. Öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin öğrenmelerinde ve performanslarında öğrenme stratejilerini en iyi şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çalıştıkları eserler üzerinde öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanmalarının performans başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Çalışma bulguları başarı düzeyi arttıkça öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyinin de arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle başarılı öğrenciler öğrenme stratejilerini öğrenme durumlarında işe koşan öğrencilerdir. Öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrencilerin başarılarının artışını sağlayabilir. Bu bakımdan öğrenme stratejilerinin öğrenilmesinde öğrenciye rehberlik edilmesinin, başarısının artmasında önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Nitekim ilgili çalışmalar (Ertem, 2003; Akın, 2007; Yokuş, 2009; Kurtuldu, 2010; Özer, 2010; Er ve Özer, 2011; Kan ve Kurtuldu, 2012 vb.) öğrenme stratejileri kullanımlarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Keman eğitiminde, Akın'ın (2007) AGSL müzik bölümlerindeki öğrencilerinin "anlamlandırma" stratejilerine ilişkin görüş ve düşüncelerini almak üzere uyguladığı anket ve deneyin sonucunda, anlamlandırma stratejilerinin özetleme, çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, benzerlikler oluşturma, karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma gibi

boyutlarının öğrencilere keman eğitiminde başarı ve olumlu bir etki sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu da öğrenme stratejileri ile başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca piyano eğitimi (Ertem, 2003; Yokuş, 2009; Kurtuldu ve Güçlü 2010; Özer, 2010; Er ve Özer, 2011, Kan ve Kurtuldu, 2012; Aydın Uygun ve Kılınçer, 2012a) çalışmalarında da öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarıyla öğrencilerin başarı düzeyinin artışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğundan söz edilmektedir. Ertem'in (2003), Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin temel piyano eğitiminde kullanılmakta olan öğrenme stratejilerini belirlemek ve bunlardan biri olan örgütlenme stratejilerini kullanmanın etkililik derecesini ortaya çıkarmak amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, örgütlenme stratejilerinin öğrencinin piyano öğrenmesinde olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğu, önemli ölçüde gelişmeye katkı sağladığı gözlenmiştir.

Yokuş'un (2009), "*Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi*" isimli çalışmasında ise öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımının piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Buna göre, programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik hazırlanan ve 14 haftayı içeren bir piyano dersi öğretim programı deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan başarı testi sonucunda, deney grubu öğrencileriyle normal sürece dayalı öğrenim gören kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların, alan yazındaki öğrenme stratejileri ile başarı düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen diğer çalışmaların bulgularıyla da örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, Kurtuldu ve Güçlü'nün (2010) "*Piyano Eğitiminde Planlı ve Eşit Tekrar Çalışmasının Öğrencilerin Başarısı Üzerindeki Etkileri*" isimli deneysel araştırması, 5'er kişiden oluşan iki farklı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, planlı tekrar stratejisine uygun olarak çalışan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Er ve Özer'in (2011), "*Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*" isimli 10. sınıf üzerinde uygulanan deneysel çalışmasında piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde başarıyı arttırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Kan ve Kurtuldu'nun (2012), "*Piyano Eğitiminde Planlı Örgütlenme Stratejisinin Öğrenci Başarısına Etkisi*" isimli makalelerinde; planlı örgütlenme stratejisinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine, çalışma disiplinlerine ve başarılarına etkileri incelenmiş ve piyano eğitiminde öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin çalışmalarına katkısı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma için Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 6 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. İzlenen bu yol ile anlamlandırmaya dayalı planlı örgütlenme stratejisinin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda örgütlenme stratejisinin öğrencinin öğrenme sürecine doğrudan etki ettiği ve süreklilik sağladığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre örgütlenme (bölümlere ayırarak çalışma) stratejisinin sistemli ve planlı biçimde çalışılmasının eseri öğrenme ve pekiştirme sürecinde önemli etkilerinin olduğu öne sürülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bu bulgular bir başka çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Örneğin, Aydın Uygun ve Kılınçer'in (2012a) "*Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*" isimli çalışmalarında, örneklem grubu öğrencilerinin "dikkat" [$F_{(4,643)}=4.62$; $p<0.01$], "yineleme" [$F_{(4,643)}=25.33$; $p<0.01$], "anlamlandırma-örgütlenme" [$F_{(4,643)}=7.20$; $p<0.01$], "anlamayı izleme" [$F_{(4,643)}=23.34$; $p<0.01$] ve "duyuşsal" öğrenme stratejilerini [$F_{(4,643)}=12.69$; $p<0.01$] kullanma düzeylerinin çok başarılı ve oldukça başarılı olan öğrencilerde daha yüksek olduğu bulgusu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmayla ilgili bulunan diğer çalışmalar incelendiğinde; Cangro'nun (2004) "*The Effects of Cooperative Learning Strategies on The Music Achievement of Beginning Instrumentalist (İşbirlikçi Öğrenme Stratejilerinin Enstrüman Çalmaya Yeni Başlayanların Müzik Başarıları Üzerindeki Etkileri)*" başlıklı doktora tezinde işbirlikçi öğrenme stratejilerinin, başlangıç çalgı öğrencilerinin müziksel başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapısal işbirlikçi öğrenme stratejilerinin 5. ve 6. sınıf çalgı öğrencilerinin performans başarılarını etkileyip etkilemediği ve işbirlikçi öğrenme aktivitelerine katılan öğrencilerin performans başarıları üzerinde kişisel müzik yeteneğinin bir etkisi olup olmadığı tartışılmıştır. Çalışmaya dört okuldaki kırk altı kişiden oluşan 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Eğitimli dört öğretmen 20 haftalık uygulama boyunca çalgı derslerinde özel işbirlikçi öğrenme stratejilerini kullanmıştır. Öğrenciler iki gruptan birine rastgele yerleştirilmişlerdir. Deney grubu işbirlikçi öğrenme fırsatlarıyla birlikte doğrudan eğitim almışlardır. Kontrol grubu ise sadece doğrudan eğitim almıştır. Tüm katılımcılar bir çalgı orkestra metot kitabından aynı kavramları ve repertuarı öğrenmişler ve haftalık 30 dakika olan derslerinin bir bölümünde de aynı doğrudan öğretimi almışlardır. Uygulama öncesinde Müzik Yetenekleri Profili alt testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için üç etütten oluşan bir ön sınav yapılmış ve performansları kaydedilmiştir. Melodik, ritmik ve dışavurumcu performans boyutları araştırmacı tarafından geliştirilmiş değerlendirme ölçekleriyle ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda başarılı öğrencilerin işbirlikçi öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı ve bu stratejileri kullanan öğrencilerin müzik performanslarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36'da; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano dersi ile ilgili düşüncelerine göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 36. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Piyano Dersi ile İlgili Düşüncelerine Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Düşünce | N | \bar{X} | SS | F | P | Fark |
|----------------------------|---------------|-----|-----------|------|--------|------|------|
| Dikkat | (1) Sıkıcı | 102 | 2.49 | 0.95 | 9.46* | 0.00 | 1-4 |
| | (2) Çalışma | 98 | 2.70 | 0.93 | | | 3-4 |
| | Bilmediğim | | | | | | |
| | (3) Zorunlu | 251 | 2.59 | 0.94 | | | |
| | (4) Seviyorum | 607 | 2.90 | 1.00 | | | |
| Yineleme | (1) Sıkıcı | 102 | 3.38 | 0.88 | 33.82* | 0.00 | 1-4 |
| | (2) Çalışma | 98 | 3.66 | 0.78 | | | 2-4 |
| | Bilmediğim | | | | | | 3-4 |
| | (3) Zorunlu | 251 | 3.66 | 0.72 | | | |
| | (4) Seviyorum | 607 | 4.02 | 0.69 | | | |
| Anlamlandırma Örgütleme | (1) Sıkıcı | 102 | 2.60 | 0.77 | 12.83* | 0.00 | 1-4 |
| | (2) Çalışma | 98 | 2.80 | 0.80 | | | 3-4 |
| | Bilmediğim | | | | | | |
| | (3) Zorunlu | 251 | 2.77 | 0.76 | | | |
| | (4) Seviyorum | 607 | 3.01 | 0.76 | | | |
| Anlamayı İzleme | (1) Sıkıcı | 102 | 3.11 | 0.89 | 48.23* | 0.00 | 1-4 |
| | (2) Çalışma | 98 | 3.41 | 0.70 | | | 2-4 |
| | Bilmediğim | | | | | | 3-4 |
| | (3) Zorunlu | 251 | 3.32 | 0.73 | | | |
| | (4) Seviyorum | 607 | 3.82 | 0.70 | | | |
| Duyuşsal | (1) Sıkıcı | 102 | 2.94 | 0.77 | 27.62* | 0.00 | 1-4 |
| | (2) Çalışma | 98 | 2.90 | 0.79 | | | 2-4 |
| | Bilmediğim | | | | | | 3-4 |
| | (3) Zorunlu | 251 | 2.97 | 0.83 | | | |
| | (4) Seviyorum | 607 | 3.42 | 0.84 | | | |

* p<0.05

Tablo 36 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$F_{(3,1056)}=9.46$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(3,1056)}=33.82$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(3,1056)}=12.83$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(3,1056)}=48.23$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(3,1056)}=27.62$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, piyano dersi ile ilgili düşüncelerine göre farklılık göstermektedir. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde; piyano dersini sevdiğini belirten öğrencilerin “yineleme”,

“anlamayı izleme” ve “duyuşsal” öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, piyano dersini sıkıcı bulduğunu belirten, piyano dersini nasıl çalışılması gerektiğini bilmediği ya da zorunlu bir ders olarak nitelendiren diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “Dikkat” ve “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerini kullanma düzeylerinde de piyano dersini seven ve sıkıcı bulan öğrenciler arasındaki fark önemli bulunmuştur. Piyano dersini seven öğrencilerin “dikkat” ve “anlamlandırma-örgütleme” stratejilerini kullanma düzeyleri, piyano dersini sıkıcı bulan ve zorunlu bir ders olarak gören öğrencilere göre daha yüksektir. Bulgulardan; “dikkat”, “yineleme”, “anlamlandırma- örgütleme”, “anlamayı izleme” stratejileri ile “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeylerinin yüksekliğinin, piyano dersine yönelik olumlu düşüncelerle ilişkili olduğu ayrıca piyano dersini seven öğrencilerin, öğrenme stratejilerine ilişkin düzeylerinin genel olarak diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulgusuna benzer bir başka bulgu da Aydınler Uygun ve Kılınçer’in (2012b) çalışmalarında elde edilmiştir. Bu çalışmada da, piyano dersini sevdiğini belirten öğrencilerin “yineleme”, “dikkat”, “anlamlandırma- örgütleme”, “anlamayı izleme” ve “duyuşsal” öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, piyano dersini sıkıcı bulduğunu belirten, piyano dersini nasıl çalışılması gerektiğini bilmediği ya da zorunlu bir ders olarak nitelendiren diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 37’de örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin genel akademik başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 37. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Genel Akademik başarı düzeyi | N | \bar{x} | SS | F | P | Fark |
|--------------------------|------------------------------|-----|-----------|------|--------|------|------------|
| Dikkat | (1) Çok başarılı | 58 | 3.16 | 1.12 | 8.19* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) Oldukça başarılı | 198 | 2.98 | 1.05 | | | 1-4 |
| | (3) Normal | 680 | 2.73 | 0.94 | | | 1-5 |
| | (4) Çok az başarılı | 91 | 2.47 | 0.93 | | | 2-3 |
| | (5) Başarısız | 30 | 2.38 | 0.97 | | | 2-4 2-5 |
| Yineleme | (1) Çok başarılı | 58 | 3.71 | 0.84 | 11.12* | 0.00 | 1-2 |
| | (2) Oldukça başarılı | 198 | 4.05 | 0.75 | | | 2-3 |
| | (3) Normal | 680 | 3.86 | 0.71 | | | 2-4 |
| | (4) Çok az başarılı | 91 | 3.57 | 0.84 | | | 2-5 |
| | (5) Başarısız | 30 | 3.32 | 0.91 | | | 3-4 3-5 |
| Anlamlandırma-Örgütlenme | (1) Çok başarılı | 58 | 3.19 | 0.87 | 15.53* | 0.00 | 1-3 |
| | (2) Oldukça başarılı | 198 | 3.15 | 0.76 | | | 1-4 |
| | (3) Normal | 680 | 2.86 | 0.75 | | | 1-5 |
| | (4) Çok az başarılı | 91 | 2.61 | 0.73 | | | 2-3 |
| | (5) Başarısız | 30 | 2.33 | 0.75 | | | 2-4 2-5 |
| Anlamayı İzleme | (1) Çok başarılı | 58 | 3.68 | 0.82 | 19.50* | 0.00 | 1-4 |
| | (2) Oldukça başarılı | 198 | 3.90 | 0.77 | | | 1-5 |
| | (3) Normal | 680 | 3.58 | 0.72 | | | 2-3 |
| | (4) Çok az başarılı | 91 | 3.26 | 0.81 | | | 2-4 |
| | (5) Başarısız | 30 | 2.91 | 0.90 | | | 2-5 |
| Duyuşsal | (1) Çok başarılı | 58 | 3.21 | 1.09 | 2.73 | 0.06 | - |
| | (2) Oldukça başarılı | 198 | 3.42 | 0.93 | | | |
| | (3) Normal | 680 | 3.17 | 0.82 | | | |
| | (4) Çok az başarılı | 91 | 3.14 | 0.75 | | | |
| | (5) Başarısız | 30 | 3.09 | 0.87 | | | |

* p<0.05

Tablo 37 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$F_{(4,1055)}=8.19$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(4,1055)}=11.12$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$F_{(4,1055)}=15.53$; $p<0.05$] ve “anlamayı izleme” [$F_{(4,1055)}=19.50$; $p<0.05$] stratejilerini kullanma düzeyleri, genel akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Ortalama değerler

incelendiğinde; akademik başarı düzeyi arttıkça genel olarak öğrenme stratejisine ait düzeyin de arttığı söylenebilir. Diğer yandan “duyuşsal” öğrenme stratejisine ilişkin düzey öğrencinin genel akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermemektedir [$F_{(4,1055)}=2.73$; $p>0.05$]. Ortalama değerler ve çoklu karşılaştırmalar incelendiğinde; akademik başarı düzeyi “çok başarılı” ve “oldukça başarılı” olan öğrencilerle “başarısız” olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulardan, genel akademik başarı düzeyi “çok başarılı” ve “oldukça başarılı” olan öğrencilerin “dikkat”, “yineleme”, “anlamlandırma- örgütleme”, “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin “başarısız” olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra genel akademik başarı düzeyi “çok başarılı” ve “oldukça başarılı” olan öğrencilerin “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmadan elde edilen bu bulgular bir başka çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Örneğin, Aydın Uygun ve Kılınçer’in (2012a) “Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, örneklem grubu öğrencilerinin “dikkat” [$F_{(4,643)}=12.69$; $p<0.01$], “yineleme” [$F_{(4,643)}=17.06$; $p<0.01$], “anlamlandırma-örgütleme” [$F_{(4,643)}=13.30$; $p<0.01$] ve “anlamayı izleme” [$F_{(4,643)}=23.74$; $p<0.01$]. stratejilerini kullanma düzeylerinin genel başarı düzeylerine göre çok başarılı ve oldukça başarılı olan öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer yandan aynı çalışmanın bulgularında, çok başarılı ve oldukça başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre “duyuşsal” öğrenme stratejilerini [$F_{(4,643)}=7.26$; $p<0.01$] yüksek düzeyde kullanıldığı bulgusu, bu araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Tablo 38’de; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin bölümü isteyerek seçme durumuna göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 38. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Bölümü İsteyerek Seçme Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Cevap | N | \bar{x} | SS | T | P |
|---------------------------|-------|------|-----------|------|-------|------|
| Dikkat | Evet | 1021 | 2.78 | 0.99 | 2.63* | 0.01 |
| | Hayır | 38 | 2.36 | 0.89 | | |
| Yineleme | Evet | 1021 | 3.86 | 0.75 | 4.24* | 0.00 |
| | Hayır | 38 | 3.33 | 0.92 | | |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | Evet | 1021 | 2.90 | 0.77 | 2.37* | 0.02 |
| | Hayır | 38 | 2.60 | 0.86 | | |
| Anlamayı izleme | Evet | 1021 | 3.62 | 0.76 | 4.63* | 0.00 |
| | Hayır | 38 | 3.03 | 0.87 | | |
| Duyuşsal | Evet | 1021 | 3.22 | 0.86 | 0.01 | 0.99 |
| | Hayır | 38 | 3.22 | 0.80 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 38 incelendiğinde; öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)}=2.63$; $p < 0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)}=4.24$; $p < 0.05$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(1058)}=2.37$; $p < 0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=4.63$; $p < 0.05$] stratejilerini kullanma düzeyleri bölümü isteyerek seçme durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu stratejiler için ortalama değerler incelendiğinde bölümü isteyerek seçen öğrencilerin “dikkat” stratejileri, “yineleme” stratejileri, “anlamlandırma- örgütlenme” stratejileri ve “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan “duyuşsal” [$t_{(1058)}=0.01$; $p > 0.05$] öğrenme stratejisi bölümü isteyerek seçme durumuna göre farklılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, başka bir çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Şen (2006)’in, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında bölümü isteyerek seçen sınıf öğretmeni adaylarının “anlamlandırma ve örgütlenme” stratejilerini kullanma düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan aynı araştırmanın “duyuşsal” stratejiler boyutunda anlamlı farklılıklar bulunması ise bu araştırmanın “duyuşsal” stratejiler boyutunda bulunan bulgusuyla zıtlık göstermektedir.

Tablo 39’da; örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretmen olmayı kendi seçme tercihine göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 39. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmen Olmayı Kendi Seçme Tercihine Göre Karşılaştırılması

| Öğrenme Stratejisi | Cevap | N | \bar{x} | SS | T | P |
|---------------------------|-------|-----|-----------|------|-------|------|
| Dikkat | Evet | 973 | 2.78 | 0.98 | 1.14 | 0.25 |
| | Hayır | 87 | 2.65 | 1.04 | | |
| Yineleme | Evet | 973 | 3.86 | 0.74 | 3.41* | 0.01 |
| | Hayır | 87 | 3.58 | 0.93 | | |
| Anlamlandırma- Örgütlenme | Evet | 973 | 2.90 | 0.77 | 0.72 | 0.47 |
| | Hayır | 87 | 2.84 | 0.84 | | |
| Anlamayı izleme | Evet | 973 | 3.61 | 0.77 | 2.32* | 0.02 |
| | Hayır | 87 | 3.41 | 0.84 | | |
| Duyuşsal | Evet | 973 | 3.22 | 0.86 | 0.66 | 0.51 |
| | Hayır | 87 | 3.16 | 0.88 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 39 incelendiğinde, öğrencilerin “yineleme” [$t_{(1058)}=3.41$; $p < 0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=2.32$; $p < 0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, “öğretmen olmayı seçme” tercihine göre farklılık göstermektedir. Bu stratejiler için ortalama değerler incelendiğinde; öğretmen olmayı kendileri seçen öğrencilerin “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan “dikkat” [$t_{(1058)}=1.14$; $p > 0.05$], “anlamlandırma- örgütlenme” [$t_{(1058)}=0.72$; $p > 0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)}=0.66$; $p > 0.05$] öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin öğretmen olmayı seçme tercihine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu başka bir çalışmanın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Şen’in (2006) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının “yineleme” ve “anlamayı izleme” öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin mesleği isteyerek seçen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan aynı araştırmanın bulgularında,

öğrencilerin “anlamlandırma”, “örgütleme” ve “duyuşsal” öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretmen olmayı seçme tercihine göre farklılık göstermesi, bu araştırmanın bulgusu ile zıtlık göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; bir önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar ışığında oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

SONUÇLAR

- ❖ Öğrenciler, piyano dersindeki etüt/ eserlerin çalışılmasında en yüksek düzeyde “yineleme” stratejilerini ($\bar{x}=3.84$), en düşük düzeyde ise “dikkat” stratejilerini ($\bar{x}=2.77$) kullanmaktadırlar.
- ❖ Öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasında en kuvvetli ilişki “yineleme” ve “anlamayı izleme” öğrenme stratejileri arasındadır ($r=0.59$). Bunu “anlamlandırma- örgütleme” ve “anlamayı izleme” stratejileri arasındaki ilişki takip etmektedir ($r=0.52$). “Dikkat” ile “duyuşsal” öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ($r=-0.10$) ve “anlamlandırma –örgütleme” ile “duyuşsal” öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ($r=-0.16$) ters yönlü iken, “anlamayı izleme” ve “duyuşsal” öğrenme stratejileri arasındaki ilişki anlamlı değildir ($r=0.05$).
- ❖ Öğrencilerin “dikkat” stratejilerini kullanma düzeyleri, üniversitelere göre farklılık göstermemektedir [$F_{(14,1045)}=1.57$; $p>0.05$].
- ❖ Öğrencilerin “yineleme” stratejilerini kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermemektedir [$F_{(14,1045)}=1.46$; $p>0.05$].
- ❖ Öğrencilerin “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerini kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir [$F_{(14,1045)}=4.12$; $p<0.05$]. Karadeniz Teknik Üniversitesi’ndeki öğrencilerin “anlamlandırma- örgütleme” stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{x}=3.23$), Muğla Üniversitesi ($\bar{x}=2.63$) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki ($\bar{x}=2.60$) öğrencilere göre daha yüksektir.
- ❖ Öğrencilerin “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermemektedir [$F_{(14,1045)}=1.65$; $p>0.05$].

- ❖ Öğrencilerin, “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir [$F_{(14,1045)}=3.03$; $p<0.05$]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’ndeki öğrencilerin “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeyleri ($\bar{x}=2.89$), Çanakkale Onsekiz Mart ($\bar{x}=3.42$), Uludağ ($\bar{x}=3.43$), Marmara ($\bar{x}=3.40$) ve Dokuz Eylül Üniversitelerindeki öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük düzeydedir ($\bar{x}=3.39$).
- ❖ Öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)}=5.38$; $p<0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)}=3.11$; $p<0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=6.21$; $p<0.05$] stratejilerini kullanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin “dikkat”($\bar{x}=2.89$), “yineleme” ($\bar{x}= 3.90$) ve “anlamayı izleme” ($\bar{x}= 3.71$) stratejilerini kullanma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. “Anlamlandırma- örgütleme” [$t_{(1058)}=1.64$; $p>0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)}=1.59$; $p>0.05$] öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinde ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- ❖ Öğrencilerin, “dikkat” [$F_{(3,1056)}=3.53$; $p<0.05$] ve “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(3,1056)}=4.18$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermektedir. Güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{x}=2.82$), Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksektir ($\bar{x}=2.43$). “Anlamlandırma- örgütleme” stratejilerinde ise güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin “anlamlandırma-örgütleme” stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{x} =2.94$), genel lise öğrencilerine göre daha yüksektir ($\bar{x}=2.74$). Diğer öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ise öğrencinin mezun olduğu okul türüne göre bir farklılık oluşturmamaktadır.
- ❖ Sınıf düzeyine göre “dikkat” [$F_{(2,1057)}=7.65$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(2,1057)}=7.67$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(2,1057)}=6.30$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(2,1057)}=6.39$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerindeki farklılıklar anlamlıdır. 3. Sınıf öğrencilerinin “Dikkat” ($\bar{x}=2.60$) ve “anlamlandırma- örgütleme” ($\bar{x}=2.78$) stratejilerini kullanma düzeyleri 2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. 2. Sınıf öğrencilerinin “Yineleme” ($\bar{x}=3.97$) stratejilerini kullanma düzeyleri 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha

yüksektir. 4. Sınıf öğrencilerinin “Duyuşsal” ($\bar{x}= 3.08$) stratejileri kullanma düzeyleri, 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeydedir.

- ❖ Piyano dersine çalışmak için ayrılan zamanlara göre öğrencilerin tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, “dikkat” [$F_{(3,1056)}=24.33$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(3,1056)}=43.15$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(3,1056)}=24.73$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(3,1056)}=36.49$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(3,1056)}=7.23$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerine göre farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Piyano dersine çalışmaya ayrılan zaman arttıkça öğrenme stratejisini kullanma düzeyi de genel olarak artmaktadır.
- ❖ Her gün veya diğer derslerden arta kalan serbest zamanlarda piyano çalışan öğrencilerin “dikkat” [$F_{(3,1056)}=24.33$; $p<0.05$] ve “anlamlandırma- örgütleme” [$F_{(3,1056)}=24.73$; $p<0.05$] stratejilerine ait düzeyleri, sınavdan bir süre önce veya sınavdan bir gün önce piyano çalışan öğrencilere göre daha yüksektir. “Yineleme” [$F_{(3,1056)}=43.15$; $p<0.05$] ve “anlamayı izleme” [$F_{(3,1056)}=36.49$; $p<0.05$] stratejileri için de sınavdan bir süre önce piyano çalışan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, sınavdan bir gün önce piyano çalışan öğrencilere göre daha yüksektir. Her gün ve boş zamanlarında piyano çalışan öğrencilerin “duyuşsal” [$F_{(3,1056)}=7.23$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ise sınavdan bir süre önce çalışan öğrencilere göre daha yüksektir.
- ❖ Öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı öğretmen olan öğrencilerin “dikkat” ($\bar{x}=2.81$), “yineleme” ($\bar{x}=3.89$), “anlamlandırma- örgütleme” ($\bar{x}=2.93$), “anlamayı izleme” ($\bar{x}=3.67$) ve “duyuşsal” ($\bar{x}=3.26$) öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı öğretmen olmayan diğer öğrencilere göre daha yüksektir.
- ❖ Öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı kendisi olan öğrencilerin “dikkat” ($\bar{x}=2.66$), “anlamlandırma- örgütleme” ($\bar{x}=2.83$) ve “anlamayı izleme” ($\bar{x}=3.53$) stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı kendisi olmayan diğer öğrencilere göre daha düşük düzeydedir.
- ❖ Öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri piyano çalışma ortamlarına göre değişmemektedir. ($p>0.05$).

- ❖ Pişano dersi için okul dışında destek alan öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)}=3.49$; $p<0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)}=-2.79$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$t_{(1058)}=3.63$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=-1.98$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)}=-3.16$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, okul dışında destek almayan diğeri öğrencilerden farklılık göstermektedir. Pişano dersini okul dışında destek alan öğrencilerin “yineleme” ($\bar{x}=3.86$), “anlamayı izleme” ($\bar{x}=3.61$) ve “duyuşsal” ($\bar{x}=3.24$) stratejileri kullanma düzeyleri, destek almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğeri yandan okul dışında destek alan öğrencilerin “dikkat” ($\bar{x}=2.74$) ve “anlamlandırma- örgütleme” ($\bar{x}=2.87$) stratejilerini kullanma düzeyleri, destek almayan öğrencilerden daha düşüktür.
- ❖ öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ailede müzikle ilgilenen bir yakının bulunma durumuna göre değişmemektedir ($p>0.05$).
- ❖ öğrencilerin, “dikkat” [$F_{(4,1055)}=7.96$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(4,1055)}=18.78$; $p<0.05$], “anlamlandırma- rgtleme” [$F_{(4,1055)}=22.41$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(4,1055)}=44.56$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(4,1055)}=16.68$; $p<0.05$] tüm öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, pişano dersindeki akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermektedir. Pişano dersindeki akademik başarı düzeyi arttıka, ilgili öğrenme stratejisine ilişkin düzeyde artmaktadır.
- ❖ öğrencilerin, “dikkat” [$F_{(3,1056)}=9.46$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(3,1056)}=33.82$; $p<0.05$], “anlamlandırma- rgtleme” [$F_{(3,1056)}=12.83$; $p<0.05$], “anlamayı izleme” [$F_{(3,1056)}=48.23$; $p<0.05$] ve “duyuşsal” [$F_{(3,1056)}=27.62$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, pişano dersi ile ilgili düşüncelerine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin, “dikkat” ($\bar{x}=2.90$), “yineleme” ($\bar{x}=4.02$), “anlamlandırma- örgütleme” ($\bar{x}=3.01$), “anlamayı izleme” ($\bar{x}=3.82$) ve “duyuşsal” ($\bar{x}=3.42$) ğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, pişano dersini sıkıcı bulunduğunu belirten, pişano dersini nasıl çalışılması gerektiğini bilmediği ya da zorunlu bir ders olarak nitelendiren diğeri öğrencilere göre daha yüksektir.
- ❖ öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerine göre “dikkat” [$F_{(4,1055)}=8.19$; $p<0.05$], “yineleme” [$F_{(4,1055)}=11.12$; $p<0.05$], “anlamlandırma- rgtleme” [$F_{(4,1055)}=15.53$; $p<0.05$] ve “anlamayı izleme” [$F_{(4,1055)}=19.50$; $p<0.05$] öğrenme

stratejilerini kullanma düzeyleri farklılık göstermektedir. Genel akademik başarı düzeyi arttıkça öğrenme stratejilerine ait düzey de artmaktadır. Diğer yandan “duyuşsal” öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyi, öğrencinin genel akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermemektedir [$F_{(4,1055)}=2.73$; $p>0.05$].

- ❖ Öğrencilerin “dikkat” [$t_{(1058)}=2.63$; $p<0.05$], “yineleme” [$t_{(1058)}=4.24$; $p<0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$t_{(1058)}=2.37$; $p<0.05$] ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=4.63$; $p<0.05$] öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, bölümü isteyerek seçme durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bölümü isteyerek seçen öğrencilerin “dikkat” stratejileri ($\bar{x}=2.78$), “yineleme” stratejileri ($\bar{x}=3.86$), “anlamlandırma- örgütleme” stratejileri ($\bar{x}=2.90$) ve “anlamayı izleme” stratejilerini ($\bar{x}=3.62$) kullanma düzeyleri, diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer yandan “duyuşsal” öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyi, bölümü isteyerek seçme durumuna göre farklılık göstermemektedir [$t_{(1058)}=0.01$; $p>0.05$].
- ❖ Öğrencilerin “yineleme” [$t_{(1058)}=3.41$; $p<0.05$], ve “anlamayı izleme” [$t_{(1058)}=2.32$; $p<0.05$] stratejilerini kullanma düzeyleri, “öğretmen olmayı seçme” tercihlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen olmayı kendileri seçen öğrencilerin “yineleme” ($\bar{x}=2.78$) ve “anlamayı izleme” ($\bar{x}=3.61$) stratejilerini kullanma düzeyleri, diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Öte yandan “dikkat” [$t_{(1058)}=1.14$; $p>0.05$], “anlamlandırma- örgütleme” [$t_{(1058)}=0.72$; $p>0.05$] ve “duyuşsal” [$t_{(1058)}=0.66$; $p>0.05$] öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri, öğretmen olmayı seçme tercihine göre farklılık göstermemektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- ❖ Öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılması için, öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik uygulamalar yapılabilir. Öğrencilere çeşitli öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilerek, konuya dikkatleri çekilebilir.

- ❖ Öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrenciye rehberlik edebilmeleri için, seminer, sempozyum gibi toplantılara katılmaları teşvik edilebilir.
- ❖ Üniversitelerdeki öğretme- öğrenme ortamlarında gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farklılıklar giderilebilir.
- ❖ Öğrenme stratejilerinin her birinde piyano dersine düzenli çalışan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilere piyano dersine düzenli çalışma alışkanlığının kazandırılmasında piyano öğretmenlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir.
- ❖ Araştırmada öğrencilerin piyano dersindeki başarı düzeyi arttıkça öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin de arttığı başka bir ifadeyle; öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça, başarı düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilere öğrenme stratejileri kullanımı öğretilerek, piyano dersindeki başarı düzeylerinin artırılması sağlanabilir.
- ❖ Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, bireysel ve toplu çalgı eğitimi, bireysel ve toplu ses eğitimi, müzik teorisi, müzik tarihi vb. diğer müzik alanlarında araştırılabilir.
- ❖ Çalışma kapsamındaki ölçekten müzik eğitimi alanındaki diğer stratejilerin öğrenilme düzeylerinin belirlenmesinde ölçek üzerinde düzenlemeler yapılarak faydalanılabilir, deneysel çalışmalar yapılabilir

EKLER**EK 1: İZİN YAZILARI**

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



Sayı : B.30.2.ABÜ.0.72.00.00/044- 385
Konu : İzin.

Bolu, 16/05/2011

16.05.11* 5010

Erciyes Üniversitesi Rektörlüğüne

İlgi: 28.04.2011 tarih ve 500-0745-0512 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversitemiz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden Özlem KILINÇER'in hazırlamış olduğu "Piyano Repertuarlarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli Uygulamadaki Görünümü" konulu doktora tez çalışmasında "Piyano Repertuarlarının Öğrenme Stratejileri Ölçeği" konulu anketi uygulama talebi Üniversitemiz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Mehmet BAHAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

23.05.2011
JAG



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.ADÜ.0.00.00.00/044-
KONU :

01.06.2011*

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 28.04.2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-745-512 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı öğrencilerinden Özlem KILINÇER'in, Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Ölçme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulamadaki Görünümü doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu Piyano Repertuarlarının Öğrenme Stratejileri Ölçeği konulu anket çalışmasının Eğitim Fakültemizde yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Mustafa BİRİNCİOĞLU
Rektör

03.06.2011
JK

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı


Sayı :B.30.2.ATA.0.12.71.00
Konu :Anket izni

17.04.2011

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.04.2011 tarihli ve 512 sayılı yazısı

Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden Özlem KILINÇER'in "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulamadaki Görünümü" konulu doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu "Piyano Repertuarlarını Öğrenme Stratejileri Ölçeği" konulu anket çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulanması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Ali YILDIRIM
Dekan

Eki: 1 adet

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 25170 / ERZURUM
Tlf : (0) (442) 2360954 / Fax : (0) (442) 2360955 Elektronik ağı: www.atauni.edu.tr
Bilgi için: S. ÇAKALOT-2314041



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI : B.30.2.BAÜ.0.12.00.00.300/ 958
KONU : Anket İzni


11-05-2011

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 28/04/2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00.500-0745/0512 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktorası öğrencisi Özlem KILINÇER'in, "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulamadaki Görünümü" başlıklı tez çalışması için anket uygulamak isteği, bizzat kendisinin uygulaması için Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Bülent ÖZDEMİR
Dekan

17-05-2011
AS



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.ÇAÜ.0.12.00/044- 02002
KONU : Anket Uygulama İzni


ÇANAKKALE
23.05.2011

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Melikgazi - KAYSERİ

İlgi: 28.04.2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745/512 sayılı yazınız;

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı programı öğrencisi Özlem KILINÇER'in, "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulanabilirliği" konulu doktora tez çalışması ile ilgili anket çalışmasını, Fakültemiz Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Dinçay K.
Dekan

27-05-2011
AK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Yerleşkesi 17100 Çanakkale
Tel: 0286 217 13 03 Faks: 0286 212 07 51
İnternet Adresi: <http://egitim.comu.edu.tr> E-Posta: egitim@comu.edu.tr



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ



Sayı: B.30.2.DEÜ.0.12.00/565
Konu: Anket hk.

18/11/2011

DEKANLIK MAKAMINA,

İlg: Dekanlık Makamı'nın 16/11/2011 tarih B.30.2.DEÜ.0.12.00/6789 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Güzel sanatlar Enstitüsü Müzik Bölümü - EĞİTİM DALI doktora öğrencisi Özlem KILIÇER' in , anketi bizzat kendisi gelip yaptırarak konsülüyle uygunudur.

Bilgiyenize gereğini arz ederim.

Prof. Dr. KARAYAZGANLAR
Bölüm Başkanı

Eğilim Anabilim Dalı Başkanlığı Yazısı

2. sınıf öğrencisi
Özlem KILIÇER
18/11/2011

18/11/2011

011509

0304 4204305 4204306
0304 4204307 4204308



ERZİNCAN
ÜNİVERSİTESİ
1900

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.30.2.ERZ.0.72.044/593-3828
KONU: Tez Çalışması.


24/05/2011

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 28.04.2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745-0512 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doç. Dr. Öğrencisi Özlem KILINÇER'in, "Piyano Repertuarlarını Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ile ilgili anketini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulaması Rektörlüğümüzce görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Adnan ÖZEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

31-05-2011
AS

Adres : Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı
Tel : 0 (446) 226 66 66 - 73 (407) Faks: 0 (446) 2266665

24100/152



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

SAYI :B.30.2.GÜN.0.72.01.42/ 2096-10358
KONU: İzin

02.06.2011

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: a) 28/04/2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745-0512 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığının, 18/05/2011 tarih ve B.30.2.GÜN.0.12.72.01/2455 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazı ile bildirilen Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Özlem KILINÇER'in hazırlamış olduğu "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulamadaki Görünümü" konulu tez çalışması kapsamında "Piyano Repertuarlarını Öğrenme Stratejileri Ölçeği"ni Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteği adı geçen Fakülte Dekanlığının olumlu görüşüde dikkate alınarak Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Rıza AYHAN
REKTÖR

09.06.2011
AS



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2.İNÜ.0.71.02/265/ 4135 - 2323

23 MAYIS 2011

Konu: Araştırma İzni

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
KAYSERİ

İlgi: a) 28.04.2011 tarih ve 512 sayılı yazınız.

b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 11.05.2011 tarih ve 519 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi
Özlem KILINÇER'in, "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin
Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulamadaki Görünümü" konulu tez çalışması için
ilgili anketin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulama isteği hakkındaki teklifinizin
Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İlhan İÇER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

31.05.2011
AS

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Fatih Eğitim Fakültesi
Dekanlık



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVER**
Fatih Faculty of Education
Dean's Office



Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.12.00.00/ 020/ *412*
Konu / Subj. : Anket İzni (Özlem KILINÇER)

Trabzon, 09.05.2011

**T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İLGİ: 28.04.2011 gün ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745-0512 sayılı yazıdır.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden Özlem KILINÇER'in, tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla istediği anketini bizzat kendisi çoğaltarak, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmenliği öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr.Adnan BAKI
DEKAN

17-05-2011
AK



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.12.00.00/ 1058

16/05/2011

Konu: Anket Uygulama İzni

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
KAYSERİ

İlgi : 28.04.2011 tarihli ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745-0512 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı öğrencilerinden Özlem KININÇER'in, "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kazanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulanabilirliği Görüntümü" konulu tez çalışmasını öğretimi aksatmadan kendisi tarafından uygulanması koşuluyla Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.


Prof. Dr. Yasemin AKMAN KARABULUT
Dekan

27-05-2011
JSS

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MĞÜ.0.72.02/500/1377
Konu : Anket Çalışması

23.05.11 4455

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ:28/04/2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745-0512 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi KILINÇER'in hazırlamış olduğu "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulamadaki Görünümü" doktora tez çalışması ile ilgili anketi uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Yusuf
Rektör
Rektör Yardımcısı

31.05.2011
JDR



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :B.30.2.NĞÜ.0.72.00.00/803
Dosya No :106-03
Konu :Anket Uygulama İzni Özlem KILINÇER

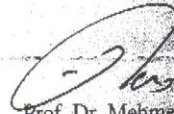
Niğde/13

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
KAYSERİ

İlgi :a)28.04.2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0745-0512 sayılı yazımız.
b)Eğitim Fakültesi Dekanlığının 10.05.2011 tarih ve B.30.2.NĞÜ.0.12.00.00 / 500-0745-0512 sayılı yazısı

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, Doktor Öğretim Üyesi Özlem KILINÇER' in "Piyano Repertuarlarını Öğrenme Stratejileri Ölçeği" konulu çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapılması uygun görülmüştür.

Gereğine arz ederim.


Prof. Dr. Mehmet
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

18.05.2011
AT



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI : B.30.2.ODM.0.12.73.00/044.00.00 - 1767
KONU : Anket Uygulama İsteği

26.05.2011

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 28 Nisan 2011 tarih ve B.30.ERC.0.70.72.00/500-754-0512 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Özlem KILINÇER'in hazırlamış olduğu "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Etkin Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulanabilirliği" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Anabilim Dalı'nda uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cevdet
Dekan

31.05.2011
AŞ

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.PAÜ.0.70.00.00.(040.1)-596 -1831

16/05/2011

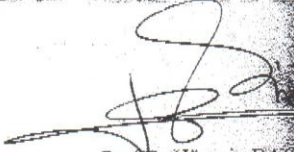
Konu : Anket İzni.

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 28.04.2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.72.00/500-0745-0512 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı programı öğrencisi Özlem KILINÇER, "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulanabilirliği Görünümü" konulu tez çalışmasına yönelik anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulamaya Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim


Prof. Dr. Hüseyin BAĞ
Rektör

23.05.2011
AS

Tel :0-258-296 20 00
gensek@pamukkale.edu.tr
Fax :0-258-296 23 38
Kıymıkçı 20070 DENİZLİ

e-posta :

http://www.pamukkale.edu.tr



SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

15.10.2011- 13614

Sayı : B.30.2.SEL.0.72.00.00.200-1326-
Konu : Anket Uygulama izni

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
KAYSEK

İlgi: 18/10/2011 tarihli B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-1683-1168 sayılı yazıdır.

Üniversitemiz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı öğrencilerinden Özlem KILINÇER'in "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli ve Uygulanmadaki Görünümü" konulu doktora tezi çalışmasında "Piyano Repertuarlarını Öğrenme Stratejileri Ölçeği" konulu anket uygulama isteği Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Enstitüsünde bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Şefik BİLİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Handwritten signature and stamp:
KILINÇER
ÖZLEM
2011



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ULU.0.12.72.00.-530 / 1390
Konu : Anket Uygulama İzni

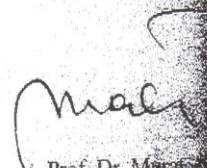
13 Mayıs 2011

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İlgi: 28.04.2011 tarih ve B.30.2.ERC.0.75.00/500-0745-0512 sayılı yazımız.

İlgi yazımızda sözü edilen; Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bölümü Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Özlem KILIÇER'in "Piyano Repertuarının Öğreniminde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Modeli Uygulamadaki Görünümü" başlıklı tez çalışması kapsamındaki anketi Fakültemiz Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulanması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Mustafa
Dekan

18.05.2011
AS

EK 2: PİYANO DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

| No | İfadeler | Her Zaman | Sıklıkla | Ara Sıra | Çok Az | Hiç |
|----|---|-----------|----------|----------|--------|-----|
| 1 | Etüdün/ eserin tonunu- makamını işaretlerim. | | | | | |
| 2 | Etütteki/ eserdeki tempo/ tempo değişim yerlerini işaretlerim. | | | | | |
| 3 | Etütte/ eserde geçen hız terimlerini işaretlerim. | | | | | |
| 4 | Etütte/ eserde geçen gürlük terimlerini işaretlerim. | | | | | |
| 5 | Etütte/ eserde yer alan süslemelerin (mordan, tril ve grupettoların) yerlerini işaretlerim. | | | | | |
| 6 | Etütte/ eserde yer alan süslemelerin (mordan, tril ve grupettoların) seslendirilmelerine ilişkin açıklamaların altını çizerim. | | | | | |
| 7 | Etüdün/eserin el pozisyonlarını gözden geçirerek, el pozisyonu değişimlerinin yerlerini işaretlerim. | | | | | |
| 8 | Etüdün/eserin zor pasajlarını işaretlerim. | | | | | |
| 9 | Etüdün/ eserin bütününe belirli bir çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyano da yinelerim. | | | | | |
| 10 | Etüdün/ eserin zor pasajlarını belirleyerek çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyano da yinelerim. | | | | | |
| 11 | Etüdün/ eserin zor pasajlarını ayrı ellerle çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyano da yinelerim. | | | | | |
| 12 | Etüdün/ eserin bütününe ayrı ellerle çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyano da yinelerim. | | | | | |
| 13 | Etüdün/ eserin bütününe ya da bir bölümünün notalarını görsel biçimde zihnimde yinelerim. | | | | | |
| 14 | Etütte/ eserde hata yaptığım yerleri doğru şekilde çalabilinceye kadar sürekli yinelerim. | | | | | |
| 15 | Etütte/ eserde yer alan el pozisyonlarını/ parmak geçişlerini sürekli çalarak pekiştirmeye çalışırım. | | | | | |
| 16 | Etütte/ eserde yer alan parmak geçişlerini ezberlerim. | | | | | |
| 17 | Etüdün/ eserin ezgisini ezberlerim. | | | | | |
| 18 | Etütte/ eserde yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan teknikler arasında benzerlik ilişkileri kurarım. | | | | | |
| 19 | Etütte/ eserde yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan teknikler arasında farklılık ilişkileri kurarım. | | | | | |
| 20 | Etütte/ eserde yer alan ritmik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ | | | | | |

| | |
|----|---|
| | eserlerde yer alan ritmik özellikler arasında benzerlik ilişkileri kurarım. |
| 21 | Etütte/ eserde yer alan ritmik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan ritmik özellikler arasında farklılık ilişkileri kurarım. |
| 22 | Etütte/ eserde yer alan armonik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan armonik özellikler arasında benzerlik ilişkileri kurarım. |
| 23 | Etütte/ eserde yer alan armonik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan armonik özellikler arasında farklılık ilişkileri kurarım. |
| 24 | Etütte/eserde yer alan ritim kalıplarını sadeleştirerek ritmik özetlemesini yaparım. |
| 25 | Etütte/eserde yer alan teknik, müzikal, ritmik, armonik yapılarla ilişkin saptamalarımı önceden bildiklerim çerçevesinde kendi kendime açıklayarak not alırım. |
| 26 | Etüdü/ eseri çalışırken diğer derslerde öğrendiğim bilgilerle ilişki kurarım. |
| 27 | Etütte/eserde yer alan benim için soyut olan bilgi, kavram ya da durumları, bir takım görsel işaretler kullanarak somut duruma getiririm. (Örneğin: üçleme olan yerlere üçgen resmi çizmek, bağ başı bağ sonunu belirten simgeler kullanmak... vb.) |
| 28 | Etütte/eserde yer alan benim için soyut olan bilgi, kavram ya da durumları, zihnimde görsel imajlar oluşturarak somut duruma getiririm. (Örneğin: lento terimi için zihinde kaplumbağanın yürüyüşünü canlandırmak.) |
| 29 | Etüdün/eserin müziksel ifadesini zihnimde canlandırmaya çalışarak kısa bir öyküsünü oluşturmaya çalışırım. |
| 30 | Etütte/ eserde yer alan bazı nota gruplarının akılda kalıcılığını sağlamak için bunları bir sözcük grubu ya da cümle ile kodlarım. (Örneğin: fa, re, mi, sol notalarının yan yana geldiği bir müzik cümlesini “faremi sol’ladım” kelimeleriyle kodlamak.) |
| 31 | Etütte/ eserde yer alan soyut bilgi, kavram ya da durumları, sözel ya da görsel imajlar oluşturarak birbirleriyle eşleştiririm.(Örneğin: dört onaltılık notanın bir araya geldiği ritmik kümeyi ‘Gelibolu’ kelimesiyle eşleştirmek.) |
| 32 | Etütteki/ eserdeki notaları hareket yönlerine göre gruplandırarak öğrenirim. |
| 33 | Etütte/ eserde benzer aralıklarla ilerleme gösteren armonik yapıları gruplandırarak öğrenirim. |
| 34 | Etütte/ eserde yer alan ritim kalıplarını benzerlik/ farklılıklarına göre gruplandırarak öğrenirim. |
| 35 | Etütte/ eserde yer alan partileri farklı biçimlerde gruplandırarak öğrenirim. (Örneğin: Soprano-Alto, Soprano-Tenor, Soprano-Bas, Alto-Tenor... vb) |
| 36 | Etütte/ eserde yer alan arpejli yapıyı akora dönüştürerek/ akorlu yapıyı arpeje dönüştürerek öğrenirim. |
| 37 | Etüdün/ eserin bestelendiği dönemle o etüdün/ eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım. |

| | |
|----|---|
| 38 | Etüdün/ eserin karakter terimleri (dolce, maestoso... vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım. |
| 39 | Öğretmenimden yeni bir etüt/ eser aldığımda o etüdü/ eseri çalmanın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini tahmin edebilirim. |
| 40 | Öğretmenimden yeni bir etüt/ eser aldığımda o etüdü/ eseri çalışmam için ne kadar zaman ayırmam gerektiğini planlarım. |
| 41 | Etüdün /eserin teknik gelişimime sağlayabileceği kazanımları düşünürüm. |
| 42 | Etüdün /eserin müzikal gelişimime sağlayabileceği kazanımları düşünürüm. |
| 43 | Etüdü/eseri nasıl daha iyi çalabileceğimle ilgili sorular sorarım. |
| 44 | Etüde/esere uygun farklı çalışma yöntemleri belirlerim. |
| 45 | Etüdü / eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım. |
| 46 | Öğretmenimden etüdü/ eseri ne şekilde çalışmam gerektiğini öğrenirim ve o doğrultuda çalışırım. |
| 47 | Etüdü/ eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim. |
| 48 | Etüdü/eseri gereği gibi çalamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir. |
| 49 | Etütte/ eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirlerim (Örneğin: hatalı parmak numaraları kullanma, teknik, ritmik güçlükler... vb.) |
| 50 | Etütte/ eserde yer alan güçlükleri aşmak için neler yapabilirim? Nasıl daha iyi bir şekilde çalabilirim? Hata yaptığım yerleri nasıl düzeltebilirim? vb. Sorular sorarak cevaplandırmaya çalışırım. |
| 51 | Etütte/ eserde yer alan teknik güçlüklerle yönelik alıştırmalar yaparak o güçlükleri aşmaya çalışırım. |
| 52 | Etüdü/ eseri çalışımı arkadaşşıma, öğretmenime dinletirim ya da kaydederek kendim dinlerim. |
| 53 | Etüdü/ eseri çalışmam sonucunda öğrenmem gerekenleri yeterince öğrenemediğimi anlarsam niçin öğrenemediğimi sorgularım. |
| 54 | Etüdü/ eseri çalışırken başka şeyler düşünür ve verimli bir şekilde çalışmam. |
| 55 | Etüdü/ eseri çalışmamdaki tek neden/endişe sınavdır. |
| 56 | Etüt/ eser zor ise tamamen çalışmayı bırakırım. |
| 57 | Etüt/ eser zor ise önce bana kolay gelen bölümlerini çalışır, zor bölümlerini ise göz ardı ederim. |
| 58 | Etütteki/ eserdeki diyez- bemol sayılarındaki çoğalma başaramayacağım endişesini duymama neden olur. |
| 59 | Etütteki/ eserdeki ritmik karmaşıklık başaramayacağım endişesini duymama neden olur. |
| 60 | Etütteki/ eserdeki armonik yoğunluk (üst üste gelen ses sayısındaki artış) başaramayacağım endişesini duymama neden olur. |
| 61 | Etüdün/ eserin bestecisiyle ilgili önceden sahip olduğum yargılar |

| | |
|----|--|
| | başaramayacağım endişesini duymama neden olur. |
| 62 | Etüdün/ eserin sayfa sayısının fazla olması başaramayacağım endişesini duymama neden olur. |
| 63 | Etüdü/ eseri sınav/ konser anındaki heyecanımdan dolayı başarılı bir şekilde çalamam. |
| 64 | Etüdü/ eseri sınav/ konser anında çalarken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim. |
| 65 | Etüdü/ eseri iyi çalmak istememdeki en önemli etken, not ortalamamı yükseltmektir. |
| 66 | Etüdü/ eseri çalışırken detaylar arasında kaybolur ve o etüdün/ eserin tamamını güzel bir şekilde çalamam. |

KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ün, Kamile. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aicher, C. A. (1988). *Strategies for Learning Piano Repertoire: Learning as a Process (LAAP)*, Universty of Columbia. Unpublished Doctoral Thesis.
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Stratejisi'nin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Akkuş, R. (2000). "Çalgı Çalışma Alışkanlıkları". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 107-111.
- Akman Akyıldız O., Arseven Ali D. ve N. Şentürk. (2004). "Müzikal Yapı Ön-Bilgisinin Piyanoda Eser Seçimine Etkisi", *(1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu 7-10 Nisan 2004, Isparta)*, *Bildiriler*, Süleyman Demirel Üniversitesi, 139-159
- Ames, C. and J. Archer. (1988). "Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes". *Journal of Educational Psychology*. 80 (3), 260–267.
- Arends, I. R. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: The Mcgraw-Hill Companies.
- Arsal, Z. ve R. Özen. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi", *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 2007, s. 151–164.
- Arthur, A. D. (1994). *Differences Between EDPSY 100 and Non-EDPSY 100 Students on Study Skills as Measured by The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*, University of Ball State. Unpublished Doctoral Thesis.
- Aslan, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Çalışma Yollarını Kullanma Durumu*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

- Aydın, F. (2011). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 2 (6), 199-212.
- Aydiner, M. (2008). *Piyano Eğitiminde Makamsal Yapıdaki Eserlerin Seslendirilmesindeki Karşılaşılan Güçlükler ve Model Önerileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Aydiner Uygun M. ve Ö. Kılınçer. (2012a). “Piyano Repertuvarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Örneği”, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 199-223.
- Aydiner Uygun M. ve Ö. Kılınçer (2012b). “Piyano Repertuvarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Örneği”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 966–992.
- Aziz, Aysel (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bagheri, M. S., Yamini, M. and A. Riazi. (2009). “Motivational and Learning Strategies of Iranian EFL Learners Exposed to an E-Learning Program”. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 1 (1), 1-35.
- Barry, H. N. and S. Hallam. (2002). Practice. R. Parncutt and G.E. Mcpherson (Ed.)”, *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford University Press, 151-165.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Bazan, D. E. (2007). *Teaching and Learning Strategies Used by Student-Directed Teachers of Middle School Band*. Department of Music Education Case Western Reserve University. Unpublished Doctoral Thesis.

- Berki, O. T. (1994). *W.A. Mozart'ın Piyano Sanatlarına İlişkin Teknik Çalışma Yöntemleri*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bulut, S. (2006). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdülleri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Büyüköztürk, Şener (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., E. Akgün, Ö. Özkahveci ve F. Demirel. (2004). “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Güvenirlik Çalışması [The Motivated Strategies For Learning Questionnaire- MSLQ]”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 207-239.
- Cangro, M., R. (2004). *The Effects of Cooperative Learning Strategies on The Music Achievement of Beginning Instrumentalist*. University of Hartford. Unpublished Doctoral Thesis.
- Cano, F. (2006). “An in-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)”. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (6), 1023-1038.
- Cano, G. F. and F. Justicia (1994). “Learning Strategies, Styles and Approaches: an Analysis of Their Interrelationships”. *Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Printed in The Netherlands*, 27 (2), 239-260.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux A. F., and C.Chen (2003). “Seeing the Big Picture”: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*, 20 (4), 465-490
- Chang, C. C. Fundamentals of Piano Practice. <http://www.pianopractice.org/book.pdf>. (Erişim tarihi: Ekim 2012).
- Chen, H. L. (1996). *An Investigation of Self-Directed Learning Among Non-Music Major Adult Piano Learners in One-To-One Piano Instruction*. Columbia University. Unpublished Doctoral Thesis.

- Chularut, P. (2001). *The Influence of Concept Mapping on Achievement, Self Regulation and Self Efficacy in Students of English as a Second Language*. University of Oklahoma. Unpublished Doctoral Thesis.
- Chung, J. W. (2006). *Self-Regulated Learning in Piano Practice of Middle-School Piano Majors in Korea*. University of Columbia. Unpublished Doctoral Thesis.
- Cole, S. M. (1988). *A Validity Study of the Use of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) with College Freshmen*. Unpublished Doctoral Thesis.
- Cornford, R. J. (2002). "Learning to Learn Strategies as a Basis for Effective Lifelong Learning". *Internatiol of Lifelong Educational*, 21, (4), 357-368.
- Cruse, S. C. (2011). *Improvisational Teaching in The Choral Rehearsal: Case Study of an Expert Conductor-Teacher*. University of Michigan State Unpublished Doctoral Thesis.
- Çelenk, S. ve Ö. Karakış. (2007). "Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri –Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 34–52.
- Çelikkaya, T. (2010). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 65-84.
- Çelikkaya, T. ve Z. Kuş. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- Çetin, S. ve S. Gelbal. (2008). Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. <http://scholar.google.com.tr/scholar?hl=TrandLr=andQ=Related:Jnofxssmgvyj:Scholar.Google.Com/andUm=1andİ=UTF8andSa=XandEi=Vhx9uj6gcyrosghbnohqcaandVed=0cciqzw1waa> (Erişim tarihi: Ekim 2012).
- Çevik, D. B. (2007). "Piyano Öğretimi Neden Zordur?" *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-79.
- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Hacettepe

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Çilden, Şeyda. (2003). “Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunları”, (*Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, Malatya*), *Bildiriler*, İnönü Üniversitesi, Malatya, 297-302.
- Çilden, Şeyda. (2006). “Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi”. (*Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Denizli*), *Bildiriler*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 542-548.
- Çimen, G. (1994). “Piyano Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 137-138.
- Çimen, G. (2008). “Konserde Çalmaya Hazırlık Süreci”. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16* (1), 297-302.
- Dachs, N. (1998). *Modular Music Courses for Heterogeneous Groups at South African Colleges of Education*. University of Pretoria. Unpublished Doctoral Thesis.
- Dembo, M.H. (2001). “Learning to Teach is Not Enough-Future Teachers also Need to Learn How to Learn”. *Teacher Education Quarterly, 28* (4), 23-35.
- Demirel, Melek (1993). “Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi”. *Eğitim ve Bilim, 17* (88), 52-59.
- Demirel, Özcan (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Özcan (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirova, G. (2008). *Piyano Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Dikkat Toplama Yetisine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Derry, J. S. and D. A. Murphy. (1986). “Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice”. *Review of Educational Research, 56* (1), 1-39.

- Dianthe, S. (1999). *Differences in Motivated Strategies and Learning Strategies of Traditional and Non-Traditional Age Undergraduates Enrolled in Elective General Education Courses, a Dissertation Presented to The Faculty of The School of Education Learning and Instruction Program*. University of San Francisco. Unpublished Doctoral Thesis. California.
- Dikbaşı, Y. (2008). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Dikbaşı, Y. ve Ö. Kaf Hasırcı (2008). “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 69-76.
- Dobroski, B. J. (1981). *Mastery Learning: Its Potential in Higher Education Music Settings*. University of Northwestern. Unpublished Doctoral Thesis.
- Duman, Bilal (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Dural, S. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki*. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Ekinci, H. (2004). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Eğitimine İlişkin Düzeye Uygun Teknik Alıştırma Metodu Sorunu”. (1924-2004 *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu 7-10 Nisan*), *Bildiriler*, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi, Isparta. 185-198
- Ekiz, Durmuş (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş “Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri”*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Entwistle, N. and V. Mccune (2004). “The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories”. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 325-345.

- Ercan, N. (1996). “Çalgı Eğitimdeki Alıştırma Çalışmalarına Bazı Yaklaşımlar. Mavi Nota”, *Müzik ve Sanat Dergisi*, 4 (19), 3-4
- Ercan, N. (2006). “Piyano Eğitiminde Alıştırma Yapmanın Önemi ve Bazı Öneriler”. *MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12), 104-108.
- Ercan Nevhiz (2008). *Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler* (1. Basım). Ankara: Sözkese Matbaası.
- Erdem, R. A. (2005). “Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi” <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: Ekim 2012).
- Erden, M. ve Y. Akman. (1998). *Eğitim Psikolojisi “Gelişim-Öğrenme-Öğretme”*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Y. Akman. (2000). *Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Y. Akman (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. (12. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, Ö. (2010). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Eserlerini Ezbere Çalma Başarılarında Analitik Ezberleme Yaklaşımının Etkililiği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Eroğlu, G. (2007). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme ve Öğretme Stratejilerinin İncelenmesi*. Gaz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ersözlü, N. Z. (2010). “Determining of The Student Teachers’ Learning and Studying Strategies”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5147-5151.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Örgütlenme Stratejisinin Etkililik Düzeyi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ertem, Ş. (2011). “Orta Düzey Piyano Eğitimi için Repertuar Seçme İlkeleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 645-652.

- Fenmen, Mithat (1991). *Müzik İçin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Fenmen, Mithat (1997). *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Field, S. T. (1997). *Critical Thinking Skills and The Secondary School Choral Music Curriculum*. Universty of Columbia. Unpublished Doctoral Thesis.
- Filcher, C. and G. Miller (2000). "Learning Strategies for Distance Education Students". *Journal of Agricultural Education*, 41 (1), 60–68.
- Fink, Sesmour (1992). *Mastering Piano Technique*. Portland, Oregon: Amadeus Press.
- Gagne, R. M. and M. P. Driscoll. (1988). *Essential of Learning for Instruction*. Englowood Cliffs, Nj: Prentice-Hall, 134-149.
- Gagne, Richard (1988). *Mastery Learning and Instructional Design*. Performance Improvement Quarterly, (1), 7–198.
- Gargallo, B., J. Suarez-Rodriguez, and C. Perez-Perez (2009). "The Ceveapeu Questionnaire an Instrument to Assess the Learning Strategies of University Students". *Relieve (E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation)*, 15 (2), 1-26.
- Gasimova, T. (2010). "Piyano Öğrenme ve Öğretme Teknikleri". *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 25, 99-106.
- Gatto, L. S. (2010). *Learning and Study Strategies of Baccalaureate Nursing Students During First Semester Nursing Courses*, University of Arkansas. Unpublished Doctoral Thesis.
- Geiersbach, F. J. (2000). *Musical Thinking in Instrumental Practice: an Investigation of Practice Strategies Used by Experienced Instrumentalists*. University of Columbia. Unpublished Doctoral Thesis.
- Gilles, L. T. (1994). "The Assesment of Students Study Skills and Learning Strategies to Prepare Teachers for Academic Advising Tasks or The Pre- Validation of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)". *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and Test of Reactions and Adaptation to College (TRAC)*. 3-84.

- Green, L. (2010). "Musical "Learning Styles" and "Learning Strategies" in The Instrumental Lesson: Some Emergent Findings From a Pilot Study". *Psychology of Music*, 40 (1), 42-65.
- Gültek, B. (2004). *Piyano Eğitiminde Varolan Eğitim Ekollerinin Felsefeleri ve Günümüz Çalışmalarında Kullanılabilirlikleri Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri (GÜGEF Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Gültek, B. *Piyano Pedagojisinin Temel Özellikleri*, Web sayfası: <http://www.piyanoegitimi.com/pedagoji.html> (Erişim Tarihi: Ekim 2012).
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). *Müzik Psikolojisi I, Müzik Psikolojisinin ABC' si*. (1. Baskı). Ankara: Öğreti Yayınevi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.
- Güven, M. (2008). "Development of Learning Strategies Scale: Study of Validation and Reability". *World Applied Sciences Journal* 4 (1), 31-36.
- Hagans, W. W. (2004). *Musicians' Learning Styles, Learning Strategies and Perceptions of Creativity*. Universty of Oklahoma State. Unpublished Doctoral Thesis.
- Hallam, S. (1997). "What Do We Know about Practising? Toward a Model Synthesising the Research Literature. H. Jørgensen and A. C. Lehmann (Eds.). Does Practice Make Perfect? *Oslo: The Norwegian State Academy of Music*. NMH- publications (1), 179-231. Hallam, S. (2001a). "The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity". *Music Education Research*, 3 (1), 1-42.
- Hallam, S. (2001b). "The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education". *British Journal of Music Education*, 18 (1), 1-29.

- Hamilton, M. (1989); *The Relationship Between Students' Learning Strategies and The Change in Their Misunderstandings During A High School Chemistry Course*. Journal of Research in Science Teaching.
- Hamurcu, H. (2002). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hanberry, A (2004). *Melody; Effects of Practice Strategies, Metronome Use, Meter, Hand and Musical Function on Dual-Staved Piano Performance Accuracy and Practice Time Usage of Undergraduate Non-Keyboard Music Majors*. University of Louisiana State. Unpublished Doctoral Thesis.
- Hartley, James (1998). *Learning and Studying: A Research Perspective*. London: Routledge.
- Hasra, K. (2007). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımıyla Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.
- Ilgaz, G. (2006). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Inzenga, A. (1999). *Learning to Read Music Cooperatively in a Choral Setting: a Case Study*. University of New Hampshire. Unpublished Doctoral Thesis.
- İpşiroğlu, Nazan (1998). *Sanattan Güncel Yaşama*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Jardaneh, N. (2007). *Exploring Young Piano Students' Perceptions of Effective Practice Strategies*. Faculty of Arts Department of Music University of Ottawa. Unpublished Doctoral Thesis.
- Jones, B. F. (1987). *Practice Learning and Study Strategies*. Edited by: C.E. Jakoubek. New York / Academic Press.
- Jørgensen, H. (2004). "Strategies for Individual Practice. pp. 86-300. Ed. A. Williamon, *Musical Excellence Strategies and Techniques to Enhance Performance*". Oxford University Press. 86-103.

- Jørgensen, H. (2008). *Instrumental Practice: Quality and Quantity*. 11 (1-2), 8-18.
- Kamacioğlu, F. ve O. Z. Ünal (2009). “Piyano Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Probleme Dayalı Öğrenme Modeli ile Çözüm Önerileri”. (8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 23-25 Eylül*), 1-16.
- Kan, K. ve M. K. Kurtuldu (2012); “Piyano Eğitiminde Planlı Örgütlenme Stratejisinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. (X. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Nisan*), Niğde Üniversitesi, 458-464.
- Kaptan, Saim (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karakış Ö., Z. Gürcan ve Z. Demirtaş (2009). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”. (18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim 2009*), *Bildiriler*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s.101.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Karakış, Ö. ve S. Çelenk. (2007). “Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri –Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği–”. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 26-46.
- Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Niyazi (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay.
- Kelley, B. C. (1997). *Part Writing, Error Detection, And Writing-To-Learn: Three Strategies For Learning Music Theory Constructs*. Ohio State University. Unpublished Doctoral Thesis.

- Kılınçer, Ö. ve M. Aydın Uygun (2012). “Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Öğrencilerinin Piyano Repertuvarını Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi”. (*Niğde Üniversitesi X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Nisan*), *Bildiriler*, 249-267.
- Knerr, J. (2006). *Strategies in The Formation of Piano Technique in Elementary Level Piano Students: an Exploration of Teaching Elementary Level Technical Concepts According to Authors and Teachers From 1925 to the Present*. University of Oklahoma. Unpublished Doctoral Thesis.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Kocabaş, A. ve Z. Sever (2011). “The Analysis of The Learning Strategies Utilized By Students in Music Class in Terms of Some Psychosocial Variables (Öğrencilerin Kullandığı Müziği Öğrenme Stratejilerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Bakımından Analizi)”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (4), 9-23.
- Kochevitsky, George (1967). *The Art of Piano Playing – A Scientific Approach*. Miami: Summy-Birchard Inc.
- Kontaş, H. (2010). *Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri*, <http://ilkogretim-online.org.tr> 9 (3), 1148–1158. (Erişim tarihi: Ekim 2012).
- Kurtuldu, K. (2009). “Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, (2), 107-126.
- Kurtuldu, M. K. (2007a). *Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Piyano Eğitiminde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kurtuldu, M. K. (2007b). “Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları”. *Milli Eğitim Dergisi*, (176), 1–15.

- Kurtuldu, M. K. ve H. E. Güçlü. (2010). “Piyano Eğitiminde Planlı Eşit Tekrar Çalışmasının Öğrencilerin Başarısı Üzerindeki Etkileri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 196-204.
- Kuş, Elif (2003) *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri “Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel Mi? Nitel Mi?”* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.
- Küpana, N. M. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedagojisine Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Lamont, A. F. (2003). “Test-Retest Reliability of the Learning and Study Strategies Inventory (Lassi):” *New Evidence, Reading Research and Instruction*. 43, (1), 31-46
- Leon-Guerrero, A. (2008). “Self-Regulation Strategies Used by Student Musicians During Music Practice”. *Music Education Research*, 10 (1), 91-106.
- Lewalter, D. (2003). “Cognitive Strategies for Learning From Static and Dynamic Visuals”. *Learning and Instruction*, 13 (2), 177-189.
- Lipke-Perry, D., T. (2008). *Integrating Piano Technique, Physiology and Motor Learning: Strategies For Performing The Chopin Etudes*. University of Arizona. Unpublished Doctoral Thesis.
- Maris, English Maris (2000). *Making Music at The Piano: Learning Strategies for Adult Students*. New York: Oxford University Press.
- Matlin, Margaret (1989). *Cognition*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Mayer, E. R. (1980). “Elaboration Techniques that Increase the Meaningfulness of Technical Text: an Experimental Test of the Learning Strategy Hypothesis”. *Journal of Educational Psychology*, 72 (6), 770-784.

- Mayer, E. R. (1988). "Learning Strategies: An Overview. Weinstein, C. E., Goetz, E. T. and Alexander, P. E. (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation*", *New York: Academic Press*, 11-22.
- McCormick, J. and G. McPherson (2003). 'The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: an Exploratory Structural Equation Analysis'. *Psychology of Music*, 31 (1), 37-51.
- Melancon G., J. (2002). "Reliability, Structure and Correlates of Learning and Study Strategies Inventory Scores Educational and Psychological Measurement". 62 (6), 1020-1027.
- Merry, R. (2010). *A Paradigm for Effective Pre-College Classical Guitar Methodology: a Case Study of Two Models of Effective Instruction*. University of Northern Colorado. Unpublished Doctoral Thesis.
- Mesbur, E. E. (2006). *Choosing to Play: Adolescent Girls and informal Music Learning*. University of Toronto. Unpublished Doctoral Thesis.
- Miklaszewski, K. (1989). "A Case Study of a Pianist Preparing Amusical Performance". *Psychology of Music*, 17, 95-109.
- Nielsen, G. S. (1999a). "Learning Strategies in Instrumental Music Practice". *British Journal of Music Education*, 16, 275-291.
- Nielsen, G. S. (1999b). "Self-Regulation of Learning Strategies During Practice: a Case Study of a Church Organ Student Preparing a Musical Work For Performance". *Psychology of Music October*, 27 (2), 218-229.
- Nielsen, G. S. (2001). "Self-Regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice". *Music Education Research*, 3 (2), 155-167.
- Nielsen, G. S. (2004). "Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: Study of Students in Higher Music Education". *Psychology of Music*, 32 (4), 418-431.
- Nielsen, G. S. (2008). "Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance". *Music Education Research*, 10 (2), 235-247.
- O' Malley, J. Michael, Russo, P., Rocco, Chamot Anna U., and Stewner- Manzares, Gloria (1988). "Applications of Learning Strategies by Students Learning

- English as a Second Language” Weinstein, C. E., Goetz, E. T. and Alexander, P. E. (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in New York: Academic Press*, 215-230.
- Oare, S. R. (2007). *Goals and Self-Assessment in the Middle School Learner: a Study of Music Practice Habits*. University of Michigan State. Unpublished Doctoral Thesis.
- Okan, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği-Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Oliver, M. J. (2012). *The Relationship Between Learning/Study Strategies and Gains in Algebra I Competency Among Developmental Mathematics Students*. University of Regent. Unpublished Doctoral Thesis.
- O'Malley, J. M. and U. A. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, L. Rebecca (1990). *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Ömür, Ö. (1998). *Piyano Öğretiminde Pedagogik Yaklaşımın Önemi Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ömür, Ö. (2003a). *Piyano Eğitiminde Nöro Linguistik Programlama Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ömür, Özlem. (2003b). “Piyano Eğitiminde Nöro Linguistik Programlama Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri”. (*Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003*), *Bildiriler*, İnönü Üniversitesi, Malatya, s.186-192.
- Özdemir, S. ve H. İ. Yalın. (2000) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. (Editör: Ayhan Hakan) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 146-164.
- Özer, B. (1993). “Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği”. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- Özer, B. ve N. Yiğit (2011). “Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 39-49.
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Özkal, N. ve D. Çetingöz (2006). “Akademik Başarı Cinsiyet Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”. 46, 259-275.
- Özmenteş, S. Effective Learning in Instrument Education. Poster Presented at The 1. International Conference of Living Theorists, Burdur, Turkey, Web sayfası: <http://sabahatozmentes.blogspot.com/2011/02/calg-egitiminde-etkili-ogrenme.Html> (Erişim tarihi: Ekim 2012).
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları Ölçeği*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Pamir, Leyla. (1984). *Çağdaş Piyano Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Köşk Müzik Yayınları.
- Parker, N. R. (2007). *A Team-Based Learning Model to Improve Sight-Singing in the Choral Music Classroom*. University of Minnesota. Unpublished Doctoral Thesis.
- Perkins, A. W. (1991). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): A Validity Study*. The College of William and Mary in Virginia. Unpublished Doctoral Thesis.

- Pintrich, R. P. and E. DeGroot. (1990). "Motivational and Self –Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, R. P., A. F. Smith, D. Garcia, and J. W. Mckeachie. (1991). "A Manual for The Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)" *The Universty of Michigian, Ann Arbor MI: The Regents of the Univerty of the Michigian* 5-27
- Pintrich, R. P. (2004). "A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students". *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pitts, S. and J. Davidson. (2000). "Developing Effective Practise Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists". *Music Education Research*, 2 (1), 45-56.
- Pressley, M. and R. K. Harris. (1990). "What We Really Know About Strategy Instruction". *Educational Leadership*, 48, 31-34.
- Prevatt, F., Petscher, Y. Proctor, E., B. A. Hurst and K. Adams (2006). "The Revised Learning and Study Strategies Inventory". *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 448-458.
- Primus, P. (2003). *Use of the Learning and Study Skills Inventory (LASSI) as a Predictor of Success in Associate Degree Nursing Students*. University of Wyoming. Unpublished Master Thesis.
- Riding R. and S. Rayner. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior*, London: David Fulton Publishers.
- Roger, C. and G. Imreh. (2003). "Seeing The Big Picture: Piano Practice as Expert Problem Solving". *Music Perception*, 20 (4), 465-490.
- Saban İ., A. ve S. Tümkaya. (2008). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri İle Sosyo- Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-22.

- Sacks, F. D. (2007). *The Effects of The Direct Instruction of Study Strategies on First Year College Students' Strategy Use*. University of Cincinnati. Unpublished Doctoral Thesis.
- Santos, R. A. T., and C.C. Gerling (2011). "Piano Repertoire Preparation From a Praxial Perspective". *International Symposium on Performance Science*, 342-346.
- Saraç, G. (2003). "Öğrenme Kuramlarına Göre Bir Yaylı Çalgı Olarak Viyolonsel Eğitimi ve Viyolonsel Öğretim Programı". *Süreci Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 25-36.
- Say, Ahmet (2001). *Müziğin Kitabı*. (1. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, Ahmet (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. (1. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schlag, S., M. Florax and R. Ploetzner. (2007). "The Use of Learning Strategies in Learning From Text and Pictures. Proceedings of the Conference on Supporting Learning Flow Through Integrative Technologies". *IOS Press Amsterdam, The Netherlands*, 331-338.
- Schutz, P. A. and S. L. Lanehart. (1994). "Long-Term Educational Goals, Subgoals, Learning Strategies Use and the Academic Performance of College Students." *Learning and Individual Differences*, 6 (4), 399-412.
- Selen, B. ve C. Aşkın. (2009). "Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodu ve Uygulanışı". *İTÜ Dergisi/B Sosyal Bilimler* 6, (1), 53-63.
- Senemoğlu, Nuray (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulama*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, Nuray (1999). *Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. S. D.Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Yayınları Denetici Semineri Ders Notları, Burdur.
- Senemoğlu, Nuray (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sikes, L. P. (2010). *The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players' Performance*. University of Houston. Unpublished Doctoral Thesis.

- Simpson, A. (2001). *Shine on Me: The Teaching and Learning Strategies of One Afro-American Gospel Youth Choir*. Universty of Wyoming. Unpublished Doctoral Thesis.
- Sizoo, L., S. Agrusa, F. Jerrome and W. Iskat. (2005). "Measuring and Developing the Learning Strategies of Adult Career and Vocational Education Students". *Education*, 125 (4), 527-538.
- Sönmez, Veysel (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Stefanou, R. C. and D. J. Salisbury-Glennon (2002). "Developing Motivation and Cognitive Learning Strategies Through an Under Graduate Learning Community". *Learning Environments Research*, 5 (1), 77-97.
- Styles, I., S. Beltman and A. Radloff. (2001). "I Only Wish I Had Known it Sooner. Education Students' Changing Conceptions of Learning Strategies". *Australian Journal of Teacher Education*, 26 (2), 1-13.
- Subaşı, G. (2000). "Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri". *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (146), 44-50.
- Subaşı, Güzin (2008). *Bilgiyi İşleme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme*. (5. Baskı). (Ed. Ayten Ulusoy), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, M. A. (1988). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Sünbül, M. A. ve H. Sarı (2005). "An Analysis of High School Students' Learning Strategies and Styles in Turkey". *Quality in Education in The Balkans*. (Ed.Nikos P. Terzis), Greece, 535-563.
- Şahin, H. ve E. Çakar. (2011). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 519-540.
- Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Şen, Y. (2011). *Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin “Geleneksel Türk Müziği Dersleri”ne İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Şimşek, Ali (2006). *Bilişsel Stratejilerin Öğretimi*. Şimşek, A.(Ed.), İçerik Türlerine Dayalı Öğretim Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 315-327.
- Şimşek, A. ve J. Balaban. (2010). “Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students”. *Contemporary Educational Technology*, 1 (1), 36-45.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tarman, Süleyman (2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Taşçı, G. A. ve H. Soran. (2008). “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma”. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 35, 284-296.
- Taşdemir, A. ve B. Tay. (2007). “Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 173–187.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tay, B. (2005). “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri”. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 209-225.
- Tay, B. ve B. Yangın (2008). “4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 73-88.

- Tomal, N. (2008). “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 113–127.
- Topoğlu, O. (2011). “Farklı Düzeydeki Yalı Çalgı Öğrencilerinin Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi”. (2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April), Bildiriler, 467-468.
- Topses, Gürsen (2009). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toy, Ö. (2007). *Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Tsai, M. J. (2009). “The Model of Strategic E-Learning: Understanding and Evaluating Student E-Learning from Metacognitive”. *Perspectives Educational Technology and Society*, 12 (1), 34-48.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. (Nevşehir İli Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Üstündağ, T. (1996). “Bilişbilgisi Stratejileri”. *Yaşadıkça Eğitim*, (44), 15–19.
- Verma, G.K. and K. Mallick. (1999). *Perfectives and Techniques Researching Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Weaver, L. J. (2005). *The Role of Goals and Practice Steps in Piano Practice Assignments*. Universty of Bowling Green State, USA. Unpublished Master Thesis.
- Weinstein, E. C. (1977). “Cognitive Elaboration Learning Strategies”. *Advanced Research Projects Agency (DOD), Washington, DC.*, Report No: DAHC19-76-0026, 1-19.
- Weinstein, E. C. and E. R. Mayer. (1983). “The Teaching of Learning Strategies”. *Innovation Abstracts*. 5 (32), 1-4.

- Weinstein, E. C. and L. V. Underwood. (1985). "Learning Strategies: The How of Learning, in Segal, J. W., Chipman, S. F. and Glaser, R. (Eds.), of Thinking and Learning Skills". *London, Lawrence Erlbaum Associates, Pub. (1), 241-258.*
- Weinstein, E. C. and E. R. Mayer. (1986). "The Teaching of Learning Strategies" *Handbook of Research on Teaching*". (Ed: M. C. Wittrock). *Macmillian Company, New York. 315-327.*
- Weinstein, E. C., D. Ridley, S. T. Dahl, and Y., Weber, E., Sue (1988-1989). "Helping Students Develop Strategies For Effective Learning". *Educational Leadership, 46, 17-19.*
- Weinstein, E. C., A. S. Zimmerman and R. D. Palmer. (1988). "Assesing Learning Strategies: The Design and Development of The LASSI" *Learning and Study Strategies*. Edited By C. E. Weinstein, New York: Academic Press, Inc.
- Wernke, S., U. Wagener, A. Anschuetz and B. Moschner. (2011). "Assessing Cognitive and Metacognitive Learning Strategies in School Children: Construct Validity and Arising Questions". *The International Journal of Research and Review, 6 (2), 19-39.*
- Williamon, A. and E. Valentine. (2000). "Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality". *British Journal of Psychology 91, 353-376.*
- Yalız, D. (2010). "Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri". *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (3), 77- 86.*
- Yavuzer Y., Z. Demir ve M. Çalışkan. (2006). *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yener, Faruk (1983). *Müzik*, İstanbul: Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları No.1.
- Yener, S. (2009) "Kas ve Sinir Sistemlerinin Çalgı Performansına Etkileri". (*İzmir Ulusal Müzik Sempozyumu (5-6 Kasım 2009), Bildiriler, 240-252.*
- Yılmaz, N. (2006). "Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSE Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Uygulanan Piyano Eğitiminin Değerlendirilmesi". (*Ulusal*

Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan), *Bildiriler*, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli, 584-593.

- Yokuş, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Yokuş, H. (2010). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Repertuvarının Öğrenilmesine Yönelik Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi”. (*International Conference on New Horizons in Education, Cyprus, 23-25*), *Bildiriler*, s.619-625.
- Yokuş, H. ve T. Yokuş. (2010). *Müzik ve Çalgı Öğrenimi İçin Strateji Rehberi I*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yönetken, H. Bedri (1969). *Müzik*. (Hazırlayan: Ahmet Say). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Zaleski, D. J. (2009). *The Relationship Between Classroom Goal Orientation and Personal Goal Orientation in The Secondary Band Classroom*. University of Northern Illinois. Unpublished Master Thesis.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Özlem KILINÇER

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 25 Temmuz 1977, Niğde

Medeni Durumu: Bekar

Tel: +90 422

Fax: +90 422

email: ozlemkilincer@gmail.com

Yazışma Adresi: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

MALATYA

EĞİTİM

| Derece | Kurum | Mezuniyet Tarihi |
|---------------|------------------------------|------------------|
| Yüksek Lisans | İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü | 2009 |
| Lisans | Niğde Üniversitesi | 1999 |
| Lise | Dumlupınar Lisesi, Mersin | 1995 |

İŞ DENEYİMLERİ

| Yıl | Kurum | Görev |
|-------------|---------------------------------------|-------------|
| 1999-2002 | Kanber Demir Gülizar İlköğretim Okulu | Müzik Öğrt. |
| 2002- Halen | İnönü Üniversitesi | Okutman |

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

1. Aydıner Uygun, M. ve Kılınçer, Ö., “Piyano Repertuvarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Örneği”, E-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 7, (2), ss. 199–223, (2012a)
2. Aydıner Uygun, M. ve Kılınçer, Ö., “Piyano Repertuvarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Örneği”. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9 (1), s. 966–992, (2012b)
3. Kılınçer, Ö., ve Karkın A. M., “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” NWSA- Journal of New World Sciences Academy Uluslararası Hakemli E- Dergi (An Open Access Journal) (2011).
4. Kılınçer, Ö., ve Aydıner Uygun, M. “Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Öğrencilerinin Piyano Repertuvarını Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi,”Niğde Üniversitesi X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, s:249-267, (2012).