



**KEMAN ÖĞRENİMİNDE MÜZİK YAZISINI ETKİLİ OKUMA
STRATEJİLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ**

Fatma Ceyda Çınardal

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki ay (2) ay sonra tezdin fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fatma Ceyda
Soyadı : ÇINARDAL
Bölümü : Müzik Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Keman Öğreniminde Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri
İngilizce Adı : Level of Using Effective Musical Notation Reading Strategies in Learning Violin

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma Ceyda ÇINARDAL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma Ceyda ÇINARDAL tarafından hazırlanan “Keman Öğreniminde Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Şeyda ÇILDEN

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Sabri ÇELİK

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Deha DOĞAN

Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kaan YÜKSEL

Opera, Koro ve Popüler Müzik Şarkıcılığı Anasanat Dalı, Başkent Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/ 04/ 2018

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın oluşturulmasına ve gerçekleştirilmesine gürüő ve önerileriyle katkı sağlayan, bu zorlu s¼rete bana yardımcı olan keman öğretmenim ve tez danışmanım Prof. Şeyda ÇILDEN'e, tez izleme kurulunda önerileri ile beni yönlendiren hocalarım Doç. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ'a ve Doç. Dr. Sabri ÇELİK'e, istatistiksel analizlerdeki yardımlarıyla bana destek olan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Özden Demir'e ve Dr. Öğr. Üyesi Binali atak'a, tez savunmamda belirttikleri gürüő ve önerilerle katkı sağlayan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Celal Deha DOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Kaan YÜKSEL'e, verilerin toplanmasında emeği geçen tüm öğretim elemanlarına ve ölçeğin cevaplanmasında gönüll¼ olan keman öğrencilerine sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Bu s¼re boyunca desteğini esirgemeyen ve hep yanımda olan değerli dostlarıma, araştırmanın her aşamasında gösterdiği sabır ve hořgör¼ ile bana yardımcı olan sevgili eőim Levent'e ve hep yanımda olduklarını hissettiğim aileme sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

KEMAN ÖĞRENİMİNDE MÜZİK YAZISINI ETKİLİ OKUMA STRATEJİLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ

(Doktora Tezi)

Fatma Ceyda Çınardal

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edildiği, kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması açısından eleştirel okumayla ilişkilendirilmiş stratejileri içeren ölçme aracı sayesinde öğrencilerin; müzik yazısını okuma niteliklerinin artırılması, kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazandırılması ile bu süreci bilinçli biçimde yürütmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Korelasyonel araştırma türünde yapılandırılan bu çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de lisans düzeyinde müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören keman öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örneklemeyle belirlenen, Türkiye’nin yedi bölgesinde yer alan 18 üniversiteden üç farklı fakülte türünde (Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü) öğrenim gören 396 lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf keman öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği” (MYEOSÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler üzerinde yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik çalışmaları kapsamında maddelerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları incelenmiştir. Analizler sonucunda, “çalma öncesi”, “çalma sırası” ve “çalma sonrası” alt boyutlarından oluşan 34 maddelik bir

ölçek elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, ölçekten alınan toplam puanlara göre, araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenlerin, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında ise, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri çalma öncesi alt boyutunda, yaş ve öğrenim görülen fakülte türü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, alt amaçlar temelinde sıralanmış araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamaya yönelik ve sonraki araştırmacılara ışık tutabilecek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Keman, müzik yazısı, etkili okuma stratejileri, ölçek.

Sayfa Adedi : xiv + 100

Danışman : Prof. Şeyda ÇİLDEN

**LEVEL OF USING EFFECTIVE MUSICAL NOTATION READING
STRATEGIES IN LEARNING VIOLIN**

(Ph. D. Thesis)

Fatma Ceyda ınardal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2018

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a useful measurement tool for determining the level of use of effective musical notation reading strategies in undergraduate level violin students that renders valid and reliable results and to determine the factors that effect such level. The measurement tool developed by the researcher that involves strategies related to critical reading in terms of employing high level thinking skills aims to enable students to enhance their musical notation reading abilities, gain awareness about their own thinking and learning process and manage this process consciously. This study was designed as a correlational research in a population consisting of violin students who receive education in higher education institutions providing undergraduate music education in Turkey in the 2016-2017 academic year. The sample of the study consisted of 396 undergraduates of freshman, sophomore, junior and senior year receiving violin education in three different types of faculties (Departments of Music Education at Faculties of Education; Departments of Musical Sciences at Faculties of Fine Arts; and Departments of Music at State Conservatories) at 18 universities in 7 regions of Turkey as determined by purposive sampling. Data collection was made by using the “Effective Musical Notation Reading Strategies Scale” (EMNRSS) developed by the researcher and a personal information form. The data were subjected to exploratory and confirmatory factor analysis for construct validity and the internal consistency (Cronbach’s Alpha) coefficients of the items were examined within the framework of reliability tests. As a result of the analyses, a 34-item scale consisting of “pre-play”, “during play” and “post-play” sub-dimensions was obtained. In the light of the findings of the study, it was concluded that according to the total scores of the scales, the independent variables analyzed in the study did not influence

the level of effective musical notation reading strategies of undergraduate violin students. With regard to the scores in the sub-dimensions of the scale, the students' levels of using effective musical notation reading strategies differentiate in the pre-play sub-dimension in terms of the variables of age and type of faculty attended. In this regard, with respect to the research results listed on the basis of the sub-objectives, various application-oriented suggestions that may provide an insight for future researchers have been made.

Keywords : Violin, musical notation, effective reading strategies, scale.

Number of pages : xiv + 100

Advisor : Prof. Şeyda ÇİLDEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Varsayımlar	11
BÖLÜM II.....	12
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Yurt İçinde Yapılan Bilimsel Araştırmalar.....	12
2.2. Yurt Dışında Yapılan Bilimsel Araştırmalar	22
BÖLÜM III	27
KURAMSAL ÇERÇEVE	27
3.1. Bilişsel Alan Kuramları.....	27
3.2. Öğrenme Stratejileri.....	29
3.2.1. Metacognition (Üstbilis).....	31

3.3. Eleştirel Okuma Stratejileri.....	33
3.4. Çalgı Eğitiminde Müzik Yazısı ve Önemi.....	41
BÖLÜM IV	44
YÖNTEM.....	44
4.1. Araştırmanın Modeli	44
4.2. Evren-Örnekleme	44
4.3. Veri Toplama Araçları	47
4.4. Verilerin Çözümlemesi.....	49
BÖLÜM V	53
BULGULAR ve YORUM.....	53
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	53
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	59
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	60
5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	61
BÖLÜM VI	67
TARTIŞMA ve SONUÇ.....	67
6.1. Sonuçlar	67
6.1.1. MYEOSÖ'nin Psikometrik Özellikleri	67
6.1.2. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri	68
6.1.3. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi	69
6.1.3.1. Cinsiyete Göre.....	69
6.1.3.2. Yaşa Göre.....	69
6.1.3.3. Öğrenim Görülen Fakülte Türüne Göre.....	70
6.1.3.4. Sınıf Düzeyine Göre	71
6.1.3.5. Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre.....	73
6.1.3.6. Çalgıya Başlama Yaşına Göre	73
6.2. Öneriler	75
KAYNAKLAR.....	77
EKLER	93
Ek-1.Etik Kurul İzin Formu	94
Ek-2. Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Stratejileri	31
Tablo 2. Eleştirel Okuma Stratejileri ve Ortaya Koyan Araştırmacılar	36
Tablo 3. Okuma Sürecinde İyi ve Zayıf Okuyucu Özellikleri.....	39
Tablo 4. Araştırma Örneklemine Dahil Olan Üniversiteler ve Katılımcı Sayıları	46
Tablo 5. Demografik Özellikler	47
Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulü İçin Kesme Noktaları	50
Tablo 7. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları.....	54
Tablo 8. Faktörlere İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	54
Tablo 9. Ölçeğin Faktör Deseni.....	56
Tablo 10. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) İçin Uyum İyiliği İndeksleri	57
Tablo 11. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	59
Tablo 12. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ...	59
Tablo 13. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi	60
Tablo 14. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	61
Tablo 15. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi	62
Tablo 16. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenim Görülen Fakülte Türüne Göre İncelenmesi	63
Tablo 17. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi	64
Tablo 18. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre İncelenmesi.....	65

Tablo 19. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Çalgıya Başlama Yaşına Göre İncelenmesi.....	66
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bilişsel öğrenme kuramı	29
<i>Şekil 2.</i> Scree plot (öz değerlere ait çizgi grafiği)	55
<i>Şekil 3.</i> Yol diyagramı (Calson: çalma sonrası; Cals: çalma sırası; Calon: çalma öncesi ve standardize edilmiş katsayılar)	58

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	Türk Dil Kurumu
MYEOSÖ	Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği
GEF GSEB	Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
EF	Eğitim Fakültesi
GSF	Güzel Sanatlar Fakültesi
DK	Devlet Konservatuvarı
GSSL	Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

21. yüzyılda artış gösteren bilgi teknolojileri sayesinde, eğitim dünyasındaki gelişmeler de hız kazanmıştır. Eğitimde yeni yönelimlerin geleneksel yaklaşımlara göre daha fazla kullanılmaya başlandığı günümüzde, düşünce odaklı bir eğitim sistemiyle birlikte bilginin hızlı değişimine ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda, sorgulayabilen, olayları derinlemesine irdeleyerek eleştirel yaklaşabilen, geniş bakış açısına sahip, bilgiye ulaşıp bilgiyi problem çözmeye ve yeni bilgi üretmede kullanabilen, yaratıcılık özellikleri açığa çıkarılmış bireyler yetiştirebilen ülkeler rekabet gücünü sürdürebileceklerdir (Akyüzlüer, 2014). Bilginin çok hızlı arttığı ve değiştiği bu küresel çağda birey; bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir (Çubukçu, 2013, s. 282). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinin, bilimsellik çerçevesinde eğitimde yeni yönelimlerle mümkün olacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme öğretme süreçlerinin etkin biçimde yapılandırıldığı ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının benimsendiği bir eğitim, çağdaş bir toplum için önkoşul niteliği taşımaktadır.

Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olan eğitim (Ertürk, 1998, s. 12), bireyin dış çevreden edindikleri ile kendi içsel dinamiklerinin bileşke davranışları biçiminde oluşan bilgi ve beceri birikimleriyle, karşılaştığı sorunları çözücü, çevreye uyum sağlayıcı, yaratıcı, üretici ve özgürleştirici etkileşimler bütünüdür (Günay, 2006). Bir bilim dalı olarak eğitim; bireylerin düşünüş, davranış, tutum ve değerlerini biçimlendirirken; nasıl öğrendiklerini, nasıl öğrenebileceklerini araştırır (Türkmen, 2016). Günümüzdeki son gelişmeler ışığında özellikle genetik mühendisliği alanındaki gelişmelerin, fiziksel uyarımlar sonucunda

beyinde biyo-kimyasal reaksiyonların olduğunu gösterdiğini ve bu sonuçlar ile birlikte öğrenme kavramına farklı bir boyut getirildiğini belirten Arı (2013), değişen öğrenme kavramı sonucunda eğitim ve öğretim kavramlarının anlam ve uygulamalarının da değiştiğini vurgulamıştır. Bu değişimin diğer önemli sebebi ise eğitim ve öğretim faaliyetlerinde davranışçı öğrenme kuramı yerine bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının daha fazla dikkate alınmasıdır. Eğitime yeni bakış açıları ve kavramlar getiren yapılandırmacı yaklaşım ile eğitimde, öğretim yerine *öğrenme* ön plana çıkarak *öğrenen* merkeze alınmıştır (Arı, 2013).

Yapılandırmacı öğrenmede; bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme; bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme; geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme esastır. Tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler; bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Türkmen, 2016, s. 65).

Öğrenenin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceğinin önem taşıdığı yapılandırmacı yaklaşımda, her öğrenci için aynı hedefleri saptama yerine; üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşarak öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenmenin amacı, sadece bilginin kazanılması değil; aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini de kapsamaktadır (Türkmen, 2016; Çubukçu, 2013; Nacaklı & Kurtuldu, 2011).

Çakır (2013), üst düzey düşünme becerilerinin; ezberden çok kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, hipotezler geliştirme, muhakeme etme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, planlama, karar verme, bilgi üretme, yaratıcı düşünme gibi temel düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde organize edilmesini gerekli kılan pek çok bilişsel etkinliği kapsadığını belirtmiştir. Temeli uzun yıllara dayanan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri olarak almış; öğrenilmesi ve geliştirilmesi önemli hale gelmiştir (Çubukçu, 2013, s. 301).

Alanyazında problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme gibi kavramların *eleştirel düşünme* ile eş anlamda kullanıldığı görülmektedir (Şahinel, 2007, s. 3). Üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak ilk kez 1962 yılında Robert Ennis tarafından “anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermek” şeklinde tanımlanan ve temeli Sokrates’e kadar dayanan eleştirel düşünme; kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini

daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Şen, 2009, s. 73; Şenturan, 2006, s. 17).

Bilgiyi kullanmanın bilgiyi kazanmak kadar önemli olduğunu fark eden eğitim, psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi disiplinler tarafından ele alınmaya başlanan eleştirel düşünme ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte, bu kavramın temelini *düşünmemiz hakkında düşünme* oluşturmaktadır. Ortak özellikleri arasında ise; analiz etme, düşünce üretme, organize etme, fikirleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma ve problem çözme yeteneği yer almaktadır (F. C. Çınardal, Çınardal & Çatak, 2015; Çubukçu, 2013; Topoğlu & Ünal Öney, 2013; Şenturan, 2006). Eleştirel düşünme eğitimi, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda, bireye yalnızca bazı temel düşünme becerileri kazandırmakla kalmayarak; akademik açıdan daha başarılı, toplumsal olarak daha olumlu ve daha yardımsever bireyler yetişmesi; ruh ve zihin sağlığını koruyarak olumlu bir kişilik gelişimine katkı sağlaması ve bireyin yaşam kalitesini etkilemesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Facione & Gittens, 2013; Kökdemir, 2012; Şenşekerci & Kartal, 2010).

Bireyleri ve toplumları biçimlendiren, değiştiren, geliştiren ve yetkinleştiren en etkili süreç olan eğitimin boyutlarından biri olan sanat eğitimi ve onun önemli bir dalı olarak müzik eğitimi (Uçan, 2005), öğrenme-öğretme etkinliklerinde yeni yönelimlerin araştırıldığı ve uygulandığı alanlardan biridir. Müzik eğitiminin birçok teknik ve stratejik bilgiyi içinde barındıran; bilişsel, devinişsel ve duyuşsal beceri alanlarını kapsayan karmaşık bir süreç olduğunu belirten H. Yokuş ve Yokuş (2010); bu süreçte öğrenmenin nasıl daha etkili ve kalıcı olabileceğini araştırmanın, anlamının ve öğrenmeyi bu doğrultuda planlayarak gerçekleştirilmenin yaşamsal bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Çınardal vd. (2015), yenilenen öğretim programlarının temel amacının düşünme eğitimi olduğunu; müzik öğretiminde izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımların bu doğrultuda yapılandırılmasının ise üst düzey düşünme becerilerine sahip ve müzikal açıdan yeterli bireylerin yetişmesi açısından son derece önem teşkil ettiğini vurgulamıştır.

Müzik eğitimi, en özlü tanımıyla müzik öğretimi bilimi ve sanattır. Bu anlamda müzik eğitimi, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleştirilebilir. Müzik eğitiminin ne olduğu ya da ne anlam ifade ettiğinin kavranması kadar, müzik eğitiminin amacının ne olduğunun da farkına varılması, aslında müzik eğitimi sürecinin; diğer bir deyişle müziksel davranış oluşturma, geliştirme ya da değiştirme sürecinin nasıl planlanması gerektiğini de ortaya koyabilir. Fowler (1990)'a göre müzik eğitiminin amacı, bireylere müzik yoluyla estetik duyarlılık ve zenginlik kazandırmak, müzikal farkındalığı geliştirmek ve müzikal fikirlerin paylaşılması yoluyla bireylerin iletişim becerilerini artırmaktır. Müzik eğitimi yoluyla

öğrenciler müziği analiz ederek müzikal fikirleri ve ihtimalleri değerlendirerek düşünme becerilerini geliştirebilir. Aynı zamanda, kendi öğrenmesini ve performansını değerlendirme yoluyla problem çözme ve düşünme becerileri ile ilgili alanlarda yetkinleşebilir (H. Yokuş & Yokuş, 2010, s. 16).

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi sanat eğitiminin bir dalı olan müzik eğitiminde de yeni yaklaşımların uygulanmasına yönelik araştırmaların gerekliliğine değinen Nacakcı ve Kurtuldu (2011), insanın varoluşundan bugüne yaşamının her aşamasında yer alan bir olgu olarak müziğin, eğitimsel işlevlerine dikkat çekmektedir. 21. yüzyıl eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerin, müzik eğitim ve öğretim sürecine uyarlanarak müzik eğitime katkı sağlanması; gelecekte her bakımdan daha donanımlı bireyler yetiştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Müzik eğitiminin üç ana türünden biri olan mesleki müzik eğitimi; müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını meslek olarak seçen, müziğe belli düzeyde yeteneği olan kişilere yönelik olup, genellikle örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ve bu iş için yetiştirilmiş uzman kişilerce yönetilen bir süreçtir (Uçan, 2005).

Mesleki müzik eğitimi, ülkemizde yükseköğretim düzeyinde devlet konservatuvarlarında, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında, müzik ve sahne sanatları fakültelerinde ve güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri bölümlerinde verilmektedir. Devlet konservatuvarları; ülkemizde müzik, müzikoloji ve sahne sanatları alanlarında eğitim veren ve yüksek nitelikli sanatçılar, yorumcular ve araştırmacılar yetiştiren kurumlardır. Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları; mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak, öğretme yöntemlerini bilen ve profesyonel müzik eğitimcileri yetiştiren kurumlardır. Müzik ve sahne sanatları fakülteleri; müzik ve sahne sanatları alanlarında yüksek nitelikli evrensel sanatın öğrenildiği, yüksek standartlarda sanat insanları yetiştiren kurumlardır. Güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri bölümleri ise; görsel sanatlar ve müzik alanlarında sanatçı ve araştırmacı yetiştiren kurumlardır. Kuruluş amaçları birbirinden farklı olan bu kurumların hepsi ortak bir amaca hizmet etmektedir; bu kurumlar, ülkemizin sosyo-kültürel oluşumuna ve çağdaşlaşma sürecine sanat ve sanat eğitimi yoluyla katkıda bulunmaktadır (Yener & Apaydınlı, 2016; Bilkent Üniversitesi, t.y.).

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, üst düzey düşünme becerilerinin ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesinin, eğitim sistemlerinin ve eğitimcilerin sorumluluğunda olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ilgili amaç ve ilkeleri incelendiğinde yükseköğretimin üst düzey düşünme becerilerine sahip, bilgi çağına uyum sağlayabilecek,

nitelikli, yaratıcı, bağımsız ve bilim üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Çakır, 2013, s. 10). Diğer bir ifadeyle, çağdaş profesyonel nitelikleri kazandırma görevi günümüzde, ağırlıklı olarak yükseköğretim kurumlarına yüklenmiştir (Piji Küçük & Uzun, 2013).

1.1. Problem Durumu

Eğitimde son eğilimler, öğrencilerin bağımsız birer öğrenci olarak nasıl öğreneceği, öğrenmeye yönelik kendi kendini nasıl güdüleyeceği ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl yönlendirebileceği üzerine odaklanmıştır (H. Yokuş & Yokuş, 2010). Bu doğrultuda yapılandırılması gereken öğretim faaliyetleri, eğitimin her alanında gerçekleştirilmelidir. Bu alanlardan biri olarak mesleki müzik eğitimi ve onun ana boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde yeni yaklaşımların araştırılması ve uygulanması gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, müzik ve çalgı eğitiminde de başarılı olmanın önemli etkenlerinden biri, öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleyebilmeleri ve kontrol edebilmeleridir; çünkü ne yapması gerektiğini planlayan bireyler ve bir şeyi neden yaptığını ve neyi başarmak istediğini bilenler, çalışma sürecini daha etkili hale getirebilirler (Yokuş & Yürüdür, 2015; Jørgensen, 2004'ten aktaran Kılınçer & Aydın Uygun, 2013b).

Bireyin eğitim-öğretim süreci içerisindeki bilişsel öğrenme yaşantılarının önemi göz önüne alındığında; müzik eğitiminin, bireylere eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kavrama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bilişsel davranışları kazandırdığı bilinmektedir (Yokuş & Yürüdür, 2015). Bu bağlamda, çalgı eğitimi kapsamında bilişsel gelişimin kalıcılığının artırılması için bilişsel becerilerin çeşitli stratejiler yolu ile geliştirilmesi gerekmektedir (H. Yokuş & Yokuş, 2010).

Çalgılar ile ilgili karmaşık davranışların öğretildiği ve bu davranışların beceriye dönüştürüldüğü bir süreç olan çalgı eğitimi; beceriye dayalı davranışların bütünü oluşturur. Çalgı eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki çalgı öğrenme davranışlarının kazandırıldığı ve bunların bir bütünlük içinde geliştirilmesi işidir (Tanınmış, 2016; Çınardal, 2013; Çilden, 2001). Eğitim ve öğretimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel unsurlarının tümünün sergilenebilmesi bakımından çalgı eğitimi, çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Büyükkayıkçı, 2008).

Müzik eğitimi kapsamında geliştirilmesi hedeflenen bütün becerilerin özünde, insanın bilinçli etkinliğini gerektiren bir süreç vardır ve bu süreç ancak bilinçli öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilir (H. Yokuş & Yokuş, 2010). Bu doğrultuda, araştırmacıların müzik ve çalgı eğitimine yönelik 21. yüzyıl eğitim yaklaşımları kapsamındaki tespitlerine yer verilmiştir:

“Müzik eğitiminde öğrenci merkezli, kendi stratejilerini kullanarak öğrenme işini öğrencinin kendisinin üstlendiği yaklaşım ve yöntemler, bize geleneksel müzik derslerine göre yaratıcı, özgüvenli bireylerin yetişmesinde açılımlar sağlamaktadır” (Yıldırım, 2009, s. 22).

“Mesleki müzik eğitiminde müziği bizzat yaparak yaşamının ötesinde, onu bilgili, bilinçli, düzenli-planlı-yöntemli, kurallı ve yeterli olarak yaratan, seslendiren/yorumlayan, kuramlayan, araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimci ve teknoloji yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır” (Uçan, 2005, s. 33).

“Başarılı bir çalgı eğitiminin gerçekleşmesi için çalgı çalışma süresinin öğrenci tarafından en etkili bir şekilde geçirilmesi, bununla birlikte çalgı eğitiminde etkili çalışma ve öğrenme taktikleri, öğrenci başarısının gelişiminin ve çalışma sürecinin tüm aşamalarının, öğrencinin kendi denetiminde gerçekleşmesi gibi konuların çalgı eğitimcileri tarafından önemle ele alınması gerekmektedir” (Özmenteş, 2008, s. 161).

“Çalgı eğitiminde, öğrencilerin teknik ve müzikal kazanımları edinebilmeleri için öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekir” (H. Yokuş, 2010, s. 146).

“Müzik eğitiminin en önemli öğelerinden birisi olan çalgı eğitiminin amacı çalgı çalmaya yönelik teknik ve müzikal davranışların kazanılmasıyla çalgı çalma becerisini geliştirmektir. Bu becerinin gelişmesinde ve üst düzeylere çıkarılmasında, bireysel çalışma sürecinde öğrencilerin bilinçli çalışma yöntemi ve alışkanlıkları kazanmaları çok önemlidir” (Küçükosmanoğlu, E. Babacan, Babacan & Yüksel, 2016, s. 191).

Piyano eğitiminin etkin ve verimli bir biçimde kullanılabilmesi için, devinişsel öğrenmelerde alışlageldiği gibi devinişsel beceri ve davranışların kazandırılmasının yanı sıra, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması, yani bilişsel öğrenmelerde yapılacak etkinliklerin sayısı ve kalitesinin artırılması, hızla değişen ve gelişen çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için gittikçe artan bir ihtiyaç haline gelmektedir (Okan, 2009, s. 6).

Keman çalmayı öğrenmek ve öğretmek, diğer sanat dallarında olduğu gibi bir eğitim sürecini kapsar. Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için, bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenir. Ancak, sanat eğitiminin yaratıcılığa açık olması ve dar kalıplarla sınırlandırılmaması gereğinden yola çıkarak, keman eğitiminde de özellikle öğretim

yöntemlerini çalgıdan ve öğrenciden daha fazla verim almaya yönelik, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak, yeniliklere açık olarak geliştirmek gerekir (Uslu, 2012, s. 2).

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, çalgıyı öğrenme süreci ve çalgı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılması gerektiği (Schleuter, 1996); bu bağlamda, çalgı eğitiminde yeni yaklaşımların araştırılması ve bu süreçte, üst düzey düşünme becerileri çerçevesinde yeni öğrenme-öğretme stratejilerinin uygulanması gerekliliği açıkça görülmektedir.

Günümüzde yapılan müzik eğitimi araştırmaları; bilişsel düzeyler, öğrenme stilleri, öğretim modelleri, etkili çalışma yöntemleri, üst düzey düşünme becerileri, zihinsel hazırlık çalışmaları, bireysel çalışma süreçleri, öz yeterlik düzeyleri, güdülenme düzeyleri, bilişsel stratejiler, çalışma taktikleri, performans sınavı kaygısı, derslere yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stratejileri, hızlı okuma teknikleri, zaman yönetimi becerileri gibi değişkenlerin öğrenme, başarı ve performans üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (M. Doğan, 2017; Parasız & Gülüm, 2017; Tanınmış, 2016; Babacan & Küçükosmanoğlu, 2015; Çınardal vd., 2015; Yıldız, 2015; Yokuş & Yürüdü, 2015; Akyüzlüer, 2014; Coşkun Şentürk, 2014; Ertem, 2014; Sever, 2014; Akın, 2013; Aydın Uygun, 2013; Çiftçibaşı, 2013; Feyzi, 2013; McPhail, 2013; Özmenteş, 2013; Piji Küçük & Uzun, 2013; Sikes, 2013; Aydın Uygun & Kılınçer, 2012; Gün & Köse, 2012; Sağer & Ayhan, 2012; Deniz, 2011; Er & Kuş Özer, 2011; Nacakcı & Kurtuldu, 2011; Sever, 2011; Zellner, 2011; Cerit, 2010; Gergin, 2010; T. Yokuş, 2010; H. Yokuş, 2010; Okan, 2009; Yıldırım, 2009; S. G. Nielsen, 2008; Özmenteş, 2008; S. G. Nielsen, 2004; Ertem, 2003; Hallam, 2001a; Hallam 2001b; S. Nielsen, 2001; S. G. Nielsen, 1999).

Ülkemizde müzik eğitimi alanında çeşitli ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. İlk ve ortaöğretim müzik dersine yönelik tutum ölçekleri (Kocabaş, 1997; Özmenteş, 2006; Varış, Cesur, 2012; Umuzdaş, 2012a), müzik eğitimi alanındaki çeşitli çalgı, ses ve teorik derslere yönelik tutum ölçekleri (Canakay, 2006; Ekici, 2012; Umuzdaş, 2012b; Küçükosmanoğlu, 2015; Şen ve Şentürk, 2015), motivasyon ölçeği (Özevin, 2006), müzik öğretimi ve çeşitli çalgılara yönelik özyeterlik ölçekleri (Afacan, 2008; Özmenteş, 2011; Gün ve Yıldız, 2014; Girgin, 2015) ve çalgı çalmaya yönelik tükenmişlik (Girgin, 2015), benlik algısı (Karabulut ve Tufan, 2014), yeterlik algısı (Piji, 2007), mesleki yeterlik algısı (Akbulut, 2012) ve performans değerlendirme ölçeği (Çitçi ve Kurtuldu, 2010) (Küçükosmanoğlu vd., 2016, s. 191).

Ayrıca ilgili alanyazında, çalgı dersinde kullanılmak üzere öğrenme stratejileri ölçeği (Kılınçer & Aydın Uygun, 2013a); müzik eğitiminde kullanılmak üzere çalgı çalışma yöntemleri ölçeği (Küçükosmanoğlu vd., 2016) de bulunmaktadır.

Yapılan alanyazın taraması sonucu, Türkiye’de keman eğitiminde kullanılmak üzere müzik yazısını etkili okumaya yönelik geliştirilmiş, üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel okuma kapsamına giren stratejiler ile ilgili bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Çalgı

eğitiminin bir boyutu olan keman eğitiminde de öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelik farklı arayışların hız kazandığı günümüzde, çalma/çalışma yöntemlerine farklı alanlardan yeni boyutlar eklenmesinin çalgı performansına katkı sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin öğrencilere kazandırılması açısından eleştirel okuma becerisi kapsamında müzik yazısını etkili okumaya yönelik stratejilerin kullanılması önem teşkil etmektedir. Zira çalgı eğitimi, müzik yazısını etkili okuyarak başlamaktadır.

“Müzik öğrencilerinin müziği, kitap okudukları ustalıkta okumaya ihtiyaçları vardır. İyi müzik okuyamayan müzik öğrencisi eğitimsiz, cahil olarak değerlendirilir. Etkili müzik performansı büyük oranda müziği okumada yeterli olmaya bağlıdır” (Dalkıran, 2011, s. 55).

Birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesini gerektiren bir süreç olan çalgı eğitiminde, çalma aşamasında ton, ritim, okuma, teknik, karakter, cümleme, nüanslar, renk, ifade, armoni ve teoriyi anlama gibi noktalara odaklanmak gerekmektedir. Dolayısıyla, öğrenme hedeflerini başarabilmek için hangi durumda hangi stratejik yaklaşımları kullanabileceğini belirleyebilen ve öğrenmesini bu doğrultuda düzenleyebilen öğrenciler daha kısa sürede hedeflerine ulaşacaktır (Zimmerman, Banner & Kovach 1996’dan aktaran H. Yokuş, 2010, s. 147).

“Eleştirel düşünme; eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinleme becerilerini de içine alan çok geniş bir kavramdır. Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağıdır, ayrıca insanlara eleştirel bakış açısının kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir” (Karadeniz, 2014, s. 115). Bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi olarak tanımlanan eleştirel okuma, okuma öğretim sürecine eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır (Kurnaz, 2013). Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin eleştirel okuma becerileri de büyük önem taşır. Bir üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel okuma, üst düzey soruları içerir (Özensoy, 2011). Düşünerek okuma olarak nitelendirilen bu yaklaşım; organize etme, analiz etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, sentez, problem çözme, karşılaştırma gibi eleştirel düşünme becerilerinin okumada kullanılmasını içermektedir (Kurnaz, 2013).

Kısaca ifade etmek gerekirse eleştirel okuma, kişinin okuduğu materyal üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesidir.

Yapılan birçok araştırma, müzik eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini artırdığını ve müzikte eleştirel düşünme yeteneğinin, müzisyenin eser ile etkileşimini sağlayarak eylem sürecinde öngörü ve problem çözme olanağı tanıdığını göstermektedir. Dolayısıyla, içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarından eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, keman öğrenimi gören öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejileri kullanma düzeylerinin araştırılması ve eleştirel okuma becerisinin keman eğitiminde kullanılabilirliğinin tartışılması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edildiği, kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaca yönelik alt amaçlar ise aşağıda belirtilmiştir:

1. “Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği”nin psikometrik özellikleri nedir?
2. Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
3. Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile ölçeğin alt boyutlarından (çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri;
 - Cinsiyete
 - Yaşa
 - Öğrenim görülen fakülte türüne
 - Sınıf düzeyine
 - Mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne
 - Çalgıya başlama yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ders süresince öğrenci ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içeren strateji kavramı (Şenay Şen, 2013), müzik ve çalgı eğitiminde de sıklıkla kullanılmaktadır. Çalgı eğitiminde öğrencinin etkileşim içinde olduğu en önemli öge çalışacağı eser veya etütlerdir. Kas-zihin koordinasyonunu içeren bu etkileşimde, bir takım bilişsel becerilerin etkin kullanılması gerekmektedir. Çalgı öğreniminin müzik yazısını okumayla başladığı göz önüne alındığında ise, öğrencinin okuma becerisi kazanması için bir takım stratejiler kullanması gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması açısından eleştirel okumayla ilişkilendirilmiş stratejileri içeren ölçme aracı sayesinde öğrencilerin; müzik yazısını okuma niteliklerinin artırılması, kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazandırılması ile bu süreci bilinçli biçimde yürütmelerinin sağlanması hedeflenmektedir.

Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından farklı ölçme araçlarıyla, çok daha ayrıntılı bilgi edinmeye yönelik etkin çalışmalar yapılabilmektedir. Yani artık eğitimde ölçülmek istenen tek şey başarı, davranış değişikliği veya bir davranışın kazanılıp kazanılmadığı gibi durumlar değildir. Eğitim sürecinde öğrencinin neyi nasıl yaptığı, nasıl yaparsa daha iyi sonuç alacağı, öğretmenin bu süreçte öğrenciye yönelik nasıl ve hangi yardımlarda bulunacağı ve ne tür öğretim yöntemleriyle destek olduğu da oldukça önemlidir ve bunların da farklı ölçme yöntemleriyle ölçülerek değerlendirilmesi hem öğrenci hem öğretmen başarısını hem de eğitimi doğrudan etkilemektedir (Türkmen, 2016, s. 142).

21. yüzyıl eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerin müzik eğitim ve öğretim sürecine uyarlanarak çalgı eğitimine çağdaş bir perspektif kazandırılması düşüncesinden hareketle bu araştırma, keman öğrenimi için müzik yazısını etkili okuma stratejilerinin belirlenmesi, çalışılan esere ilişkin genel çerçevenin oluşturulması yoluyla bilginin yapılandırılması, örgütlenmesi ve böylece anlamlandırılması bakımından önemlidir.

Bu araştırma ile öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler açısından öğrenim niteliğini; eğitimciler açısından ise öğretim niteliğini artıracak düzenlemeler yapılması hedeflenmektedir. Diğer bir ifadeyle; bu çalışma ile öğrencilerin, eserlerini çok boyutlu biçimde analiz ederek çalışmalarını yürütecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, müziksel ifadenin doğru yansıtılmasına ve müziksel öğrenmenin kalıcılığının artırılmasına katkı sağlayacağı ve çalgı eğitimcilerinin öğretim faaliyetlerini etkili okuma yaklaşımına göre yapılandırarak öğrenmeyi öğrenme hususunda öğrencilere rehberlik edecekleri düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırma, öğrencilerin müziksel farkındalığını artırması, etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlaması ve çalgı eğitiminde yeni

yaklaşımın uygulanmasına yönelik yapılacak diğer araştırmalara kaynak oluşturması bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Türkiye’de 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı’nda yükseköğretim kurumlarında keman öğrenimi gören lisans 1.-2.-3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubu ile,
- Keman öğreniminde müzik yazısını etkili okuma stratejileriyle ilişkisi incelenen bağımsız değişkenler ile sınırlıdır.

Ayrıca, bu araştırmanın asıl hedef grubu eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören keman öğrencileridir. Ancak Türkiye’de lisans düzeyinde keman öğrencisi sayısının azlığı sebebiyle tek fakülte türüne uygulama yapılamamıştır. Hedef grubun azlığı nedeniyle pilot uygulamada istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşılamaması da bir diğer sınırlılıktır.

1.5.Varsayımlar

Araştırmada, lisans öğrenimine başlayan öğrenciler arasında daha önce çalgı eğitimi almamış olanların da bulunabileceği ve bu öğrencilerin, pratik nedenlerden dolayı araştırma kapsamında çalgı çalma temel becerilerine yönelik herhangi bir ölçüme tabi tutulmamaları sebebiyle; “keman öğrenimi gören Lisans I öğrencileri keman çalma temel becerilerini kazanmıştır” varsayımından hareket edilmiştir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kaynak taraması sırasında ulaşılan; eleştirel düşünme becerileri, eleştirel okuma stratejileri ve bu stratejileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları, üst düzey düşünme becerileri ve bu becerilere ilişkin öğrenme öğretme yaklaşımlarının araştırıldığı yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Afacan ve Şentürk (2016), “*Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarına Yönelik Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi*” isimli araştırmada, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerini tespit edebilecek geçerli ve güvenilir ölçümler veren bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 120 öğretmen adayı ile Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 61 öğretmen adayı olmak üzere toplam 181 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek, başlangıçta 5’li Likert tipinde 41 maddeden oluşmuştur. Pilot uygulama sonucunda ölçek; 32 madde ve 5 faktörden oluşan son şeklini almıştır. Bu faktörlerin isimleri, 1. Faktör, ‘Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi’; 2. Faktör, ‘Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi’; 3. Faktör, ‘Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi’ 4. Faktör, ‘Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi’; 5. Faktör ‘Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi’ şeklindedir. Bu faktörlerin her

birinin güvenilirlik katsayısı sırasıyla, ,852; ,815; ,785; ,713 ve ,859 şeklindedir. “Müzik Okuryazarlığı Ölçeği”nin güvenilirlik katsayısı ise ,904 olarak tespit edilmiştir.

Çam Aktaş (2016), “*Türkiye’de Eleştirel Okuma Kapsamında Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi*” başlıklı makalesinde, eleştirel okumaya yönelik ülke çapında yapılmış bilimsel araştırmaları incelemiştir. Buna göre, Türkiye’de eleştirel okumaya yönelik ulaşılan 17 araştırma makalesi, 14 tez çalışması olmak üzere toplam 31 araştırma çalışma kapsamına alınmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Analizden elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de eleştirel okuma kapsamındaki ilk çalışmalara 2006 yılında rastlanmıştır. Doktora tezi düzeyinde yapılmış çalışma sayısının az olduğunu vurgulayan araştırmacı; araştırmaların daha çok eleştirel okuma ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığını tespit etmiştir. Eleştirel okuma uygulamalarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde eleştirel okumanın çoğunlukla Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında incelendiği görülmüştür. Verilerin çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinden ve eleştirel okuma ölçeği ile toplandığını belirten araştırmacı, eleştirel okuma ile ilgili daha fazla sayıda doktora düzeyinde çalışmaya yer verilmesi gerekliliğine ve eleştirel okumanın her alanda gerekli olduğu düşünüldüğünde farklı dersler kapsamında da eleştirel okuma uygulamalarını kapsayan çalışmaların desenlenebileceğine dikkat çekmiştir.

Küçükosmanoğlu vd. (2016), “*Müzik Eğitiminde Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçek Geliştirme Çalışması*” başlıklı araştırmalarında, çalgı çalışmaya yönelik geçerli ve güvenilir ölçümler veren çalgı çalışma yöntemleri ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. 16 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 330 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için döndürülmüş bileşenler analizi yapılmış, KMO değeri 0,843 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Güvenirliği sağlamlaştırmak amacıyla testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (-29,818; $p < 0,01$). Tek boyutta toplanan ve 16 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,811 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Geliştirilen bu ölçek ile çalgı eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı çalışma yöntemlerini ne düzeyde uyguladıkları belirlenebilir. Yapılan analizler neticesinde tek boyuttan toplanan ‘Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği’nin öğrencilerin çalışma yöntemleri düzeylerinin belirlenmesinde güvenle kullanılabileceği tespit edilmiştir.

“Cognitive levels regarding articulation marks among violin students in Department of Music Education in Gazi University” başlıklı betimsel nitelikli çalışmasında **Tanınmış (2016)**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi (GÜGEF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerinin artikülasyon işaretlerine ilişkin bilişsel düzeylerini tespit ederek bunların ne gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim öğretim yılında GÜGEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda lisans öğrenimi gören 59 keman öğrencisine anket uygulanarak toplanmıştır. On yedi soruluk anketin sorularından üçü açık uçlu, diğerleri çok seçeneklidir. Ayrıca mini bir test niteliğinde olan ve artikülasyon işaretlerini bilme ve adını yazma basamaklarını kapsayan anketin son dört sorusunda öğrenciler verdikleri cevapları karşılığında puan almışlardır. Öğrencilerin artikülasyon işaretlerine ilişkin test puan ortalamalarındaki genel başarı düzeylerine bakılarak öğrencilerin artikülasyon işaretlerinin adlarını ve işlevlerini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, başta Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi olmak üzere çalgı ders içeriklerinin mevcut veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda okutulan Bilgisayar derslerinde bilgisayarda artikülasyon işaretlerini de kapsayan nota yazım öğretimine yönelik konulara yer verilmesi gerektiği, keman öğrencilerin artikülasyon işaretlerine ilişkin bilişsel ve davranışsal düzeylerdeki eksikliklerini gidermek amacıyla bu konuda uzman kişiler tarafından uygulamalı seminerler düzenlenmesi gerektiği önerilerine yer verilmiştir.

“*Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri*” isimli makalelerinde **Babacan ve Küçükosmanoğlu (2015)**, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini belirlemek ve bu becerileri etkileyen faktörleri saptamayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenimine devam eden 128 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilmiş ve İşcan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış zaman yönetimi envanteri ve kişisel bilgi formu, verilerin çözümlenmesinde ise yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, zaman yönetimi becerilerinde genel ve alt boyutlarını (zaman planlaması, zaman yönetimi tutum ve

becerileri ile zaman düşmanları) öğrencilerin sıklıkla uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel zaman yönetimi becerileri ile yaş, cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmazken, zaman yönetimi tutum ve becerileri alt boyutu ile cinsiyetleri arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla zaman yönetimi tutum ve becerilerinde daha yüksek puan aldıkları ($p=,031$) saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri ile zaman düşmanları ($p=,02$) ve zaman yönetimi tutum ve becerileri ($p=,01$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

“*Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*” adlı makalelerinde **Çınardal vd. (2015)**, mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü ile Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören Lisans 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, bilgi formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile toplanmıştır. Bu araştırma için çalışma grubu üzerinden ölçüm güvenilirlik katsayısı analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; toplam ölçek için alfa ,82 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre ise; analitiklik için ,66; açık fikirlilik için ,70; meraklılık için ,72; kendine güven için ,72; doğruyu arama için ,55; sistematiklik için ,50’dir. Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Univariante analizlerde kişinin en uzun yaşadığı yer ve ailenin ekonomik durumu ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); öğrencinin mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü yükseköğretim kurumu ve sınıf düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmacılar, yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda bir takım öneriler geliştirmişlerdir. Bunlar arasında, öğrenme öğretme ortamlarında öğrencilerin aktif ve etkin olması sağlanarak özgür düşüncelerinin teşvik edilmesi; yapılan sınıf içi etkinliklerle öğrencilere eleştirel olarak “nasıl” düşünceleri gerektiği hususunda rol model olunması ve bu bağlamda öğretim üyelerinin/elemanlarının eleştirel düşünme konusunda daha bilinçli ve duyarlı davranmaları yer almaktadır.

Yokuş ve Yürüdü (2015), “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*” başlıklı makalede, müzik öğretmeni adaylarının

üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadırlar. Betimsel nitelikli olan bu araştırmanın yürütülmesinde korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ülkemizdeki farklı üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 440 müzik öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’; Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Genel Öz-yeterlik Ölçeği’ ve ayrıca demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri ile bazı demografik değişkenler (sınıf ve başarı durumu) arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Coşkun Şentürk (2014), “*Eleştirel Düşünme Eğitiminin Müzik Eğitiminde Performansa Etkisi*” başlıklı doktora tezinden ürettiği makalesinde, eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre bir araştırma deseni oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan ve yaşları 19-23 arasında değişen, 26’sı flüt ve 14’ü piyano öğrencisi olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan, toplam 40 öğrenciye ‘Demografik Bilgi Anketi’ ve ‘California Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu’ndan oluşan bir soru bankası sunulmuştur. Katılımcılar söz konusu sorulara yanıt verdikten sonra, alanlarında uzman olan 4 müzik eğitimcisi tarafından Performans Değerlendirme Sınavına tabi tutulmuştur. Katılımcılar deney ve kontrol olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Araştırma kapsamındaki deney grubu ve kontrol grubu üzerinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenerek, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığı varyans analizi (son faktörde tekrar ölçümlü) ile tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünme eğitimi katılımcıların performans puanlarını yükseltmiştir.

Yücetoker (2014), “*Sanat Okuryazarlığı Ölçeğinin Hazırlanması ve Geliştirilmesi*” başlıklı makalesinde, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümünde okuyan müzik ve resim bölümü öğrencilerinin sanatsal bilgileri edinmeleri, edindiği bilgileri yapılandırmaları, sanatsal bilgileri performans becerilerine aktarabilmeleri ve sanat okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara katkı sağlaması amacıyla ölçme aracı geliştirmiştir. 32 maddeden oluşan ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda işlemeyen 6 madde ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 26 madde ölçeğe alınmıştır. Döndürme işlemi sonucunda ölçekte dört faktör oluşmuştur. Bu faktörler, ‘sanatsal bilgiyi kullanma’ 10 madde, ‘sanatsal bilgi ihtiyacını tanımlama’ 5 madde ve ‘kuramsal araştırmaları performansa döndürebilme’ 6 madde ve ‘sanatsal bilgilere ulaşma’ 5 maddedir. Bu aşamadan sonra çalışmada Cronbach Alpha hesaplanmış ve ,912 olarak bulunmuştur. Araştırmada belirlenen dört faktörün öz değerleri belirtildikten sonra ölçeğin toplam test korelasyon değerleri tablolar halinde gösterilmiştir. Sanat okuryazarlığı ölçeğinin, istatistiksel analizler sonucunda geçerli ve güvenilir ölçümler veren bir ölçek olduğu sonucuna varılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

“*Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi*” başlıklı araştırmada **Kılınçer ve Aydınur Uygun (2013a)**, müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini kendi yanıtlarına göre belirleyen geçerli ve güvenilir ölçümler veren bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 5 müzik eğitimi anabilim dalının 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 372 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçekte Weinstein ve Mayer’in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmaları temel alınmıştır. Her bir maddenin ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak test edilmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan ve toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,452 ile ,802 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı ,955 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları ise ,940; ,888; ,858; ,884 ve ,867 olarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, bu ölçekten öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesinde ve öğrenme öğretme çevrelerinin bu doğrultuda düzenlenmesinde faydalanılabileceği önerisi getirilmiştir.

Özmenteş (2013), “*Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri*” adlı araştırmasında, çalgı çalışma taktiklerinin öğrenciler tarafından ne kadar kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalgı çalışmayı; çalışma zamanının yönetilmesi, bilişsel taktikler ve üstbilişsel taktikler olarak üç basamakta ele alan bu çalışmada, çeşitli çalgı dallarında eğitim almakta olan öğrencilere anket uygulanmıştır. Betimsel nitelikli olan bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan 3 bölümlü ‘Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi’ ile toplanmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, çaldıkları çalgı, kaç yıldır çalgı çaldıkları, günlük çalgı çalışma süreleri ve en son çalgı sınavından aldıkları başarı puanı ile ilgili açık uçlu soruları içermektedir. Anketin ikinci bölümü ise çalgı çalışma sürecinde uygulanacak stratejileri içeren likert tipinde yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Anketin 3. bölümünde ise öğrencilerin çalgı öğretmenlerinin bireysel çalışmalarında öğrencilere hangi taktikleri öğrettiklerinin ortaya çıkarılması amacı ile öğrencilere sorulan açık uçlu soru bulunmaktadır. Anketten elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri (yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel taktikleri çalışma süresi ve zamanın belirlenmesi taktiklerinden daha fazla kullandıkları anlaşılmıştır.

Gün ve Köse (2012), “*Piyano Eğitiminde Müzikal Terimler ve Çalma Tekniklerine İlişkin Bilişsel Düzey Analizi*” isimli çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin, piyano derslerinde seslendirdikleri eserlerde yer alan çalma teknikleri ve müzikal terimlere yönelik bilişsel düzeylerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 82 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel nitelikli olan çalışmada, öğrencilerinin müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzeylerinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik ‘Bilişsel Düzey Testi’ hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak işlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin hız terimleri, hız değişkenleri, nüans terimleri, müzikal ifade ve çalma tekniklerinin anlamlarını çoğunlukla yanlış bildikleri saptanmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin, seslendirecekleri eserlere başlamadan önce eser üzerindeki terimler ve sembollerin bilişsel anlamlarını kavradıktan sonra yorumlamaya başlama alışkanlığını kazanmalarının sağlanması önerisinde bulunmuşlardır.

Er ve Kuş Özer (2011), “*Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*” başlıklı çalışmada, anlamlandırma stratejilerinin, Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü 10. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenme düzeylerine ve piyano dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Nicel araştırma yönteminin temel alındığı bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi’nde öğrenim gören Müzik Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen Modeli’nin kullanıldığı çalışmanın deney ve kontrol grubuna, Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen ‘Piyano Dersi Tutum Ölçeği’ ve Akın (2007) tarafından geliştirilen ‘Keman Dersi Gözlem Formu’ piyanoya uyarlanarak uygulanmıştır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğretmen merkezli yaklaşıma göre öğrencilerin piyano öğrenmelerinde başarıyı artırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca, öğrencinin yeni bilgi ile var olan bilgiyi ilişkilendirmesi ve bunlar arasında farklar bulmasının piyano öğrenimine katkı sağladığı; öğrencinin yeni karşılaştığı eserde öğreneceği bilgiler ile öğrendikleri arasında karşılaştırmalar yapması ve öğrencinin eserdeki önemli yerleri belirleyip notlar almasının, piyano öğrenimini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

“*Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri*” adlı makalesinde **Özmenteş (2008)**, çalgı öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Devlet Konservatuvarı lisans bölümü öğrencileri ile Gazi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri, Zimmerman’ın (1998) ve Pintrich’in (2000) öz-düzenlemeli öğrenme modelleri çerçevesinde yorumlanmış ve üst ve alt kategoriler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Doktora tezi olarak **M. Doğan (2017)**, “*Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Öğrencilerin Keman Dersindeki Başarı Düzeylerini Yordayan Öğrenmeye İlişkin Özellikler*” adlı araştırmasında, Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda keman dersi alan öğrencilerin keman derslerindeki başarılarını yordayan öğrenmeye ilişkin özelliklerini tespit etmeyi ve araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmak

üzere ‘Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ geliştirmeyi amaçlamaktadır. Korelasyonel araştırmada, öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarının, bireysel çalgı performans sınavına yönelik kaygılarının, keman çalmaya başlama yaşlarının, mezun olduktan sonra yapmayı planladıkları mesleklerin, mezun oldukları okul türlerinin, günlük keman çalışma sürelerinin, yükseköğretime giriş sınavı ham puanlarının, işitsel-görsel-bedensel öğrenme biçemlerini benimseme düzeylerinin, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin, eleştirel düşünme öğrenme stratejisini benimseme düzeylerinin keman dersi başarılarını yordayıp yordamadığı saptanmıştır. Çalışma, 18 üniversiteden 521 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, literatürde bulunan ‘Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği’, ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’, ‘Öğrenme Biçemleri Envanteri’, ‘Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ ile ‘Kişisel Bilgi Anketi’ kullanılarak toplanmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, keman dersi başarısını yordayan özelliklerin sırasıyla öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarının, keman çalmaya başlama yaşlarının, mezun olduktan sonra yapmayı planladıkları mesleklerin, bireysel çalgı performans sınavına yönelik kaygılarının, günlük keman çalışma sürelerinin olduğu belirlenmiştir.

Doktora tezi olarak **Çiftçi (2013)**, “*Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Deşifre Becerisine Etkisi*” başlıklı araştırmasında, hızlı okuma teknikleri eğitiminin müzik eğitiminde deşifre becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. ‘Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model’ kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan Lisans III ve Lisans IV öğrencilerinden seçilen 40 katılımcı oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının deşifre becerisi öntest-sontest başarı puanları karma desen ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan öntest-sontest ölçümlerinde araştırmacı tarafından oluşturulmuş doğrudan gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada deşifre becerisinin ritmik okuma ve piyano çalma boyutlarında ölçümler yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan hızlı okuma teknikleri eğitiminin içeriği nota okuma ile ilişkilendirilerek araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Eğitimin içeriği ağırlıklı olarak görme yelpazesi genişletme ve göz ritmi çalışmalarından oluşmuştur. Bulgular doğrultusunda hızlı okuma teknikleri eğitiminin deşifre becerisine etkisinin parçaların özelliklerine göre değiştiği, parçaların bazılarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu, bazılarında ise iki grup arasında anlamlı fark

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözün çalınan notadan ileride olması ve notaları blok olarak görmek gibi deşifre sürecinde gerekli olan becerileri geliştirmek için hızlı okuma tekniklerinin faydalı olabileceği görülmüştür. Araştırmada, metin okuma için hazırlanmış görme yelpazesi ve göz ritmi çalışmalarının nota ile ilişkilendirilerek yeni alıştırmalar oluşturulması ve deşifre becerisine ilişkin yapılacak yeni araştırmalarda eye-tracker (göz takip cihazı) gibi teknolojik cihazların kullanılması önerilmiştir.

Sever (2011), “*Zihinsel Hazırlık Çalışmalarının Keman Performansına Etkisi*” isimli doktora tezinde, keman öğrencilerinin zihinsel hazırlık çalışmalarını kullanma durumlarını ve bu çalışmaların öğrencilerin keman performansları üzerinde etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin zihinsel çalışmalara yönelik algı ve tutumların belirlenmesi amacıyla ‘Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği’ uygulanmıştır. Betimsel ve deneysel yöntem kullanılan araştırmanın uygulanmasında çalgısal bellek için ölçümleri için ezberden, performans ölçümleri için notaya bakılarak çalınan iki video kaydı ilgili uzmanlar tarafından ‘Yaylı Çalgılar için Performans Ölçeği’ ve ‘Çalgısal Bellek Ölçüm Tablosu’ kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, zihinsel çalışmalara yönelik algı ve tutumun cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Deney süreci sonrası ezberden çalınan video ölçümlerinden elde edilen bulgular; çalgısal belleğin tüm alt boyutlarında (ezgi, parmak numarası, yay ve toplam bellek) zihinsel çalışma ve videolu zihinsel çalışmanın ön test puanlarına göre anlamlı bir yükseliş oluşturduğunu göstermiştir. Ancak, zihinsel çalışmalara videonun eklenmesinin anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, zihinsel çalışmaların genel performanstan ziyade, daha çok çalgısal belleğin gelişimine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Doktora tezi olarak “*Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği)*” isimli çalışmasında **Okan (2009)**, devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada biri betimsel ve diğeri deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında ses eğitimi anasanat dallarında piyano dersi alan öğrenciler ile bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış; deneysel kısmında ise öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme

söz konusu anasanat dallarında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim görmüş olan 3. ve 4.sınıf öğrencileri ile onların piyano derslerine girmiş olan öğretim elemanlarından oluşmuştur. Araştırmanın betimsel kısmında 70 öğrenci ve 30 öğretim elemanı, deneysel kısmında ise 10'u deney grubunda, 10'u kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın deney grubuna uygulanan denel işlem 3 piyano eğitimcisi tarafından izlenmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında fark olup olmadığı 'Anova' ve 't' testi ile ortaya konulmuştur. Anketle toplanan verilerin çözümlenmesinde ise frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Denel işlemde uygulanan öğretim sonucunda deney grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Sikes (2013), "*The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players' Performance*" adlı doktora tezinden ürettiği makalesinde, spesifik egzersiz stratejisinin üniversite yaylı çalgı icracılarının performanslarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Büyük bir araştırma üniversitesi orkestrasına kayıtlı 40 yaylı çalgı icracısı, araştırma için gönüllü olmuştur (N=40). Deneysel tipte yürütülen ve ön test-son test modeliyle yapılandırılan araştırmada, katılımcılar tabakalandırılmış randomizasyon kullanılarak dört uygulama grubundan birine atanmıştır: serbest çalışma, yavaş çalma sonra kademeli hızlandırma, küçük bölümleri tekrar etme ve parçayı çok kez çalma. Kayıtlı bir oturumda, katılımcılara çalışma müziğini incelemek için 1 dakika verilmiş ve ardından pasajı deşifre etmeleri istenmiştir. Katılımcılar daha sonra kendilerine atanan strateji ile 10 dakika boyunca egzersiz yapmış, 1 dakika dinlendirilmiş ve pasajı tekrar çalmışlardır. Araştırmada, her bir egzersiz stratejisinin, üniversite performansını önemli ölçüde geliştirdiği saptanmıştır. Ses perdesi, ritim, ifade veya genel puanlara ilişkin egzersiz stratejileri arasında fark bulunmazken; yapılan ek analizlere göre, sonuçların katılımcıların performans seviyesine, çalışma müziğine ve uygulama oturumunda yer alan zamana bağlı olarak etkilenebileceğini göstermiştir.

Hallam vd. (2012), "*The Development of Practising Strategies in Young People*" başlıklı çalışmada, farklı uzmanlık düzeylerinde çalgı çalan gençlerin, çalgısal egzersiz stratejilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Uzmanlık düzeyi ile çalgısal uygulamanın doğru orantılı gelişip değiştiğine ve buna yönelik yapılan önemli çalışmalara değinen araştırmacılar, bu araştırmada katılımcıların farklı araçlar düzeyinde geniş bir yelpazede çalabilen, farklı

uzmanlık düzeyindeki kişilerden oluştuğunu ve geniş bir örneklem ile uzmanlık gelişirken uygulamalı stratejilerin ve motivasyonun geliştirilmesini araştırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, yeni başlayanlardan yükseköğretimdeki konservatuvarlara girmek için gerekli seviyeye kadar uzanan toplam 3.325 gence; egzersiz stratejileri, egzersiz organizasyonu ve motivasyon ile ilgili 7’li likert tipi derecelendirme ölçeği ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Veriler, dokuz uzmanlık seviyesine göre analiz edilmiştir. Faktör analizine göre yedi faktör ortaya çıkmıştır: sistematik egzersiz stratejilerinin benimsenmesi; egzersiz organizasyonu; dinleme ve geri bildirim için kayıtların kullanılması ve metronom kullanılması; analitik stratejilerin kullanılması; etkisiz stratejilerin benimsenmesi; konsantrasyon ve hataların anında düzeltilmesi. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf düzeyi ile faktörlerin dördü arasında istatistiksel olarak anlamlı doğrusal ilişkiler varken; egzersiz organizasyonu, analitik stratejilerin kullanılması ve konsantrasyon faktörleriyle ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Zellner (2011), “*A Study of the Relationship Between Instrumental Music Education and Critical Thinking in 8th and 11th Grade Students*” isimli doktora tezinde, Pennsylvania Okul Değerlendirme Sistemi tarafından değerlendirilen 8. ve 11. sınıflardaki çalgısal müzik eğitimi ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırılan alt gruplar arasında Akademik standartları değerlendiren Okuma (B): Kurmaca ve Kurgusal Olmayan Metnin Yorumlanması ve Analizi 1.1, Bağımsız olarak okunmayı öğrenme, standart 1.2 Bütün içerik alanlarında eleştirel okuma, standart 1.3 Alanyazını okuma, analiz etme ve yorumlama, ve Matematik, bölüm C.1 Geometri-Sayıları, sembolleri, kelimeleri, tabloları ve / veya grafikleri kullanarak matematiksel durumu analiz etme ve E.1 Veri analizi ve olasılık-Yanıtları veya soruları formüle ederek verileri yorumlama ve analiz etme (Pennsylvania Okul Değerlendirme Sistemi, 2009-2010). Örneklem, çalgı çalan öğrenciler (N=50) ve çalgı çalmayan öğrencileri (N=50) içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre 8 ila 11. sınıflardaki çalgı çalan öğrenciler, Pennsylvania Okul Değerlendirme Sistemi Okuma B, Matematik M.C.1, M.D.2 ve M.E.1 alt bölümlerinde çalgı çalmayan öğrencilere oranla daha başarılı olmuşlardır. Araştırma sonuçları bağlamında, müzik eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini artırdığı ve müzikte eleştirel düşünme yeteneğinin diğer beceri dizileri arasındaki bilişsel bağlantıyı artırdığı ve bir bütün halinde bireyi etkilediği belirtilmiştir.

Green (2010), “*Learning Styles and Learning Strategies in The Instrumental Lesson: Some Emergent Findings From a Pilot Study*” adlı araştırmasında, öğrencilerin çalgı dersinde öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejilerini incelemiştir. Makalede bu kavramlar, çalgı

öğrenimi alanında, özellikle de kulaktan çalmayı öğrenme etkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan pilot çalışmada, sekiz farklı çalgıyı (piyano, klarnet, saksafon, trompet, tuba, trombon, keman ve çello) kapsayan 10-17 yaşları arasındaki 15 çalgı öğrencisi, verilen parçaları kulaktan çalmayı öğrenmişlerdir. Araştırma stratejileri ve pedagojik yöntemler, daha önceki çalışmalardan özellikle popüler müzisyenlerin informal öğrenme uygulamalarının sınıf bağlamlarında uyarlanmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcı gözlemi ve diğer nitel yöntemlerle, ‘dürtüsel’, ‘kaba tahmin’, ‘pratik’ ve ‘teorik’ stiller olmak üzere dört potansiyel işitme ‘öğrenme stili’ ortaya çıkmıştır. Bunlar, ders transkriptlerinden ve açıklamalarından elde edilen nitel verilerle gösterilmiştir. Öğrenme stilleri, öğrenmenin göze çarpan daha ileri 3 özelliği ile ses algısı, ritim algısı ve öğrenme stratejilerinden ayrılmışlardır. Ayrıca ses ve ritim algısının ötesinde ‘öğrenme stratejileri’ olarak çok sayıda unsur açığa çıkarılmıştır. Buna ek olarak, öğrenciler arasında belli müzisyenlik alanları ve belli çalgısal yeteneklerde çeşitli artışlar tespit edilmiştir. Bunlar, daha çok artan ‘akış’ ve ‘hissetme’ ile çalma becerisi, daha uzun çalmayı sürdürme, daha hassas ifadelendirme ve dinamik uygulama, kaydı olduğu kadar kendilerini de daha dikkatli dinleme, telli ve bakır üflemeli çalgı çalanlarda ise daha ahenkli çalmayı kapsamaktadır. Bu araştırma, müzikle ilgili olası öğrenme stillerinin belirlenmesinin neden pedagojik önemi olabileceğinin bazı nedenlerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

S. G. Nielsen (2008), “*Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance*” isimli çalışmasında, müzik öğrencilerinin başarı hedefleri, öğrenme stratejileri ve çalgı performansları ile bunlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Altı farklı müzik akademisi veya konservatuvarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin (130 kişi) çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada, yapılan faktör analizine göre yetenek-yaklaşım hedefi, yetenek-kaçınma hedefi ve görev hedefi olmak üzere üç faktör bulunmuştur. Görev hedef yönelimi ve yetenek kaçınma hedef yönelimi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Başarı hedef yönelimi değişkenlerinin ise, çalgı başarısı ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Eğitim açısından, bu araştırma sonuçları kapsamında, ileri düzey öğrencilerin çalgı eğitimi sırasında başarı hedef yönelimlerini geliştirme ve düzenleme potansiyeline sahip oldukları belirlenmiştir.

S. G. Nielsen (2004), “*Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education*” isimli makalesinde, ileri seviyedeki müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejilerini ve öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının bu stratejilerle ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, klasik türde

çalışan 105 öğrenci ve jazz, pop, rock türlerinde çalışan 25 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden gelen öğrenme ve çalışma stratejileri kullanımı, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri (MSLQ) ölçeğinin Norveç versiyonunda yer alan 50 madde ile değerlendirilmiştir. MSLQ ölçeğinin öğrenme stratejileri bölümünde üç genel tipte ölçek vardır: Bilişsel Stratejiler (prova, detaylandırma, organizasyon ve eleştirel düşünme), Üstbilişsel Stratejiler (üstbilişsel öz-düzenleme) ve Kaynak Yönetimi Stratejileri (zaman ve çalışma çevresi, efor düzenlemesi, eşle öğrenme ve yardım arama). Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin bir dereceye kadar prova ile ilgili stratejileri, detaylandırma stratejilerini, eleştirilen düşünme stratejilerini ve üstbilişsel stratejileri uygulamaya koyduklarını göstermiştir. Diğer taraftan ise öğrencilerin, organizasyon stratejilerini, zaman ile çalışma ortamını kontrol etmek için kullandıkları stratejileri, efor düzenlemesi, eşle öğrenme ve yardım arama stratejilerini daha az derecede uyguladıkları saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tüm müzik öğrencilerinin bireysel çalışmalarında bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları ile öğrenme stratejilerini daha az uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin genellikle çalışma esnasında bilişsel, üstbilişsel ve kaynak yönetimi stratejileri uyguladıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise araştırma bulguları, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden mükemmellik standartları bakımından eleştirel düşünme stratejilerini daha fazla kullandıklarını göstermiştir.

Hallam (2001b), *“The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity”* başlıklı çalışmasında, genç müzisyenlerin uzmanlık gelişimlerinde strateji kullanımlarını, bilgi edinme yaklaşımlarını ve bireysel farklılıklarını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 6-18 arasında olan 55 yaylı çalgı icracısı oluşturmaktadır. Müzisyenler, çalışma esnasında 10 dakikalık süre ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilmiş performanslar izlenim, ritmik doğruluk, vuruş istikrarı, doğru nota çalma, entonasyon, tonlama hissi ve anlatım işaretlerinin gözlemlenmesi gibi stratejilerin kullanımına göre bağımsız iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerle yorumlama yaklaşımları, çalışmaları, ezberleme ile ebeveyn yaklaşımları gibi dış etkilere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Kaydedilmiş çalışmadan elde edilen verilerle öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında, katılımcıların %69’unun küçük bölümlerle alıştırma yaptığı, yalnızca %55’inin çaldıkları parçaların zor kısımlarını belirleyebildikleri ve %20’sinin bölümleri yavaş çaldığı saptanmıştır. Kayıtlar ayrıca öğrencilerin %60’ının çalışma seanslarında yaptıkları hataları düzeltmediklerini ortaya çıkarmıştır. Genel performans puanı toplamı ,44 ($p=,01$) iken, strateji seviyesi ve sınıf arasında kurulan karşılıklı ilişki ,69 ($p=,001$) olmuştur. Benimsenen çalışma yapma davranışında

uzmanlık seviyesinin genel gelişimden daha önemli olduğunu öneren yaş ve strateji kullanımı arasındaki karşılıklı ilişki ise ,56 ($p=,001$)'dır. Bulgular, strateji gelişiminin uzmanlığın gelişen seviyeleriyle yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada, zor bölümlerin saptanması ve bu bölümlere yoğunlaşmak gibi profesyonel müzisyenlerin kullandığı strateji tipleri de belirlenmiştir.

Geiersbach (2000), "*Musical Thinking in Instrumental Practice: an Investigation of Practice Strategies Used by Experienced Musicians*" isimli doktora tezinde, çalgısal pratik sürecinde müziksel düşünmeye dayalı tecrübeli çalgı icracıları tarafından kullanılan egzersiz stratejilerini araştırmıştır. Lisans düzeyinde müzik eğitimi almakta olan 12 çalgı öğrencisi, çalışma ortamlarında kendi seçtikleri eserleri çalışırken gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından, bireysel provada kullanılan beş egzersiz kategorisinden oluşan (önceden planlanmış, yinelemeli, teknik, açıklayıcı ve üstbilişsel stratejiler) Egzersiz Amaç Sınıflandırılması (EHS) geliştirilmiştir. Egzersiz hedeflerinin; hedef belirleme, çalma ve refleks olarak gruplandırıldığı bu araştırmada; 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. Araştırma sonuçları bağlamında, egzersiz yapan müzisyenlerin öğrenme stratejilerini düzenlediklerinde kişisel amaçlara doğru ilerlemeyi olumlu yönde pekiştirerek süreç için güdülendikleri ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmaya kuramsal açıdan temel oluşturan kavramlar; “Bilişsel Alan Kuramları”, “Öğrenme Stratejileri”, “Eleştirel Okuma Stratejileri”, “Çalgı Eğitiminde Müzik Yazısı ve Önemi” başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1. Bilişsel Alan Kuramları

İnsanlık tarihi, ilk çağdan itibaren insanların nasıl öğrendiği, öğrendiklerini kalıcı ve etkin kılmak için neler yapması gerektiği, öğrenmede daha iyiye nasıl ulaşılacağı konusunda yapılan araştırmalara, felsefelere ve yaklaşımlara dayanan uzun bir geçmişe sahiptir (Nacakcı & Kurtuldu, 2011, s. 1). Ayvaz Tuncel (2011), günümüzde bütün bilimlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve disiplinler arası bir anlayışla herhangi bir alanda meydana gelen gelişmelerin pek çok farklı alanı da etkilediğini belirtmiştir (s. 289).

Beyinle ilgili yapılan araştırmalar eğitim bilimlerine de doğrudan katkı sağlamakta ve bu yönüyle, disiplinler arası etkileşime örnek teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar, daha etkin ve kalıcı bir öğrenme için bireyin nasıl düşüneceğinin ve zihnini nasıl yapılandıracağıının önemini ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimde öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinde bilişsellik ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinde öğrenenin merkeze alındığı ve aktif katılımcı olduğu; öğrenme ortamlarının ise düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte düzenlendiği, öğrenenin bilgiyi ezberlemek yerine zihinsel olarak anlamlandırarak içselleştirdiği ve kalıcı bilgi edindiği bilişsel alan kuramları ortaya çıkmıştır (Erdem Gürten, 2011; Köksal, 2011; Ünver, 2011).

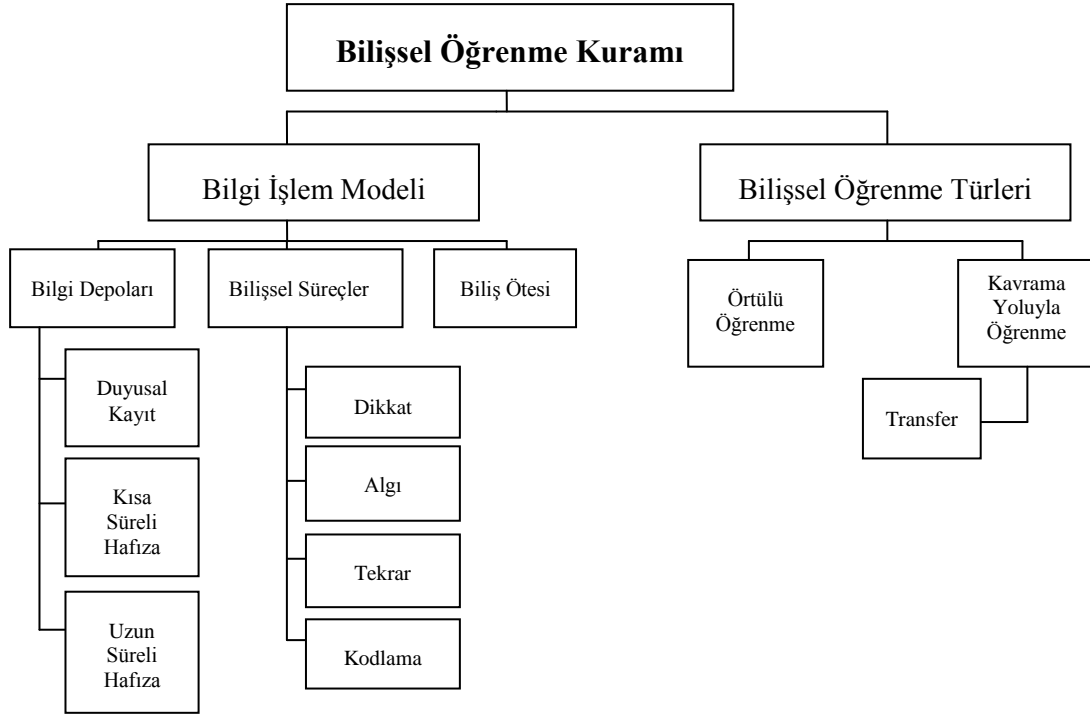
Yapılandırma, yaratma, keşfetme ve bilgi geliştirmeye ilgili olan yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin; bilginin hem işlenmesi hem de sonuçlarının sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi; bu bilgiyi ve düşünme işlemi geliştirme, artırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi ya da geliştirilmesi; edinilen deneyimlerle, geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi olduğu ileri sürülmektedir (Yurdakul, 2011, s. 41).

Senemoğlu (2012) öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramlarının betimlediğini ve açıkladığını belirterek; bazı psikologların ve eğitimcilerin öğrenme kuramlarını iki ana grupta topladıklarını söylemiştir. Bunlar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağ ile açıklamaya çalışan davranışçı-çağrışımsal kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır (s. 93).

Yüksel (2013) bilişselci bakış açısına göre öğrenmenin, bireye farklı davranışlar yapma kapasitesi sağlayan zihinsel yapılardaki değişme olduğuna dikkat çekerek zihinsel yapılar, şemalar, inanışlar, hedefler, beklentiler ve öğrenenin zihnindeki diğer yapıların bu değişmeyi kapsadığını belirtmiştir. Ayrıca, bilişsel öğrenme kuramlarının, öğrenme sürecinde, öğrenenin zihinsel süreçlerine odaklandığını ve zihinsel süreçlerin, bilginin yorumlanması ve organize edilmesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir (s. 46).

“Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır” (Eggen & Kauchak, 1992’den aktaran Senemoğlu, 2012, s. 263).

Aşağıda yer alan şekilde, bilişsel öğrenme kuramını oluşturan bileşenler gösterilmiştir.



Şekil 1. Bilişsel öğrenme kuramı bileşenleri. “Bilişsel Öğrenme Kuramı”, Yüksel, G. 2013, S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 46).

“Öğrenme genel olarak, bireyin davranışlarında değişiklik yaratan, yeni bilgi ve anlayış elde etme süreci veya bilgi ve becerilerin kazanılması süreci olarak tanımlanabilir” (Arı, 2013, s. 5).

“Öğrenme, yaşantı ürünü olarak oluşan davranış değişikliği ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişikliklerdir” (Şenay Şen, 2013, s. 99).

“Öğrenme, öğrenen ve öğrenilen materyal arasındaki ilişki sonucunda ortaya çıkar. Öğrenme yaklaşımını da öğrenen ile onun gerçekleştirdiği öğrenme süreci arasındaki bir etkileşim olarak düşünebiliriz” (Ramsden, 2000’den aktaran M. Doğan, 2017, s. 14).

“Öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme stratejileri, öğrenilen (öğrenme malzemeleri), öğrenen ve öğrenme ortamı öğeleri yer alır” (Şenay Şen, 2013, s. 99).

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda, öğrenenin öğrenme eylemini gerçekleştirmesi için birtakım stratejiler kullanması gerektiği söylenebilir.

3.2. Öğrenme Stratejileri

Strateji, en genel anlamıyla “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır (s. 1811). Eğitimdeki anlamıyla ise ders süresince öğrenci

ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içeren strateji kavramı, öğrenme sürecinde belirli davranışsal ve düşünsel süreçlerin kullanılmasıyla bağlantılıdır (Şenay Şen, 2013).

Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kolaylaştıran ya da öğrenmeyi artıran faaliyetlerin tümü olarak bilinen öğrenme stratejisi, öğrenenin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve kodlama sürecini etkilemesi umulan davranış ve düşüncelerdir. Arends (1997), öğrenme stratejisinin belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi *bilişsel stratejileri* ve bu stratejileri yönlendirici *yürütücü biliş süreçlerini* kapsadığını; öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret ettiğini belirtmiştir (Arends'ten aktaran Şenay Şen, 2013, s. 102).

Senemoğlu (2012), bilişsel stratejilerin öğrencinin dikkatine, öğrenmesine, hatırlamasına ve düşünmesine rehberlik ettiğini ve bu stratejilerin öğrenilmesini sağlamanın, eğitimde çok önemli bir hedef olması gerektiğini vurgulayarak öğrencinin dikkat etme, kodlama, geri getirme, transfer ve problem çözme için çeşitli stratejileri öğrenmesinin, bağımsız öğrenenler ve bağımsız düşünürler yetiştirmek açısından önem taşıdığını belirtmiştir (s. 410).

Etkili bir öğrenme süreci açısından öğrenenin kullanması gereken stratejiler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Burada önemli olan kazanılacak davranış grubuna en uygun olan stratejiyi belirleyebilmektir. Öğrenme stratejisi, ilgi ve becerinin edimini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tamamıdır. Öğrenme stratejileri, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren etkinliklere yönelmeyi gerektirir (Şenay Şen, 2013, s. 102).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı; ancak Weistein ve Mayer (1987) tarafından yapılan sınıflandırmanın en kabul görmüş sınıflandırma olduğu ve bu sınıflandırmaya göre öğrenme stratejilerinin: *tekrar stratejileri*, *anlamlandırma stratejileri*, *örgütlenme stratejileri*, *anlamayı izleme stratejileri* ve *duyuşsal stratejiler* olmak üzere beş kategoriden oluştuğu görülmektedir (Şenay Şen, 2013).

Öğrenme stratejilerini oluşturan beş kategori ve süreçleri aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 1

Öğrenme Stratejileri

Tekrar Stratejileri	Anlamlandırma Stratejileri	Örgütlenme Stratejileri	Anlamayı İzleme Stratejileri	Duyuşsal Stratejiler
*Metni ya da öğrenme görevini sesli olarak tekrar etme	*Yeni gelen bilgiyi daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle ilişkilendirme	*Kavram haritaları oluşturma	*Öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturma	*Dikkat, uygunluk, güven ve doyum koşullarını sağlama
*Metin ile ilgili notlar alma	*Zihinsel imgelerden yararlanma	*Önemli noktaları, anahtar sözcükleri, belli kavramları not alma	*Bu amaçlara ulaşmada kullanacağı stratejileri belirleme	*Bilgilerin çıktılarına ve dönütlerine göre öğrenme süreçlerini yönetme
*Önemli yerlerin altını çizme	*Yorumlama metni ve öğrenme görevlerini kendi cümleleriyle özetleme	*Bilgiyi kendine göre yeniden organize etme	*Amaçlarına ulaşma düzeyini değerlendirme	*Öğrenme amaçlarını gözden geçirme ve amaçlara odaklanma
	*Materyal üzerinde yorumlayarak not alma			*Rahatlama teknikleri kullanma
	*Benzetimler kurma			*Pozitif yönde kendini motive etme
				*Çalışma etkinliği süresince kullanılabilir bir çalışma takvimi oluşturma

Şenay Şen, H. (2013). Öğrenme ve öğretme stratejileri. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 103-106). Ankara: Pegem kaynağından yararlanılmıştır.

Öğretimin nihai amacının, bireylerin bağımsız öğrenebilen duruma gelmeleri olduğunu söyleyen Çubukçu (2013), bireylerin ihtiyaçları olan bilgiye nasıl ulaşacakları, neyin ne zaman araştırılması gerektiği ve ne düşünceleri değil, nasıl düşünceleri gerektiği konusunda farkındalık kazanmalarının önemine değinerek metacognition kavramına işaret etmektedir.

3.2.1. Metacognition (Üstbiliş)

İlgili alanyazında pek çok şekilde karşımıza çıkan bu kavram (üstbiliş/yürütücü biliş/biliş ötesi/biliş üstü), bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, bilişsel stratejileri ve ürünleri ile ilgili bilgisi anlamında kullanılmaktadır.

Biliş (cognition) sözcüğü, kişisel yaşantılar sonucu bir nesne ile ilgili bilgi kazanma, o nesneyi öğrenme edimi ya da canlının bir nesne ya da olayın varlığına ilişkin bilinçli duruma gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Aşılıoğlu, 2008, s. 2). Biliş ve üstbiliş arasındaki fark ise şu şekilde açıklanmaktadır: Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama

iken üstbiliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2012, s. 330).

Üstbiliş konusuyla ilgili araştırmalar John Flavell (1987) tarafından başlatılmıştır. Ona göre üstbiliş, kişinin bilişsel süreciyle ilgili bilgisidir. Üstbilişsel terimi ile ilgili önemli bir genel ayırım üstbilişin iki yönü ile ilgilidir: *biliş ile ilgili bilgi ve bilişsel süreçlerin kontrolü, izlenmesi ve denetimi*. İkinci yönüne, üstbilişsel kontrol ve düzenleme ya da kendi kendini düzenleme de denmektedir. Biliş ile ilgili bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsar. Biliş düzenlemesi ise, bireyin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Anderson & Krathwohl, 2010; Yüksel, 2013; Senemoğlu, 2012; Zimmerman, 2002).

İyi öğrenenlerin üstbilişsel bilgiye sahip olduklarını; öğrenme ve problem çözme becerilerini kontrol etmek için üstbilişsel bilgiyi kullandıklarını belirten Braten (1996), özellikle, spesifik öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve nerede kullanacakları hakkında bilgiye sahip olan iyi öğrenenlerin, bu süreci aktif olarak yürüttüklerini ifade etmiştir (Braten'den aktaran S. Nielsen, 1999, s. 219).

Üstbilişsel beceriler, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır ve bu sayede öğrenen kişi, sahip olduğu üstbilişsel bilgisiyle dikkat, algı, tekrar, kodlama ve geri getirme olarak bilinen bilişsel süreçleri kontrol eder ve yönlendirir. Bu bağlamda üstbilişsel bilgi, bireyin birtakım soruları kendisine sorabilme ve cevaplayabilme özelliğini kapsamaktadır:

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim? (Yüksel, 2013; Senemoğlu, 2012).

Tüm bu ifadeler yan yana getirildiğinde, zihinsel eylemlere ait bilişsel süreçler karşımıza çıkmakta ve tüm düşünme boyutlarını içine alan kapsamlı bir yapı oluşmaktadır. Birbiriyle bağlantılı olan ve bilişsellik temeline oturan bu yapının esas ögesi ise “*düşünmemiz hakkında düşünme*” dir. Bu kavram, ilgili alanyazında üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin çatısını oluşturmaktadır.

3.3. Eleştirel Okuma Stratejileri

“*Düşünmek yeterli değildir. Bir şeyi eleştirel düşünmek gerekir*” (Şahinel, 2007, s. iii).

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak ilk kez 1962 yılında Robert Ennis tarafından “anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermek” şeklinde tanımlanan eleştirel düşünme son yıllarda, bilgiyi kullanmanın bilgiyi kazanmak kadar önemli olduğunu fark eden eğitim, psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi disiplinler tarafından ele alınmaya başlanmıştır (Şen, 2009, s. 73; Şenturan, 2006, s. 17).

Eleştirel düşünmenin, eleştiri kelimesinden (critic) geldiğini, kökeni Greek olan eleştiri anlamının; analiz edebilme, bir şeyin farkında olma ve sorgulamayı ifade ettiğini belirten Çubukçu (2013), eleştirinin sorgulamak, durumları ifade etmek, diğerlerinin ve kendimizin fikirlerini ve kararları analiz etmek olduğunu söylemiştir. Eleştirel düşünmenin, düşünmeyi açıklayabilme ve geliştirebilmemiz için düşünmemiz hakkında düşünme olduğunu belirten Çubukçu (2013), zekayı, bilgiyi ve yetenekleri aktif biçimde kullanma imkanı sağlayan eleştirel düşünmenin, eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gerektiğine dikkat çekmiştir (s. 289).

Çeçen ve Alver (2011), bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan okuma eyleminin, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması ile bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma ve yazının anlamlı ses hâline dönüşmesi olduğunu belirtmişlerdir (s. 40).

Dinleme gibi zihinsel bir etkinlik olan okumada, dinleyenin yaptığına eş biçimde, okunanların zihinde canlandırılması, okunan metinde ileri sürülen düşüncelerin anlaşılması, düşünceler arasındaki bağların kavranması, bu bağların kişinin kendi birikimleriyle karşılaştırılıp bir düzene konması, kişide var olan bilgilerin bu bağlarla yeniden yapılandırılması gerekir (Adalı, 2010, s. vii). Bu bağlamda, okuma sürecinin

farkındalık içermesi ve bu yönüyle bilişsel bir etkinlik olması; okumaya farklı bir boyut kazandırmaktadır ve kişinin bu sürece aktif katılımını gerektirmektedir.

Paul ve Elder (2008), becerikli okuyucuların kör bir şekilde okumadıklarını; onların bir amacının, hedefinin ya da gündeminin olduğunu ve bu amaç doğrultusunda farklı durumlarda ve farklı şekillerde okuduklarını belirtmişlerdir (Paul & Elder'den aktaran Özensoy, 2011, s. 53). E. Özdemir (2005)'e göre, okumanın başlıca amacı; belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşünceyi ve duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı vermesi ve bu yönüyle okuma alışkanlığına eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır. (s. 17).

“Eleştirel düşünme; eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinleme becerilerini de içine alan çok geniş bir kavramdır. Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağıdır, ayrıca insanlara eleştirel bakış açısının kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir” (Karadeniz, 2014, s. 115). Düşünerek okuma olarak nitelendirilen bu yaklaşım; organize etme, analiz etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, sentez, problem çözme, karşılaştırma gibi eleştirel düşünme becerilerinin okumada kullanılmasını içermektedir (Kurnaz, 2013).

Eleştirel düşünmenin alt boyutlarından biri olan eleştirel okuma için Özden (2011), bu sayede insanın okuduğu bir metne farklı açılardan bakmayı öğrendiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme stratejilerinden bilişsel stratejiler-makro yetenekler kapsamına giren eleştirel okuma, en genel anlamıyla, metinleri açık hale getirme ya da irdeleme olarak kullanılmaktadır (Şahinel, 2011, s. 129).

Özensoy (2011), araştırmacıların eleştirel okuma ile ilgili tespitlerine yer vermiştir:

“Her şey sorgulanabilir. Eleştirel okumayla eleştirel düşünme aynı şeydir; eleştirel okuma açık bir akılla düşünce ve bilgileri keşfetme sürecidir” (Harnadek, 1978).

“Bir üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel okuma, üst düzey soruları içerir” (Beck, 1989).

“Etkili bir okuyucu metinlere eleştirel bir gözle yaklaşır, “nasıl” ve “neden” sorularıyla metni değerlendirir” (Johnson, 2010).

“Eleştirel okumanın amacı, öğrencilere metinle ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırarak düşüncelerini sağlamaktır”(Yıldız, 2008).

“Eleştirel okuyucu aktif okuyucudur. Eleştirel okuyucu okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında aktif bir şekilde sürece katılır. Eleştirel okuyucu okudukları metinle ilgili soru sorar, değerlendirme yapar, yargıda bulunur” (Collins, 1993).

Bu ifadeler doğrultusunda, eleştirel okumanın, okuma becerisinin tek yönlü yapılmasına karşı çıkararak; metindeki bilgi ve düşünceleri çok boyutlu biçimde keşfetme anlamına geldiği söylenebilir (Bayraktar, 2012; Karadeniz, 2014).

Okuma eylemi sırasında, okuyucuların metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak için bilinçli olarak birtakım zihinsel işlemler uyguladıklarını; okuma stratejileri olarak adlandırılan bu taktiklerin, okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde önemli katkılar sağladığını belirten Çeçen ve Alver (2011), okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullanılmasının, bu süreci kolaylaştırdığını ve bu yönüyle, okuma stratejilerinin öğrenme stratejileri gibi görev yaptığını ifade etmişlerdir.

Okuma sürecinde, eleştirel okuma becerisinin sergilenmesi için araştırmacılar tarafından birçok strateji ortaya konmuştur. Bu stratejiler genel olarak incelendiğinde; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında gerçekleştirilmesi beklenen birçok aşamanın varlığından söz edilebilir (Avery & Graves, 1997; Bayraktar, 2012; Bezci, 1998; Birincioğlu, 2006; Collins, 1993; Çam Aktaş, 2016; Çöğmen & Saracaloğlu, 2010; Demirel & Epçaçan, 2012; B. Doğan, 2002; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz Özelçi, 2012; Karatay, 2009; Köse, 2016; Sallı, 2002; Temizkan, 2007).

Karatay (2007), okuma stratejilerini “okuma öncesi (planlama stratejileri), okuma sırası (düzenleme stratejileri), okuma sonrası (değerlendirme stratejileri) olmak üzere üçe ayırarak bu stratejileri ifade etmiştir:

Okuma öncesi (planlama) stratejileri: Okuma amacı belirleme, metni gözden geçirme, bilgileri harekete geçirme, metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma, metnin uzunluğu- yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, metnin retorik (sanatlı yapılar) örüntüsünü tanımlama, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma, okuma hızı belirleme. *Okuma sırası (düzenleme) stratejileri:* Okurken not tutma, anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama), dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme, önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma, anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma, okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma, metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma, belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüleştirme, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme, metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme, anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma. *Okuma sonrası (değerlendirme) stratejileri:* Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama, metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, metinde geçen düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni

tekrar gözden geçirme, metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma, metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme, metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme, metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma (Karatay'dan aktaran Bayraktar, 2012, s. 79).

İlgili alanyazına bakıldığında eleştirel okuma stratejilerinin çok çeşitli sınıflandırmalarının mevcut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okuma sürecinde kullanılan eleştirel okuma stratejileri ile bu stratejileri ortaya koyan araştırmacılar aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir:

Tablo 2

Eleştirel Okuma Stratejileri ve Ortaya Koyan Araştırmacılar

Eleştirel Okuma Stratejileri	Ortaya Koyan Araştırmacılar
Ön İnceleme Yapma	Maker ve Lineer, 1996; Massey ve Heafner, 2004; Şengül ve Yalçın, 2004; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Flemming, 2006; Wheeler, 2007; Doğanay, 2007; Keller, 2009.
Soru Sorma	Beck, 1989; Maker ve Lineer, 1996; Pirozzi, 2003; Şengül ve Yalçın, 2004; Massey ve Heafner, 2004; Rice, 2004; Haas ve Sunal, 2005; Paul ve Elder, 2006, 2009; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; DeVoogd, 2008; Aşılıoğlu, 2008; Keller, 2009; Johnson, 2010; Ennis, 2010.
Anahtar Kavramlara Dikkat Etme	Ediger, 2000; Massey ve Heafner, 2004; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Paul ve Elder, 2006, 2009; Özdemir, 2007; Doğanay, 2007; Johnson, 2010.
Karşılaştırma Yapma	McNeil, 1987; Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Tanrıoğen, 1998; Ediger, 2000; Rice, 2004; Massey ve Heafner, 2004; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; DeVoogd, 2008; Aşılıoğlu, 2008; Keller, 2009.
Özetleme	Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Tanrıoğen, 1998; Ediger, 2000; Pirozzi, 2003; Şengül ve Yalçın, 2004; Massey ve Heafner, 2004; Haas ve Sunal, 2005; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Wheeler, 2007; Keller, 2009.
Sayfa Kenarına Notlar Yazma	Resnick, 1987; Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Pirozzi, 2003; Haas ve Sunal, 2005; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; Keller, 2009; Johnson, 2010.
Metindeki Tezi ve Ana Fikri Değerlendirme	Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Beck, 1989; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Massey ve Heafner, 2004; Rice, 2004; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; Aşılıoğlu, 2008; Keller, 2009.
Yazarın Bakış Açısı ve Amacını Bulma	Resnick, 1987; McNeil, 1987; Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Massey ve Heafner, 2004; Rice, 2004; Paul ve Elder, 2006, 2009; Flemming, 2006; Wheeler, 2007; Özdemir, 2007; DeVoogd, 2008; Johnson, 2010.
Olgu ve Görüşleri Ayırma	Adalı, 1990, 2010; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Flemming, 2006; Özdemir, 2007; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Doğanay, 2007.
Ön Yargı ve Kalıp Yargıları Fark Etme	Kurland, 2000; Rice, 2004; Flemming, 2006; Doğanay, 2007.
İddiaların Kanıtlarla Desteklenmesi	Maker ve Lineer, 1996; Adalı, 1990, 2010; Kurland, 2000; Rice, 2004; Massey ve Heafner, 2004; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Paul ve Elder, 2006, 2009; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Aşılıoğlu, 2008; Ennis, 2010.
Neden-Sonuç İlişkisini Kurma	McNeil, 1987; Beck, 1989; Adalı, 1990, 2010; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Ennis, 2010.

Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. (Doktora tezi). (s. 69-70). <https://tez.yok.gov.tr> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 2’de yer alan eleştirel okuma stratejilerini kısaca tanımlamak gerekirse; *ön inceleme yapma*, genel olarak metinle ilgili bilgi sahibi olmak için metnin türünün fark edilmesi, görsellerin, metnin üst ve alt başlıklarının incelenmesi, yazar hakkında kitapta bilgi varsa okunması, metnin nasıl organize edildiği ve görsellerle ilişkisinin incelenmesi ile okuma amacının belirlenmesidir. *Anahtar kavramlar*, bilginin yapı taşları olarak bir metnin önemli noktalarının, ana fikrinin bulunmasında önemli ipuçları vererek metnin anlaşılmasında ve yorumlanmasında kolaylık sağlar. *Karşılaştırma yapma*, aynı konuyla ilgili farklı kaynaklardan okuma yaparak öğrenilecek konunun bütüncül ve nesnel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. *Özetleme ve sayfa kenarına notlar yazma*, okuyucunun kendi ifadeleriyle metnin ana fikrinin, ana noktalarının ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca, okuyucunun yazılı materyalin kenarına notlar, sorular ve açıklamalar yazması eleştirel okumanın önemli bir unsurudur. *Metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme*, eleştirel okumanın gerçekleştirilmesi için önemli bir strateji olup; metnin sorgulanması, bağlantıların mantıklı bir şekilde yapıp yapılmadığının bulunması, konuyla ilgili çıkarımların ve sonuçların akılcı olup olmadığının fark edilmesini sağlar. *Neden-sonuç ilişkisini kurma* ise, bu ilişkinin doğru kurulup kurulmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla, neden bildiren ifadelerden sonuç bildiren ifadeler ortaya konulurken mantığın tutarlı, doğru yapıp yapılmadığı kontrol edilerek metindeki neden-sonuç bildiren düşünceler incelenmeli, sorgulanmalı ve üzerinde tartışılmalıdır (Özensoy, 2011, s. 70-72).

Eleştirel okuma stratejilerine kaynak oluşturabilecek bir diğer sınıflandırma ise Robinson (1961) tarafından ortaya konan “SQ3R” modelidir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları en eski stratejilerden biri olarak bilinen bu model, hem öğrenmede hem de öğrenilenleri hafızada tutmada etkilidir (Yüksel, 2013; Özensoy, 2011; Senemoğlu, 2012).

Survey (inceleme): Bu adımda başlıklar, anahtar kavramlar, italik ya da bold yazılar ve özet okunarak resim, tablo, grafik gibi görsel öğeler incelenir. Öğrenci, okuma materyalini ana başlık ve alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir ve okunan metnin hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.

Question (soru sorma): Öğrenci, okuma sırasında ana başlık ve alt başlıkları dikkate alarak okuma materyali ile cevaplandırılacak sorular sorar.

Read (okuma): Öğrenci, oluşturduğu soruların cevabını aramak için yazılı metni aktif şekilde okuyarak ana fikre dikkat eder ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak materyali derinlemesine okur.

Recite (özetleme): Okunan yazılı materyalin özeti yazılı ya da sözlü ifade edilir. Öğrenci, kitabı kullanmaksızın ikinci basamakta sorduğu soruları kendi kendine ya da başka birine yüksek sesle cevaplar. Metinde bulunan önemli bilgi listelerini ya da diğer olguları, sesli ya da sessiz olarak tekrar eder.

Review (yeniden inceleme): Öğrenci, anlamayı pekiştirmek için yeniden okumak üzere materyale tekrar döner ve bilgiyi yeniden gözden geçirerek organize eder. Hatırlayamadığı, anlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar. (Özensoy, 2011; Senemoğlu, 2012).

Yukarıda yer alan ifadeler doğrultusunda, ilgili alanyazında yer alan tüm stratejilerin bireylerin anlamlı okumalarında önemli bir yere sahip olduğu; eleştirel okumanın analitik okuma olduğu ve bireyin öğrenmesinin büyük ölçüde okumadaki başarısına bağlı olduğu söylenebilir (Aşılıoğlu, 2008; Dal & Aktay, 2016; Özensoy, 2011). Bu bağlamda, eleştirel bir okur; okuma öncesinde bazı araştırmaları, sezgileri; okuma sırasında not alma ve üretme, ilişkilendirme, gerekçelendirme, çıkarımda bulunma gibi düşünsel eylemleri; okuma sonrasında da yorumlama, karşılaştırma, değerlendirme gibi davranışları gerçekleştirebilmelidir (Çam Aktaş, 2016; Emiroğlu, 2014).

Pressley vd. (1995)'e göre, iyi okuyucular, daima planlı düşünme, esnek yaklaşımlar kullanma ve okurken belli aralıklarla durarak kendini kontrol etme etkinlikleriyle donanımlıdır. Okurken konu hakkında fikir yürütür, okudukları metni baştan sona doğru tekrar gözden geçirerek ne anladıklarını kontrol ederler. Okuduğunu kavrama konusunda donanımlı olan okuyucular metne bilinçli ve amaçlı yaklaşma eğilimindedirler (Pressley'den aktaran Karatay, 2009, s. 62).

Aşağıda yer alan tabloda, okuma sürecinde iyi okuyucu ve zayıf okuyucu özellikleri özetlenmiştir:

Tablo 3

Okuma Sürecinde İyi ve Zayıf Okuyucu Özellikleri

	İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
Okuma Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Önceki bilgilerini etkin hale getirirler. • Görevi anlarlar ve amaç oluştururlar. • Uygun stratejileri seçerler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumaya hazırlıksız başlarlar. • Neden okuduklarını bilmeden okurlar. • Malzemeye nasıl yaklaşacaklarını göz önünde bulundurmadan okurlar.
Okuma Esnası	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkatlerini verirler. • Tahminde bulunurlar. • Anlamadıkları durumlarda uygun stratejiler kullanırlar. • Yeni terimleri anlayabilmek için bağlamsal çözümleme yaparlar. • Anlamaya yardımcı olması için metin yapısını kullanırlar. • Yeni bilgiyi düzenler ve var olan ile birleştirirler. • Anlamanın gerçekleştiğini ve neyi anladıklarını bilerek anlamalarını kontrol ederler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkatleri kolaylıkla dağılır. • Okumuş olmak için okurlar. • Anlamadıkları bir yer olduğunda ne yapacaklarını bilemezler. • Önemli sözcükleri tanımazlar. • Hiçbir düzenleme yapamazlar. • Yeni bilgiyi var olan ile birleştirmek yerine üstüne eklerler. • Anlamadıklarını fark etmezler.
Okuma Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Okudukları üzerine düşünürler. • Başarı hissi, çabanın sonucudur. • Ana fikirleri özetlerler. • Dış kaynaklardan ek bilgi toplarlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumayı ve düşünmeyi bırakırlar. • Başarı hissi, şans eserdir.

Gürses, 2002'den aktaran, Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). (s. 41). <https://tez.yok.gov.tr> kaynağından alınmıştır.

İyi bir eleştirel okur olmak için eleştirel düşünür, eleştirel düşünür olmak için de demokratik bir ortam gerekir (Aşılıoğlu, 2008; Aybek, 2006; Girgin, 2015; Hallam, 2001a; Karasakaloğlu vd., 2012; Kurnaz, 2013; Özensoy, 2011; Potur, 2014b). Öğrenme ortamlarında demokratik ortamın sağlanması, bu becerileri kazanabilmenin ön koşuludur. Sınıf ortamı tartışmaya, eleştirmeye ve sorgulamaya uygun olduğunda; öğrenciler de bağımsız düşünmek için güdüleneceklerdir (Aybek, 2006). Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazanmaları ve bu beceriyi geliştirmeleri konusunda en önemli faktör ise eğitimcidir ve eğitimcinin, her konuda olduğu gibi bu konuda da öğrenciye model olması gerekir (Aşılıoğlu, 2008, s. 10).

Eleştirel okumanın bütün becerilerin kaynağı olduğu ve bu doğrultuda yapılan çalışmaların öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini desteklediği düşünülmektedir (Akar, Başaran & Kara, 2016). Bu yönüyle eleştirel okuma, bir beceri olarak tüm derslerin yanında ders dışı yazılı, görsel ve işitsel kaynakları değerlendirmede etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Özensoy, 2011, s. 109).

Emiroğlu (2014), eleştirel okumanın birçok disiplin için kullanılabilir yapıya sahip olduğunu ve öğretim programlarının hedefleri arasında önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir (s. 57). Freire (2003)'e göre, eleştirel bir bakış; sadece kelimeleri, resimleri, eylemleri, sesleri vs. okumanızı gerektirmez, ayrıca bir metni ve amacını anlayabilmek için dünyayı okumayı da gerektirir. Burada metin, bir kâğıda basılmış olan yazılı kaynaktan daha ötesini ifade eder (Freire'den aktaran Potur, 2014a, s. 43). “Yani metin, toplumun gelenek ve kodlarını kullanarak bireylerin birbirleriyle iletişime geçtiği her türlü araçtır. Bu çerçevede şarkılar, romanlar, konuşmalar, filmler, resimler, fotoğraflar vb. gibi iletişimin bütün türleri metin olarak düşünülebilir” (Potur, 2014a, s. 43).

Okuma eyleminde insanların; grafikler, semboller ve işaretler aracılığıyla kendisine gönderilen mesajı çözüme arzusunda olduklarını belirten Manguel (2007), bir sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumanın, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biri olduğunu; ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının karmaşık desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizini okuyan sanatçı olmak üzere hepsinin, işaretleri çözüme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir (Manguel'den aktaran Can, Türkyılmaz & Karadeniz, 2010, s. 2).

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, okuma sürecinin gerçekleştirildiği alanlardan biri olarak mesleki müzik eğitimi ve onun ana boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde yeni yaklaşımların araştırılması ve uygulanması gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Çınardal vd. (2015)'a göre, müzik öğretiminde izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımların düşünme eğitimi doğrultusunda yapılandırılması, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve müzikal açıdan yeterli bireylerin yetişmesi açısından son derece önemlidir.

H. Yokuş ve Yokuş (2010) ise, bu süreçte etkili okumanın ve dolayısıyla öğrenmenin nasıl daha etkili ve kalıcı olabileceğini araştırmanın, anlamının ve öğrenmeyi bu doğrultuda planlayarak gerçekleştirmenin yaşamsal bir öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, müzik yazısını okuyarak başlayan çalgı eğitiminin, eleştirel okuma stratejileriyle ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

3.4. Çalgı Eğitiminde Müzik Yazısı ve Önemi

Seslerle yapılan bir sanat türü olan müziği anlayabilmek için müzik yazısını okuyabilmek, birçok işaretin anlamını ve bazı kuralları bilmek gerekir (Danhauser, 2006, s. 9).

Cangal (2004)'a göre, bir eserin anlaşılır ve güzel biçimde seslendirilmesi ise, o eserin özelliklerini ve yapısını iyice bilmekle mümkün olabilir.

Müzik dili, anlatım olanakları bakımından oldukça zengin bir özelliğe sahiptir. Bugüne değin bu dili etkin biçimde kullanabilmeye dönük birçok bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak, besteci tarafından kağıt üzerine aktarılmış olan bir yapıttaki mesajı algılayıp yorumlayabilmek, bütün bunların ötesinde bir yetiye 'müzikaliteye' sahip olmayı gerektirir. Nota okumasını bilen herkes bir yapıtı seslendirebilir, ancak herkes yorumlayamaz; yorumlama, bir yapıtın seslendirilmesindeki kişisel yaratıcılıktır. Bir yapıtın ya da okuma parçasının yorumlanabilmesi için müzikalite zorunludur (Özgür & Aydoğan, 2006, s. 65).

Dalkıran (2011)'a göre, müzik öğrencilerinin müziği, kitap okudukları ustalıkta okumaya ihtiyaçları vardır; iyi müzik okuyamayan müzik öğrencisi eğitimsiz, cahil olarak değerlendirilir ve etkili müzik performansı büyük oranda müziği okumada yeterli olmaya bağlıdır (s. 55).

Yukarıda yer alan ifadelerle göre, müziği yorumlayabilmek için yalnızca nota okumak yeterli değildir; bunun için önkoşul müzik yazısını/okuma parçasını etkili okumak ve bestecinin vermek istediği mesajı doğru algılamaktır. Dolayısıyla, yorumlayabilmek için öncelikle seslendirilecek yapıtın etkili okunması gerekmektedir.

Çiftçi (2013), notaların müziğin alfabesini oluşturduğunu, bu alfabeyle etkin ve doğru biçimde öğrenmenin müzik yazısını okumak ve çözmek için gerekli olan temel bir beceri olduğunu belirterek çalıcının, eserin hızı ve hız değişikliklerini, anahtarı, ölçü sayısını, notaları ve değerlerini, akorları, bağları, nüans değişikliklerini ve müzikal ifadeleri doğru algılama ve çözme sürecini hızlandırma yetisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir (s. 15).

Yapılan araştırmalar, müziğin de bir yazısı olduğunu, bu yönüyle nota okuma ile metin okuma arasında yakın bir ilişki bulunduğunu ve müzik yazısını okumada gösterilen başarının müzikal çalma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Afacan & Şentürk, 2016; Çiftçi, 2013; Ercan, 2008; Gülüm, 2013; Nart, 2010; Tanınmış, 2016; H. Yokuş & Yokuş, 2010). Bu yönüyle, öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerinde müzik yazısını okurken kullandıkları stratejiler, çalışmanın niteliğini artırarak öğrencilerin başarılı bir performans sergilemelerinde büyük rol oynamaktadır.

H. Yokuş ve Yokuş (2010), Robinson (1961) tarafından ortaya konan ve okuduğunu anlamada kullanılan en eski stratejilerden “SQ3R” modelini, müzik yazısının öğrenilmesi ve anlamlandırılması amacıyla SQ4R olarak isimlendirilen strateji grubuna uyarlayarak ifade etmiştir:

- Göz Gezdirme (Survey): Bu kapsamda, müziksel yazının anahatları ve alt başlıkları dikkatli bir şekilde gözden geçirilir.
- Soru Sorma (Question): Müziksel yazı üzerindeki ana hatlar ve alt başlıklar dikkate alınarak materyal ile ilgili cevaplandırılacak sorular sorulur.
- Okuma (Read): Ana fikre dikkat edilerek ve soruların cevapları araştırılarak, müziksel yazının ayrıntılı bir şekilde okunması/çalışılması/söylenmesi sağlanır.
- Yansıtma (Reflect): Çalışılan esere ilişkin görsel imajlar oluşturularak, var olan bilgiler ile daha önceki bilgiler arasında ilişkiler kurulur.
- Bakmadan Cevaplama (Recite): Yazılı materyali kullanmadan ikinci basamakta sorulan sorular sesli bir biçimde cevaplandırılır (çalarak, söyleyerek vb.). Ayrıca, yazılı materyal üzerinde bulunan önemli bilgiler ya da diğer olgular, ezbere, sesli veya zihinsel olarak tekrar edilir.
- Yeniden Gözden Geçirme (Review): Yazılı materyale tekrar dönülerek bilginin tekrar gözden geçirilip organize edilmesi sağlanır. Buna ek olarak, hatırlanamayan ya da anlaşılmayan yerler yeniden gözden geçirilerek sorulan sorular tekrar cevaplandırılır (s. 83).

Bireysel çalgı çalışma sürecinde kullanılan stratejiler çalgı başarısını olumlu yönde etkileyerek öğrenci başarısını artırır; bu nedenle sürecin verimli olarak geçirilebilmesi için çalışılan eserin iyi irdelenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenmenin kalıcılığı için öğrencinin öğrenme materyali ile etkileşim halinde olması gerektiğini göstermektedir.

Başarılı bir çalgı eğitiminin gerçekleşmesi için çalgı çalışma süresinin en etkili ve verimli bir şekilde geçirilmesi gerekmektedir ve bu gereklilik “etkili çalgı çalışma”nın ne olduğu sorusunu akla getirmektedir. Etkili çalışma, öğrencinin çalışma sürecinde bir takım bilişsel taktikler (gelişim ve çalışma için geliştirilen hedefe yönelimli ve kararlı süreçler) kullandığı bir süreç olmakla beraber öğrenci, karşısına çıkan çeşitli sorunlarda özel taktikler geliştirmeli ve uygulamalıdır (Özmenteş, 2007, s. 11).

Sikes (2013), ileri düzey müzisyenlerde çalışma stratejilerini planlama ve kullanma ile zihinde canlandırma yeteneklerinin başlangıç düzeyi ve orta düzey müzisyenlere göre daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir (s. 320).

“Çalgı eğitimi alanında son yirmi yılda çalgıda günlük çalışma miktarı, kullanılan taktikler, çalgıya başlama yaşı ile çalgıda ustalığın gelişimi arasındaki ilişkileri konu edinen

araştırmalar, özellikle yurt dışında sayıca artış göstermiş ve önemli bir birikime ulaşmıştır (Jorgensen, 2002, 2003; Hallam, 1995, 2001; Ericsson vd., 1993; McPherson, 2005; Renwick ve McPherson, 2002; Barry, 1992, 1994)” (Özmenteş, 2007, s. 19)

Çalgı eğitiminde müzik yazısının önemi göz önüne alındığında, ilgili alanyazında öğrencilerin çalışmalarında müzik yazısını ne derece etkili okuduklarını ölçmek üzere geliştirilmiş bir ölçme aracı bulunmadığı tespit edilmiştir. Müzik eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini artırdığı ve müzikte eleştirel düşünme yeteneğinin, müzisyenin eser ile etkileşimini sağlayarak eylem sürecinde öngörü ve problem çözme olanağı tanıdığı (Zellner, 2011) düşünöldüğünde ise; üst düzey düşünme becerileri kapsamında eleştirel düşünme odaklı bir çalgı eğitiminin gerekliliği ve bu doğrultuda izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımların önemi yadsınamaz düzeydedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında eleştirel düşünme becerilerinden eleştirel okuma stratejilerinin işe koşulduğu bir müzik yazısını etkili okuma stratejileri ölçęęi geliştirilmiştir. Bu stratejilerin keman öğreniminde kullanılma düzeyleri araştırılarak öğrencilere müzikal farkındalık kazandırma açısından, çalıştıkları eseri ne düzeyde okuduklarının belirlenmesine yönelik çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası boyutlarından oluşan bu ölçęęin; keman öğrencilerinin çalışma süreçlerini düzenlemeleri ve bu süreci etkili biçimde yürütmeleri hususlarında öğrencilere katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyen ve araştırma kapsamında belirlenen değişkenlere göre, bu düzeylerdeki farklılıkları inceleyen korelasyonel araştırma türünde bir çalışmadır. Betimsel araştırmaların bir türü olarak nitelendirilen korelasyonel araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

“Korelasyonel araştırmaların aşamaları genel olarak; problemin belirlenmesi, örneklemin seçilmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, yorumlanması ve raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 194).

4.2. Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de lisans düzeyinde müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören keman öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örneklemeyle belirlenen, Türkiye’nin yedi bölgesinde yer alan 18 üniversiteden üç farklı fakülte türünde (Eğitim

Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü) öğrenim gören lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf keman öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 500 katılımcıya ulaşılmış ancak 401’inden dönüt alınmıştır. Yargıya dayalı örnekleme olarak da bilinen amaçlı örnekleme türünde araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır; bu yönüyle amaçlı örnekleme türü, rastlantısal olmayan bir örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2016; Neuman, 2014).

Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme türü, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2018).

“Araştırma soruları, değişkenler arasındaki ilişkileri veya gruplar arasındaki karşılaştırmaları vurgular tarzdaysa, bir tür planlı veya amaçlı örnekleme daha yerinde ve uygun olabilir, çünkü örnekleme böylesi bir yoldan seçmek, gözlenecek bir ilişki için en yüksek şansı yaratır” (Punch, 2014, s. 103).

Amaçlı örneklemede, örnekten evrene genelleme yapma, seçkisiz örneklemlere kıyasla daha zayıftır (Böke, 2014) ve bu durum, mevcut araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Araştırma kapsamında veri toplanan üniversiteler ve katılımcı sayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Örneklemine Dahil Olan Üniversiteler ve Katılımcı Sayıları

Sıra No	Üniversiteler	Öğrenci Sayısı
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi (EF)	23
2	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (EF)	34
3	Pamukkale Üniversitesi (EF)	14
4	Yüzüncü Yıl Üniversitesi (EF)	17
5	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (EF)	2
6	Balıkesir Üniversitesi (EF)	32
7	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (EF)	12
8	Marmara Üniversitesi (EF)	23
9	Gazi Üniversitesi (EF)	47
10	Ondokuz Mayıs Üniversitesi (EF)	13
11	Harran Üniversitesi (EF)	35
12	Ömer Halisdemir Üniversitesi (EF)	17
13	Atatürk Üniversitesi (EF ve GSF)	44
14	Dokuz Eylül Üniversitesi (EF ve DK)	38
15	Kırıkkale Üniversitesi (GSF)	13
16	Süleyman Demirel Üniversitesi (GSF)	8
17	Karabük Üniversitesi (GSF)	15
18	Kafkas Üniversitesi (DK)	9
Toplam		396

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya toplamda 18 üniversiteden 396 katılımcı dahil olmuştur. Araştırma kapsamında, 12 üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalına, 3 üniversitenin güzel sanatlar fakültesi müzik bilimleri bölümüne, 1 üniversitenin devlet konservatuvarı müzik bölümüne, 1 üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı ile güzel sanatlar fakültesi müzik bilimleri bölümlerine ve 1 üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı ile devlet konservatuvarı müzik bölümlerine uygulama yapılmıştır.

Tablo 5

Demografik Özellikler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	312	78,8
	Erkek	84	21,2
Yaş	16-20 yaş	178	44,9
	21-25 yaş	202	51,0
	26 yaş ve üzeri	16	4,0
Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	323	81,6
	Güzel Sanatlar Fakültesi	45	11,4
	Devlet Konservatuvarı	28	7,1
Sınıf Düzeyi	Lisans I	86	21,7
	Lisans II	122	30,8
	Lisans III	98	24,7
	Lisans IV	90	22,7
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türü	GSSL	314	79,3
	Anadolu	19	4,8
	Fen	2	0,5
	Genel	37	9,3
	Sosyal	2	0,5
	Meslek	9	2,3
Çalgıya Başlama Yaşı	5-9 yaş	31	7,8
	10-14 yaş	178	44,9
	15-19 yaş	154	38,9
	20 yaş ve üzeri	33	8,3

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan bireylerin 312'si (%78,8) kadın 84'ü (%21,2) erkektir. Katılımcıların yaşları 16 ile 37 arasında değişmekle birlikte, 202'sinin (%51,0) 21-25 yaşları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yaş ortalaması 21'dir. Fakülte türüne göre incelendiğinde, 323'ünün eğitim fakültesinde, 45'inin güzel sanatlar fakültesinde ve 28'inin konservatuvarda öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Katılımcıların 86'sı birinci sınıf, 122'si ikinci sınıf, 98'i üçüncü sınıf ve 90'ı dördüncü sınıf öğrencisidir. Mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre incelendiğinde ise 314 katılımcının GSSL'nden mezun oldukları görülmektedir (%79,3). Katılımcıların %44,9'u, çalgı çalmaya 10-14 yaşları arasında başlamıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği" (MYEOSÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların

bazı demografik özelliklerine yönelik araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte türü, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü ve çalgıya başlama yaşı ile ilgili maddeler yer almaktadır. Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edildiği, kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla öncelikle ilgili alanyazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Eleştirel okuma becerisi, öğrenme stratejileri ve üstbilişsel farkındalık becerilerine ilişkin kuramlar doğrultusunda 93 maddenin yer aldığı madde havuzu hazırlanmıştır. Bu madde havuzu müzik eğitimcisi, keman eğitimcisi, Türk dili uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanının yer aldığı 9 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddeler revize edilerek madde sayısı 86'ya düşürülmüştür. 86 maddenin yer aldığı ölçek formu, Gazi Üniversitesi GEF GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 20 keman öğrencisine uygulanarak anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda tüm maddelerin anlaşılır olduğu ve anlam açısından herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir.

MYEOSÖ ise, 5'li likert tipinde 34 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin hazırlanmasında, araştırmaya kavramsal açıdan temel oluşturan bilişsel alan kuramlarından ve bu kuramlar kapsamında açıklanan öğrenme stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve eleştirel okuma stratejilerinden yararlanılmıştır.

Gerçekleştirilen yapı geçerliği neticesinde ölçme aracının 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir (çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası). Çalma öncesi boyutunda 8, çalma sırası boyutunda 13, çalma sonrası boyutunda ise 13 madde yer almaktadır. Çalma öncesi boyutundaki maddeler, öğrencilerin müzik yazısını okumaya başlarken kullandıkları stratejileri ifade etmekte ve ön inceleme, anahtar kavramlara dikkat etme ve çalışmayı planlama stratejilerini içermektedir. Çalma öncesi boyutuna, "Birim vuruşumu belirlemek için eserin tartım kalıplarını incelerim." ya da "Eserde kullanılan duatelere bakarak hangi pozisyonları kullanacağımı bilirim." maddeleri örnek olarak verilebilir. Çalma sırası başlığı altında yer alan ikinci boyuttaki maddeler, öğrencilerin müzik yazısını okuyarak çalarken kullandıkları stratejileri ifade etmekte ve tekrar, örgütlenme ve üstbilişsel stratejileri içermektedir. Çalma sırası boyutuna, "Pasaj çalışması yapmam." ya da "Eseri çalışırken diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden nasıl

yararlanmam gerektiğini bilemem.” maddeleri örnek olarak verilebilir. Çalma sonrası boyutundaki maddeler ise daha çok kendini izleme, değerlendirme ve çalışmayı yeniden düzenlemeye yönelik stratejileri ifade etmektedir. Bu boyutta, öğrenci çalışmasını kaydederek kendini izler ve bir değerlendirme yapar. Bu değerlendirmeye göre çalışmasını yeniden planlayarak süreci başa alır; gerektiğinde ise çalışma stratejisini revize ederek hatalarını düzeltmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirir. Bu aşamalar, eser istenilen düzeyde ve nitelikte çalınana kadar tekrar eder. Çalma sonrası boyutuna, “Eseri çaldıktan sonra kendimi değerlendiririm.” ya da “Eserde karşılaştığım bir problemi nasıl çözeceğimi düşünürüm.” maddeleri örnek olarak verilebilir.

Çalma sırası boyutunda yer alan tüm maddeler olumsuz (m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21), diğer boyutlardaki tüm maddeler ise olumdur. Katılımcılar, kendilerini yansıttığını düşündükleri her bir madde için “Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Genellikle, Her Zaman” şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırma verilerindeki olumsuz maddeler ters kodlanarak analize hazır hale getirilmiştir.

Ölçme aracı gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Uygulama izni alınan üniversitelerin ilgili bölümlerinde, öğretim üyesi veya öğretim elemanı gözetmenliğinde uygulama yapılmıştır.

4.4. Verilerin Çözümlemesi

Veriler bilgisayar ortamına aktarılırken beş katılımcının eksik veya gelişigüzel cevapladığı tespit edilmiş; bu sebeple araştırmadan çıkarılarak toplam 396 kişinin cevapları üzerinden veri seti oluşturulmuştur. Veriler, sosyal bilimlerde sık kullanılan ve bu alanda verilerin hesaplanabildiği bir paket bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz etme sürecinde uzmanlardan destek alınmıştır.

Çalışma kapsamında geliştirilen “Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği”nin (MYEOSÖ) psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla öncelikle yapı geçerliğine ilişkin kanıt sunmak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak faktör yapısını keşfetmeyi amaçlar. Model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezler test edilir (Klein, 1998; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu araştırmada, çalışma grubunun azlığı sebebiyle açımlayıcı ve

doğrulayıcı faktör analizleri aynı grup üzerinde yapılmıştır ve bu durum, araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 6’da verilen değerler ölçüt alınmıştır.

Tablo 6

Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulü İçin Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kriterler	Kabul için Kesme Noktaları	Kaynak
χ^2/sd		≤ 2 = mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklerde) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklerde) ≤ 5 = orta düzeyde uyum $\geq 0,90$ = iyi uyum	(Tabachnick ve Fidell, 2001) (Kline, 2005) (Kline, 2005; Sümer, 2000) (Sümer, 2000)
GFI/AGFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0,95$ = mükemmel uyum	(Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1989; Sümer, 2000) (Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000)
RMSEA	0 (mükemmel uyum) 1 (uyum yok)	$\leq 0,05$ = mükemmel uyum $\leq 0,06$ = iyi uyum $\leq 0,07$ = iyi uyum $\leq 0,08$ = iyi uyum $\leq 0,10$ = zayıf uyum	(Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000) (Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004) (Steigher, 2007) (Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000)
CFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0,90$ = iyi uyum $\geq 0,95$ = mükemmel uyum	(Kelloway, 1989; Tabachnick ve Fidell, 2001) (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001) (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)
NFI/NNFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0,90$ = iyi uyum $\geq 0,95$ = mükemmel uyum	(Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004) (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. (s. 271, 272). Ankara: Pegem kaynağından alınmıştır.

Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için kümeleme analizi yapılmış, ölçek toplam puanına göre gruplar oluşturulmuştur. Oluşturulan müzik yazısını etkili okuma düzeylerine göre ölçeğin alt boyutları olan çalma öncesi, çalma sırası ve

çalma sonrası boyutları için anlamlı farklılık olup olmadığı ise normal dağılım varsayımına bakılarak incelenmiştir.

Normal dağılım varsayımının belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında çıkması halinde, puanların normal dağılım gösterdiği yorumu yapılmıştır. Ayrıca, Kolmogoro Smirnov ve Shapiro Wilks değerleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık için hesaplanan tüm değerlerin incelenmesi sonucu, puanların normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir. İncelenen bağımsız değişken düzeylerinde, puanların normal dağılması durumunda parametrik testler kullanılırken; dağılmaması durumunda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buna göre, oluşturulan müzik yazısını etkili okuma düzeylerine göre ölçeğin alt boyutları olan çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası boyutları için anlamlı farklılık olup olmadığı normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri öğrenci özelliklerine göre incelenirken aşağıda yer alan analizler yapılmıştır:

- Cinsiyete göre anlamlı farklılığın incelenmesinde, bağımsız değişken iki kategorili olduğu için ve bağımsız değişken düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır.
- Yaşa, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılığın incelenmesinde, bağımsız değişkenin ikiden fazla kategoriye sahip olması ve bağımsız değişkenin bazı düzeylerdeki gözlem sayılarının düşük olması nedeniyle Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılıkların karşılaştırılmasında Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.
- Öğrenim görülen fakülte türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın incelenmesinde, bağımsız değişken ikiden fazla kategoriye sahip olduğu için ve bağımsız değişken düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulunan anlamlı farklılıklarda varyansların homojenliğinin de sağlandığı göz önüne alınarak ikili karşılaştırmalar için Bonferroni testi kullanılmıştır.

- algıya başlama yaşına göre anlamlı farklılığın incelenmesinde ise çalma sonrası ve çalma sırası için kategori düzeylerinde normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ancak, alma öncesi ve toplam puan için kategori düzeylerinde normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, keman öğreniminde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği”ne (MYEOSÖ) ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtları sunulmuştur. Ayrıca, çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların raporlanmasına yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği”nin psikometrik özellikleri nedir?” alt amacına göre; 86 maddenin yer aldığı ölçek formu, Gazi Üniversitesi GEF GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 20 keman öğrencisine uygulanarak anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda tüm maddelerin anlaşılır olduğu ve anlam açısından herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Üç alt boyuta yönelik toplam 86 maddeden oluşturulan MYEOSÖ, 18 üniversiteden üç farklı fakülte türünde öğrenim gören lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf keman öğrencilerinden toplam 396 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen değerler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 200’ün orta, 300’ün ise iyi olduğu (Comrey & Lee, 1992’den aktaran Tabachnick & Fidell, 2007) bilgisinden hareketle, bu araştırma için örneklem büyüklüğünde 396 uygun bir sayı olarak görülmektedir. Faktör analizi yapılmadan önce ‘Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)’ ve ‘Bartlett’s Küresellik Testi’ yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

KMO ve Bartlett Testi*		
Kaiser-Meyer-Olkin Testi		0,914
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	5514,460
	Serbestlik Derecesi	561
	p	0,000

*en son yapılan analiz için değerlerdir.

Tablo 7 incelendiğinde, analiz sonucunda 396 kişilik çalışma grubunun KMO değeri 0,914 olarak belirlenmiştir. “KMO için alt sınır 0,50’dir. 0,50’den küçük KMO değerine sahip veriler faktörlenemez. KMO değerinin 0,90’ın üstünde olması örneklem büyüklüğünün çok iyi, 0,80-0,90 aralığında olması iyi olduğunun göstergesidir” (Field, 2013). Bu bağlamda, çalışmanın örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olduğu; buna ek olarak küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı olduğu için verinin temel bileşenler analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur. Ayrıca scree plot (öz değerlere ait çizgi grafiği) şekil 2’de sunulmuştur.

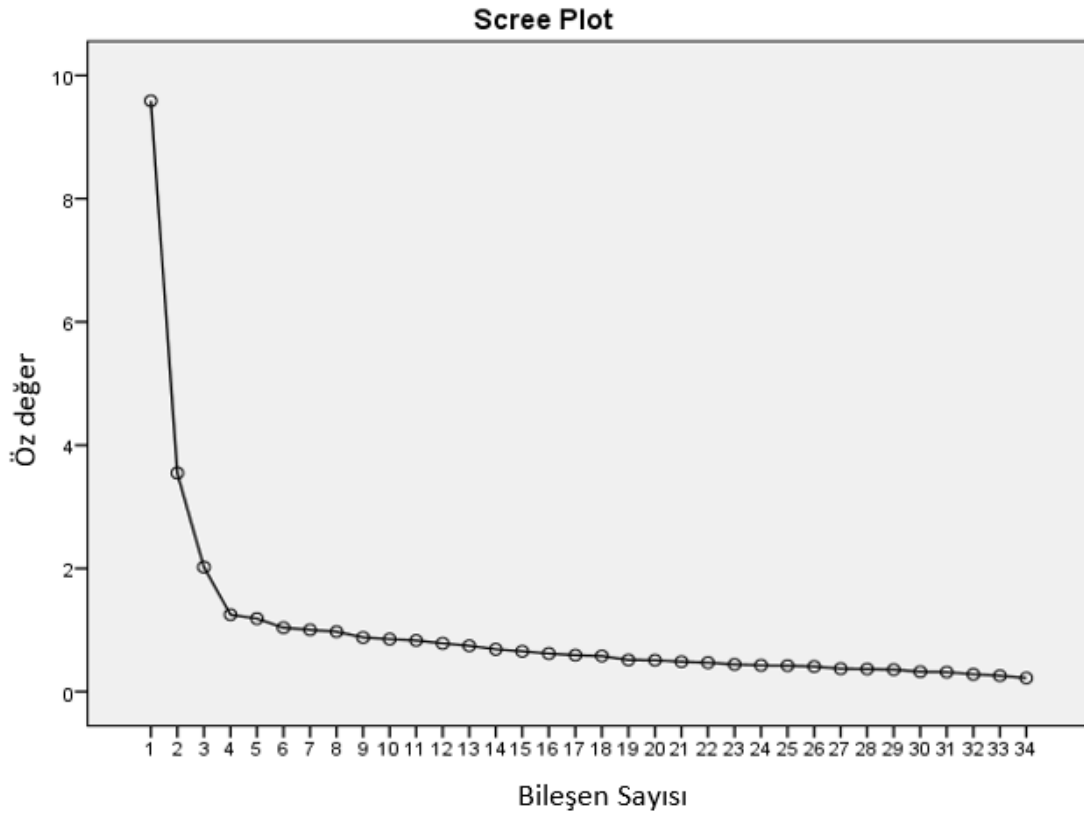
Tablo 8

Faktörlere İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Özdeğer	Başlangıç Değerleri			Döndürme İşlemi Sonrası Değerler		
	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi		Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	9,587	28,198	28,198	5,812	17,095	17,095
2	3,458	10,435	38,633	5,428	15,964	33,058
3	2,022	5,946	44,579	3,917	11,520	44,579
4	1,250	3,676	48,255			
5	1,186	3,487	51,742			
6	1,037	3,051	54,793			
7	1,002	2,948	57,741			
8	0,972	2,859	60,599			
9	0,878	2,581	63,180			

Tablo 8 incelendiğinde, döndürme yapılmadan önce özdeğeri 1’den büyük olan 4 faktör bulunmasına rağmen, döndürme yapıldıktan sonra, yani nihai durumda, denemesi yapılan ölçeğin özdeğeri 1’den büyük üç faktöre sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Şekil 2 incelendiğinde, scree plot grafiğinin üçüncü boyuttan sonra düzleştiği görülmektedir. İlk

aşamada birinci faktörün özdeğeri 9,587 faktörün toplam varyansa yaptığı katkı ise %28,198; ikinci faktörün özdeğeri 3,458 faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %10,435; üçüncü faktörün özdeğeri 2,022 ve faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %5,946 olarak bulunmuştur. Döndürme yapıldıktan sonra birinci faktörün özdeğerinin 5,812 faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise %17,095; ikinci faktörün özdeğerinin 5,428 faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise %15,964; üçüncü faktörün özdeğerinin 3,917 ve faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise %11,520 olduğu görülmektedir. Üç faktör toplamda ölçek puanlarındaki varyansın %44,58'ini açıklamaktadır.



Şekil 2. Scree plot (öz değerlere ait çizgi grafiği)

MYEOSÖ'nün faktör desenine ilişkin varimax döndürme yöntemi kullanılarak elde edilen faktör yük değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Ölçeğin Faktör Deseni

	Faktörler		
	1	2	3
m77	0,692		
m81	0,685		
m58	0,676		
m79	0,674		
m64	0,667		
m85	0,656		
m78	0,649		
m66	0,629		
m56	0,618		
m82	0,608		
m80	0,606		
m61	0,513		
m84	0,494		
m59		0,684	
m67		0,673	
m46		0,643	
m70		0,641	
m60		0,635	
m50		0,629	
m68		0,628	
m62		0,601	
m71		0,595	
m45		0,594	
m53		0,591	
m54		0,557	
m43		0,470	
m12			0,808
m10			0,720
m11			0,700
m14			0,614
m13			0,610
m1			0,513
m37			0,511
m36			0,500

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan temel bileşenler analizinde, faktör yük değerleri 0,30'un altında olan ve binişik olan maddeler teker teker analiz dışı bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Tablo 9'da son durum için sunulan değerler incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,470 ile 0,808 arasında değiştiği görülmektedir. Birinci faktörde 13, ikinci faktörde 13 ve üçüncü faktörde 8 olmak üzere ölçekte toplam 34 madde yer almaktadır. Araştırma kapsamında yazılan maddeler doğrultusunda birinci faktör çalma sonrası, ikinci faktör çalma sırası ve üçüncü faktör çalma öncesi olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alacak maddeler, faktör desenine göre yeniden numaralandırılmış ve 1-8: çalma öncesi / 9-21: çalma sırası / 22-34: çalma sonrası olarak sıralanmıştır.

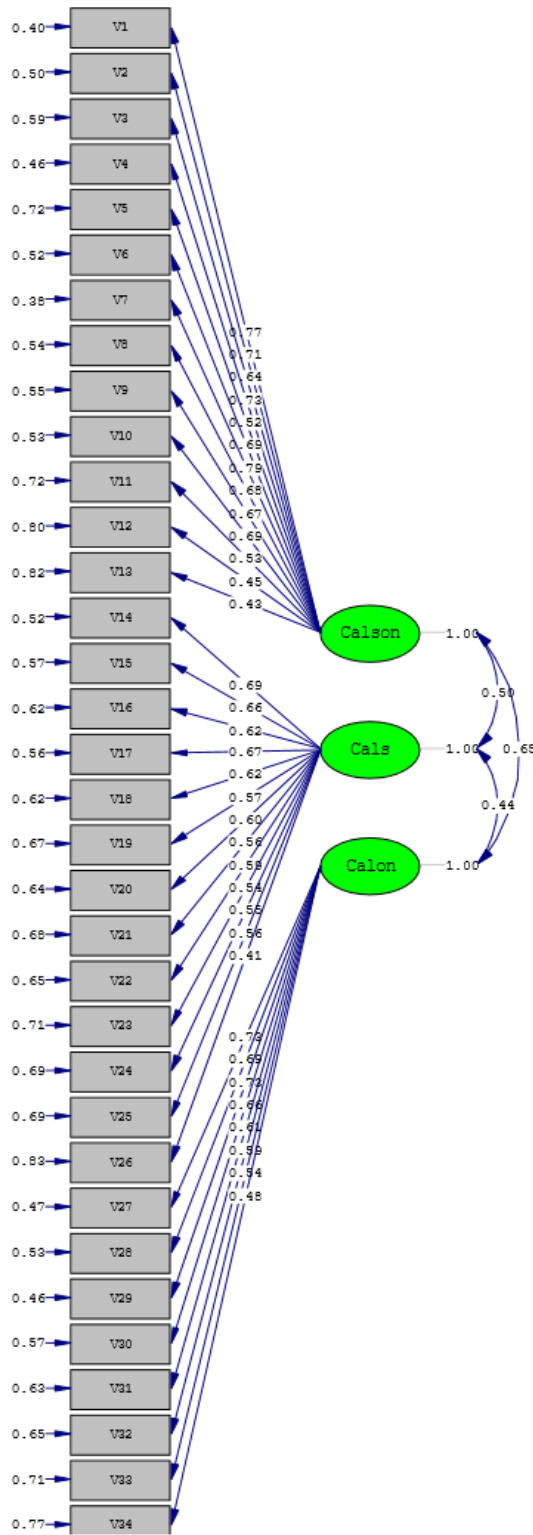
Ölçekten elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt sunmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 10’da gösterilmiştir. Ayrıca Şekil 3’te doğrulayıcı faktör analizi ile incelenen ölçme modeline ait diyagram sunulmuştur.

Tablo 10

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İçin Uyum İyiliği İndeksleri

Model	χ^2	χ^2/sd	CFI	GFI	NFI	RMSEA
DFA	1245,01	2,38	0,96	0,84	0,93	0,059
Kabul değerleri		$\chi^2/df \leq 3^*$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,080$

Tablo 10’da sunulan uyum değerleri incelendiğinde, tüm uyum iyiliği indeksleri için elde edilen değerlerin önerilen değerler içerisinde olduğu diğer bir deyişle, kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Ayrıca Şekil 3’te sunulan ölçme modeli diyagramı incelendiğinde, standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,41 ile 0,79 arasında değer aldığı ve hata varyansı değerlerinin ise 0,38 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör değerlerinin 0,30’dan yüksek olması ve hata varyanslarının 0,90’dan küçük olması kabul edilebilir sınıflar içerisinde olduğunun bir göstergesidir. Hem uyum indeksleri hem de faktör yük değerleri açısından değerlendirildiğinde, keman öğreniminde kullanılmak üzere geliştirilen MYEOSÖ için üç boyutlu modelin veriye uyum gösterdiği söylenebilir.



Şekil 3. Yol diyagramı (Calson: çalma sonrası; Cals: çalma sırası; Calon: çalma öncesi ve standardize edilmiş katsayılar)

Ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Toplam ölçek puanı için ise tabakalandırılmış alfa

değeri hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Toplam	Alt Faktörler		
		Çalma Sonrası	Çalma Sırası	Çalma Öncesi
Cronbach Alfa	0,929	0,892	0,871	0,832

Tablo 11 incelendiğinde, MYEOSÖ’nün çalma sonrası boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0,892; çalma sırası boyutu için 0,871 ve çalma öncesi boyutu için ise 0,832 olarak hesaplanmıştır. Toplam ölçek puanı için hesaplanan tabakalandırılmış Cronbach-alfa değeri ise 0,929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyut puanları ve toplam puan için hesaplanan Cronbach-alfa değerleri 0,70’dan yüksek olduğu için ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” alt amacına göre; bu düzeyleri belirlemek amacıyla öğrencilerin MYEOSÖ’nden aldıkları toplam puan üzerinden iki aşamalı kümeleme analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, aralarındaki fark maksimize edilecek şekilde kümeler oluşturularak log-olabilirlik (log-likelihood) kestirimine göre uzaklık ölçümü yapılmıştır. Kümeleme analizi sonucunda iki grup oluşturulmuş ve ortalamalar dikkate alınarak gruplar yüksek düzeyde ve düşük düzeyde müzik yazısını etkili okuyanlar olarak isimlendirilmiştir. Grupların betimsel istatistikleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Grup	Düzye	f	%	\bar{X}	ss	Min-Max
1	Düşük	192	48,5	112,51	12,23	35-128
2	Yüksek	204	51,5	144,90	10,09	129-169

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanmalarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan kümeleme analizi

sonucu iki grup oluşmuştur. Birinci gruptaki öğrencilerin MYEOSÖ'nden aldıkları en düşük puan 35 en yüksek puan ise 128'dir ve grubun ortalaması 112,51'dir. Bu nedenle, bu grup müzik yazısını etkili okuma stratejileri açısından düşük düzey olarak isimlendirilmiştir. İkinci gruptaki öğrencilerin ise MYEOSÖ'nden aldıkları en düşük puan 129 en yüksek puan ise 169'dur ve grubun ortalaması 144,90 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, bu grup müzik yazısını etkili okuma stratejileri açısından yüksek düzey olarak isimlendirilmiştir. Bu durumda öğrencilerin %48,5'inin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma açısından düşük düzeyde; %51,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile ölçeğin alt boyutlarından (çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Çalma Sonrası	Düşük	192	122,69	23557,00	12,794*	0,000
	Yüksek	204	269,85	55049,00		
Çalma Sırası	Düşük	192	109,67	21056,50	14,991*	0,000
	Yüksek	204	282,11	57549,50		
Çalma Öncesi	Düşük	192	125,28	24054,00	12,411*	0,000
	Yüksek	204	267,41	54552,00		

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise tüm alt boyutlar için müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin (%48) aldıkları puanların daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumda, müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin yüksek olan

öğrencilere (%52) göre çalma sırası, çalma sonrası ve çalma öncesinden aldıkları puanlar daha düşüktür. Anlamlı bulunan bu değerler için etki büyüklüğü (Cohen's *d*) hesaplanmıştır. Bu değerler, çalma sonrası için 0,64; çalma sırası için 0,75 ve çalma öncesi için 0,62'dir. Cohen'in kriterlerine göre (1988), hesaplamalar sonucunda elde edilen *d* değeri ,20 (küçük etki büyüklüğü), ,50 (orta etki büyüklüğü), ,80 (büyük etki büyüklüğü) olarak değerlendirilir. Buna göre, mevcut araştırmada hesaplanan değerlerin ,50 üzerinde olmasının, büyük etki anlamına geldiği ve bu nedenle elde edilen anlamlı farklılıkların etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyete, yaşa, öğrenim görülen fakülte türüne, sınıf düzeyine, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne ve çalgıya başlama yaşına göre farklılaşmakta mıdır?” alt amacı doğrultusunda; cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik varsayımı sağlandığı için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Çalma Sonrası	Kadın	312	48,61	9,25	394	0,784	0,433
	Erkek	84	47,70	10,13			
Çalma Sırası	Kadın	312	46,44	10,32	394	0,044	0,965
	Erkek	84	46,38	9,20			
Çalma Öncesi	Kadın	312	34,46	5,26	394	0,752	0,453
	Erkek	84	33,96	5,52			
Toplam	Kadın	312	129,50	19,41	394	0,601	0,548
	Erkek	84	128,05	20,74			

Tablo 14 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın ve erkekler için ortalama değerlerin çok yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, cinsiyet açısından bakıldığında yükseköğretim

düzeyinde keman öğrenimi gören kadın ve erkek lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem sayısı düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Çalma Sonrası	16-20 yaş	178	198,92	2	1,480	0,477	-
	21-25 yaş	202	195,50				
	26 yaş ve üzeri	16	231,59				
Çalma Sırası	16-20 yaş	178	201,80	2	0,278	0,870	-
	21-25 yaş	202	195,60				
	26 yaş ve üzeri	16	198,34				
Çalma Öncesi	16-20 yaş	178	191,81	2	7,165*	0,028	1-3
	21-25 yaş	202	198,62				
	26 yaş ve üzeri	16	271,38				
Toplam	16-20 yaş	178	199,21	2	1,149	0,563	-
	21-25 yaş	202	195,59				
	26 yaş ve üzeri	16	227,28				

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ’nden aldıkları toplam puan ile çalma sonrası ve çalma sırası alt boyutları açısından yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülürken; çalma öncesi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda yaşa göre çalma öncesi boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın 16-20 yaş arasındaki öğrenciler ile 26 yaş ve üzeri öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 16-20 yaş arasındaki öğrencilerin MYEOSÖ’nin çalma öncesi alt boyutundan aldıkları toplam puanın 26 yaş ve üzeri öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, 26 yaş ve üzeri olan öğrencilerin çalma öncesinde müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 16-20 yaş arasındaki öğrencilere göre daha yüksektir. Anlamlı çıkan bu karşılaştırma için

hesaplanan etki büyüklüğü değeri ise 0,20'dir. Buna göre, etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenim Görülen Fakülte Türüne Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Çalma Sonrası	EF	323	48,62	9,55	(2, 393)	0,394	0,675
	GSF	45	47,58	8,52			
	DK	28	47,46	9,63			
Çalma Sırası	EF	323	46,56	9,96	(2, 393)	0,434	0,649
	GSF	45	46,49	10,51			
	DK	28	44,71	10,96			
Çalma Öncesi	EF	323	34,50	5,35	(2, 393)	3,575*	0,029
	GSF	45	34,89	4,15			
	DK	28	31,82	5,91			
Toplam	EF	323	129,68	19,76	(2, 393)	1,076	0,342
	GSF	45	128,96	17,77			
	DK	28	124,00	21,61			

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puan ile çalma sonrası ve çalma sırası alt boyutları açısından öğrenim görülen fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülürken; çalma öncesi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma testine göre bu farklılığın devlet konservatuvarında öğrenim gören öğrenciler ile güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar karşılaştırıldığında, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalma öncesi alt boyutundan aldıkları puanlar devlet konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Anlamlı çıkan bu karşılaştırma için etki

büyüküğü 0,02 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, etki büyüküğüünün küçük olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Çalma Sonrası	Lisans I	86	50,60	10,29	(3, 392)	2,440	0,064
	Lisans II	122	47,15	8,91			
	Lisans III	98	48,63	8,81			
	Lisans IV	90	47,82	9,70			
Çalma Sırası	Lisans I	86	47,65	11,49	(3, 392)	0,609	0,609
	Lisans II	122	45,96	8,96			
	Lisans III	98	46,46	9,92			
	Lisans IV	90	45,84	10,29			
Çalma Öncesi	Lisans I	86	34,52	5,54	(3, 392)	0,538	0,657
	Lisans II	122	33,84	5,36			
	Lisans III	98	34,60	5,27			
	Lisans IV	90	34,60	5,09			
Toplam	Lisans I	86	132,78	22,29	(3, 392)	1,574	0,195
	Lisans II	122	126,95	18,62			
	Lisans III	98	129,69	18,62			
	Lisans IV	90	128,27	19,38			

Tablo 17 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ’nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ’nden aldıkları toplam puanların sınıf düzeyine göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, sınıf düzeyi açısından bakıldığında yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem

sayısı düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre İncelenmesi

		n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Çalma Sonrası	GSSL	314	195,45	6	3,189	0,785
	Anadolu	19	216,03			
	Fen	2	296,50			
	Genel	37	206,50			
	Sosyal	2	154,50			
	Meslek	9	189,28			
	Diğer	13	221,00			
Çalma Sırası	GSSL	314	200,96	6	2,456	0,873
	Anadolu	19	177,76			
	Fen	2	205,75			
	Genel	37	202,80			
	Sosyal	2	215,50			
	Meslek	9	153,50			
	Diğer	13	184,46			
Çalma Öncesi	GSSL	314	198,65	6	1,044	0,984
	Anadolu	19	199,74			
	Fen	2	235,00			
	Genel	37	205,26			
	Sosyal	2	152,75			
	Meslek	9	191,94			
	Diğer	13	179,73			
Toplam	GSSL	314	198,89	6	1,367	0,968
	Anadolu	19	192,82			
	Fen	2	247,00			
	Genel	37	206,12			
	Sosyal	2	173,75			
	Meslek	9	167,11			
	Diğer	13	193,69			

Tablo 18 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ’nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ’den aldıkları toplam puanların mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü açısından bakıldığında yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çalgıya başlama yaşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çalma sonrası ve çalma sırası için kategori düzeylerinde normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ancak, çalma öncesi ve toplam puan için kategori düzeylerinde normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Çalgıya Başlama Yaşına Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Çalma Sonrası	5-9 yaş	31	49,74	9,69	(3, 392)	1,628	0,182
	10-14 yaş	178	49,15	9,06			
	15-19 yaş	154	47,12	9,84			
	20 yaş ve üzeri	33	49,30	8,92			
Çalma Sırası	5-9 yaş	31	47,55	12,34	(3, 392)	0,402	0,752
	10-14 yaş	178	46,58	9,35			
	15-19 yaş	154	46,35	9,97			
	20 yaş ve üzeri	33	44,88	12,21			
		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Çalma Öncesi	5-9 yaş	31	196,11	3	3,333	0,343	
	10-14 yaş	178	204,30				
	15-19 yaş	154	187,30				
	20 yaş ve üzeri	33	221,70				
Toplam	5-9 yaş	31	213,06	3	2,145	0,543	
	10-14 yaş	178	204,25				
	15-19 yaş	154	188,47				
	20 yaş ve üzeri	33	200,61				

Tablo 19 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ’nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ’den aldıkları toplam puanların çalgıya başlama yaşına göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, çalgıya başlama yaşı açısından incelendiğinde yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca, araştırma ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda korelasyonel tipte yapılan bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen MYEOSÖ'nin psikometrik özellikleri ile ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların bağımsız değişkenler ile ilişkisini tespit etmeye yönelik analizler yapılmıştır. Bu analizlere göre çıkan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

6.1.1. MYEOSÖ'nin Psikometrik Özellikleri

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktör “çalma sonrası”, ikinci faktör “çalma sırası”, üçüncü faktör ise “çalma öncesi” olarak adlandırılmıştır. Bu üç faktör toplamda ölçek puanlarındaki varyansın %44,58'ini açıklamaktadır. Ölçekten elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt sunmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerine göre açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan üç faktörlü yapı doğrulanmıştır (χ^2/sd : 2,38; NFI: 0,93; CFI: 0,96; GFI: 0,84; RMSEA: 0,059).

Ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin birinci faktörüne (çalma sonrası) ilişkin

Cronbach-alfa katsayısı ,89; ikinci faktörüne (çalma sırası) ilişkin Cronbach-alfa katsayısı ,87; üçüncü faktörüne (çalma öncesi) ilişkin Cronbach-alfa katsayısı ise ,83 olarak belirlenmiştir. Toplam ölçek puanı için hesaplanan tabakalandırılmış Cronbach-alfa değeri ise ,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyut puanları ve toplam puan için hesaplanan cronbach-alfa değerleri ,70'den yüksek olduğu için bu bulgular, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

6.1.2. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puan üzerinden kümeleme analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki grup oluşmuş; birinci gruptaki öğrencilerin ölçekten aldıkları en düşük puan 35 en yüksek puan ise 128'dir ve grubun ortalaması 112,51'dir. Bu nedenle, bu grup müzik yazısını etkili okuma stratejileri açısından düşük düzey olarak isimlendirilmiştir. İkinci gruptaki öğrencilerin ise ölçekten aldıkları en düşük puan 129 en yüksek puan ise 169'dur ve grubun ortalaması 144,90'dır. Bu nedenle, bu grup müzik yazısını etkili okuma stratejileri açısından yüksek düzey olarak isimlendirilmiştir. Bu durumda öğrencilerin %48,5'inin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma açısından düşük düzeyde; %51,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerine göre ölçeğin alt boyutlarından (çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin %48'inin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların düşük olduğu; %52'sinin ise ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin, yüksek olan öğrencilere göre çalma sırası, çalma öncesi ve çalma sonrasında aldıkları puanlar daha düşüktür.

6.1.3. Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi

6.1.3.1. Cinsiyete Göre

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik varsayımı sağlandığı için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların [çalma sonrası: $t=,784$; $p>,05$ – çalma sırası: $t=,044$; $p>,05$ – çalma öncesi: $t=,752$; $p>,05$] hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların [$t=,601$; $p>,05$] cinsiyete göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın ve erkekler için ortalama değerlerin çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, cinsiyet değişkeninin yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören kadın ve erkek lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Alanyazında, öğrencilerin çalışma ve öğrenme sürecinde öğrenme stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve eleştirel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştıran benzer çalışmalar, cinsiyet değişkeninin bu düzeylere etkisi hususunda farklılık göstermektedir. Öğrencilerin cinsiyete göre, bu stratejileri kullanma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (Yokuş & Yürüdür, 2015; Emiroğlu, 2014; Şeker, 2014; Piji Küçük & Uzun, 2013; Deniz, 2011; Sever, 2011); kadınlar lehine anlamlı bir fark gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ateş, 2013; Kılınçer & Aydın Uygun, 2013b; Çeçen & Alver, 2011; Karatay, 2009; Çam, 2006; S. G. Nielsen, 2004). Yıldız (2015) ve Karasakaloğlu vd. (2012) ise, öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeylerinde erkekler lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir.

6.1.3.2. Yaşa Göre

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem sayısı çok düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puan [$\chi^2=1,149$; $p>,05$] ile çalma sonrası [$\chi^2=1,480$; $p>,05$] ve çalma sırası [$\chi^2=0,278$; $p>,05$] alt boyutları açısından yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülürken; çalma öncesi [$\chi^2=7,165$; $p<,05$] alt

boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda yaşa göre çalma öncesi boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın 16-20 yaş arasındaki öğrenciler ile 26 yaş ve üzeri öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 16-20 yaş arasındaki öğrencilerin MYEOSÖ'nin çalma öncesi alt boyutundan aldıkları toplam puanın 26 yaş ve üzeri öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, 26 yaş ve üzeri öğrencilerin çalma öncesinde müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 16-20 yaş arasındaki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durumun muhtemel nedeninin, üstbilişsel farkındalık ile yaş arasında doğru orantı olması ve yaş ilerledikçe sınıf düzeyi arttığından bir esere nasıl çalışmaya başlanacağı hakkında daha fazla bilgi birikimine sahip olunması ve bu doğrultuda kullanılan stratejilerin de artması olduğu düşünülmektedir. Yıldız'ın (2015), öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarını araştırdığı çalışmasında, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken; Özmenteş (2007), öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında ise, 23 yaş ve üzeri lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir.

6.1.3.3. Öğrenim Görülen Fakülte Türüne Göre

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puan [$F_{(2-395)}=1,076$; $p>,05$] ile çalma sonrası [$F_{(2-395)}=0,394$; $p>,05$] ve çalma sırası [$F_{(2-395)}=0,434$; $p>,05$] alt boyutları açısından öğrenim görülen fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülürken; çalma öncesi [$F_{(2-395)}=3,575$; $p<,05$] alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma testine göre bu farklılığın devlet konservatuvarında öğrenim gören öğrenciler ile güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar karşılaştırıldığında, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalma öncesi alt boyutundan aldıkları puanlar devlet konservatuvarında

öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Devlet konservatuvarlarında öğrenim görenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmamasının muhtemel nedeninin çalışılan örneklemin küçük olmasından kaynaklanabileceği ve devlet konservatuvarları öğretim programlarında yer alan ders içeriklerinin eleştirel okumaya göre düzenlenmemiş olabileceği düşünülmektedir. Beklenen bir bulgu olarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, müzik eğitimi alan derslerinin yanısıra pedagojik formasyon derslerinin yoğunlukta olması nedeniyle düşünmeyi düşünme veya öğrenmeyi öğrenme yaklaşımlarına yönelik farkındalık düzeylerinin daha fazla olabileceği ve bu bakımdan, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çalma öncesi alt boyutunda gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Farklı branşlarda öğrenim gören lisans öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Ateş, 2013; Kılınçer, 2013). Ancak, aynı branşa yönelik farklı fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencileri ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Çınardal vd. (2015), mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini araştırdıkları çalışmada, eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu bakımdan alanyazındaki araştırmalar, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

6.1.3.4. Sınıf Düzeyine Göre

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların [çalma sonrası: $F_{(3-395)}=2,440$; $p>,05$ – çalma sırası: $F_{(3-395)}=0,609$; $p>,05$ – çalma öncesi: $F_{(3-395)}=0,538$; $p>,05$] hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların [$F_{(3-395)}=1,574$; $p>,05$] sınıf düzeyine göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, sınıf düzeyi açısından bakıldığında yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir. Bu durum, sınıf düzeyi değişkeninin yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji

düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak, yaş değişkeni açısından çalma öncesi alt boyutunda 26 yaş ve üzeri grubu lehine anlamlı farklılığın tespit edildiği dikkate alındığında; öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşması beklenmektedir. Bunun aksine, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişmemesinin muhtemel sebebi olarak bazı tespitlere yer verilmiştir.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan bir öğrencinin eğitim öğretim hayatına 7 yaşında başladığı varsayıldığında, yükseköğretime başlama yaşının 18 veya 19 olması beklenmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma örneğinde yer alan 24-37 yaş grubu öğrencilerin çeşitli nedenlerle (dönem uzatma, ikinci veya daha fazla lisans öğrenimi görme, kayıt dondurma vb.) olağan yaş aralığında öğrenimlerini tamamlayamadıkları düşünülmektedir. Yaş ve sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında ise, 26 yaş ve üzeri grubunun lisans 3.veya lisans 4. sınıfta öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Buna göre, sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin müzik yazısını okuma stratejilerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı farklılık gösterebileceği sınıfın lisans 3 veya lisans 4 olması beklenmektedir. Araştırma örneğinde yer alan katılımcıların öğrenim gördükleri sayıca en fazla fakülte türünün eğitim fakültesi olduğu (323 öğrenci) ve bu öğrencilerin yaşlarının 16-37 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda ise, öğrencilerin normal öğrenim sürelerine tekabül eden yaş aralığı dışında bir yaş aralığına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, öğrenci afları hususunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 6111 ve 6353 sayılı kanunun uygulanması sürecinde Yükseköğretim Kurulunca 2011 ve 2012 yıllarında iki af çıkarılarak, çeşitli nedenlerle üniversite ile bağlantısı kesilen öğrencilerin dönüşünün sağlanmasından (YÖK, t.y.) kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, yaş aralığının çok geniş olduğu mevcut örneklem grubu için sınıf düzeyi hususu çok net çizgilere sahip değildir. Dolayısıyla, bu araştırma örneklemini açısından yaş değişkeni ile sınıf düzeyi değişkeni arasında doğru orantı bulunmamaktadır. Öğrenci Afları kapsamında öğrenimine devam eden öğrencilerin, müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri açısından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunmamasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin öğrenme stratejileri, okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri, ders çalışma yaklaşımları, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerine etkisi hususlarında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Sınıf düzeyi

değişkeni açısından, lisans 1. sınıf lehine anlamlı farklılık gösteren çalışmaların (Çınardal vd., 2015; Şeker, 2014; Çeçen & Alver, 2011) yanı sıra; sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık göstermediği araştırmalar da mevcuttur (Yıldız, 2015; Piji Küçük & Uzun, 2013; Deniz, 2011; Sever, 2011).

6.1.3.5. Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem sayısı çok düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların [çalma sonrası: $x^2=3,189$; $p>,05$ – çalma sırası: $x^2=2,456$; $p>,05$ – çalma öncesi: $x^2=1,044$; $p>,05$] hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların [$x^2=1,367$; $p>,05$] mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir. M. Doğan (2017), müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören keman öğrencilerinin eleştirel düşünme stratejisini benimseme düzeylerinin, mezun olunan lise türüne göre keman dersindeki başarılarını yordamağını tespit etmiştir. Gergin'in (2010) araştırmasında, öğrencilerin bireysel çalgı dersi başarıları açısından mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Şeker'in (2014) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumları açısından mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer bir bulgu olarak Çeçen ve Alver'in (2011) çalışmalarında, mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Diğer taraftan, müzik eğitimi alan lisans öğrencilerine ilişkin yapılan araştırmalarda, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Çınardal vd., 2015; Yıldız, 2015; Piji Küçük & Uzun, 2013).

6.1.3.6. Çalgıya Başlama Yaşına Göre

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çalgıya başlama yaşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çalma sonrası ve çalma sırası için

kategori düzeylerinde normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ancak, çalma öncesi ve toplam puan için kategori düzeylerinde normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların [çalma sonrası: $F_{(3-395)}=1,628$; $p>,05$ – çalma sırası: $F_{(3-395)}=0,402$; $p>,05$ – çalma öncesi: $\chi^2=3,333$; $p>,05$] hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların [$\chi^2=2,145$; $p>,05$] çalgıya başlama yaşına göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Alanyazına bakıldığında, bu bulgu mevcut araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin çalgı çalmaya başlama yaşları düştüğünde çalgı dersi başarı puanları artmaktadır (M. Doğan, 2017; M. Özdemir, 2009). Bu araştırmalarda, çalgıya başlama yaşı açısından daha erken yaşta çalmaya başlayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Beklenmeyen bir bulgu olarak bu durumun, keman derslerinin işleniş biçimiyle bağlantılı olabileceği; derslerin tek yönlü ve öğretmen merkezli yapılışı veya yalnızca nota okumaya dayalı bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında; öğrencilerin %48,5'inin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri açısından düşük düzeyde; %51,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin %48'inin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların düşük olduğu; %52'sinin ise ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, öğrencilerin etkili okuma stratejileri kapsamında sorgulama eylemini gerçekleştirdikleri ve eser hakkında soru sordukları görülmektedir. Bağımsız ve eleştirel düşünür olma ile demokratik sınıf ortamı ilişkisi düşünüldüğünde, bu araştırma sonuçları bağlamında öğrenme ortamlarında demokratik bir ortam olduğu çıkarımı yapılabilir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ise;

- cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$),
- yaşa göre çalma öncesi [$\chi^2=7,165$; $p<,05$] alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği ($p<0,05$),

- öğrenim görülen fakülte türüne göre çalma öncesi [$F_{(2-395)}=3,575$; $p<,05$] alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği ($p<0,05$),
- sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$),
- mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$),
- çalgıya başlama yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında, araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenlerin, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında ise, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri çalma öncesi alt boyutunda, yaş ve öğrenim görülen fakülte türü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın alt amaçlar temelinde sıralanmış sonuçları doğrultusunda, araştırmaya yönelik ve sonraki araştırmacılara ışık tutabilecek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. Müzik yazısını etkili okuma stratejilerinin kullanılma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği alt boyut olarak çalma öncesi için; çalgı eğitimcisi rehberliğinde, öğrencilerin çalma öncesinde kullandıkları stratejileri geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir (çalışılacak eser için merak duygusu oluşturularak esere dikkat çekmek ve öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirici zihinsel hazırlık çalışmaları yapmak vb.).
2. Devlet konservatuvarlarında öğrenim gören öğrenciler ile ilgili seçkisiz örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılarak öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenebilir.
3. Anlamlı farklılaşma görülen çalma öncesi alt boyutunda yer alan stratejileri belirlemeye yönelik bir ölçme aracı hazırlanarak, öğrencilerin bu boyutta kullandıkları stratejiler çoğaltılabilir.
4. Çalma sırası ve çalma sonrası alt boyutlarında yer alan stratejilerin kullanılma düzeyleri, farklı değişkenler açısından incelenerek anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

5. Farklı değişkenler ile öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini etkileyen faktörler araştırılabilir.
6. Çalgı eğitimcileri, bağımsız düşünmeyi destekleyici ve öğrencileri bu konuda teşvik edici tutum sergileyerek öğrencilere rehberlik etmelidir.
7. Öğrencilerin, çalgı dersi ile müzik alan derslerinin birbiriyle bağlantılı dersler olduğu hususunda daha bilinçli olmaları sağlanmalıdır. Müziksel teori ve işitme eğitimi, armoni-kontrpuan, müzik tarihi, müzik kültürü gibi derslerin eserlerin müzikal anlayışa göre çalınmasında etkili olduğu dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin, keman teorisinin yanı sıra kuramsal derslerdeki bilişsel düzeylerinin de artırılması ve bu derslerde öğrenilen bilgilerin çalgı dersine transfer edilmesi, eserin daha nitelikli çalınmasına katkı sağlayabilir.
8. Çalgı öğretim programları, eleştirel okuma stratejilerinin öğrencilere kazandırılması hususunda yeniden yapılandırılabilir.
9. MYEOSÖ'nin lisans düzeyinde yaylı çalgı çalan öğrencilere uygulanacağı nicel araştırma desenleri oluşturulabilir.
10. Müzik yazısını etkili okuma stratejilerinin keman eğitiminde öğrenciye kazandırılmasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
11. Müzik yazısını etkili okuma stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ortaya konacağı çalışmalar yapılabilir.
12. Müzik yazısını etkili okuma stratejileri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin ortaya konacağı çalışmalar yapılabilir.
13. Aynı branşa yönelik farklı fakülte türlerinde, öğrencilerin müzik yazısını etkili okumak üzere kullandıkları stratejiler ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
14. MYEOSÖ'nin, lisans düzeyi dışındaki farklı düzeyler için uygulanabilirliği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu.
- Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 228-247. https://www.researchgate.net/profile/Nezihe_Sentuerk/publication/312024646_OKUL_ONCESI_VE_SINIF_EGITIMI_ANABILIM_DALLARINA_YONELIK_MUZIK_OKURYAZARLIGI_OLCEGININ_GELISTIRILMESI/links/586a353108ae6eb871b96b88/OKUL-OeNCESI-VE-SINIF-EGITIMI-ANABILIM-DALLARINA-YOeNELIK-MUeZIK-OKURYAZARLIGI-OeLCEGININ-GELISTIRILMESI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akar, C., Başaran, M. & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1-14. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/906670231_1AkarC%C3%BCneyt-egt-1-14.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (Örnek bir uygulama) [Özel Sayı]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209964> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüzlüer, F. (2014). Müzik öğretmeni eğitim programının müzik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 111-119. <http://dergipark.gov.tr/nwsafine/issue/19887/213005> sayfasından erişilmiştir.

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem.
- Arı, E. (2013). Temel kavramlar. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11. http://zgefdergi.com/Makaleler/1308141269_10_01_Asilioglu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/view/5000013754/5000013993> sayfasından erişilmiştir.
- Avery, P. G. & Graves, M. F. (1997). Scaffolding young learners' reading of social studies texts. *Social studies and the young learner*, 9(4), 10-14.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydiner Uygun, M. (2013). Pişano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1087-1110. http://www.jasstudies.com/Makaleler/1180813348_59Ayd%C4%B1nerUygunMehtap_S-1087-1110.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aydiner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2012). Pişano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 695-992. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2241/895> sayfasından erişilmiştir.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2011). Kuantum öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 289-306). Ankara: Pegem.

- Babacan, E. & Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *e-International Journal of Educational Research*, 6(2), 36-50. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000471/5000137163> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bezci, E. Ö. (1998). *An investigation of the cognitive reading strategy needs of the freshman students at Hacettepe University*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi (t.y.). *Hakkımızda*. <http://mssf.bilkent.edu.tr/hakkimizda> sayfasından erişilmiştir.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Böke, K. (2014). Örneklem. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (s. 105-147). İstanbul: Alfa.
- Büyükkayıkçı, G. E. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, R., Türkyılmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. <http://tokat.meb.gov.tr/teftis/userfiles/upload/projeler/%C3%96%C4%9Frencilerin%20Kitap%20Okuma%20Al%C4%B1%C5%9Fkanl%C4%B1klar%C4%B1%20Konulu%20Makale.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cangal, N. (2004). *Müzik formları*. Ankara: Arkadaş.

- Cerit, E. 2010. *Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel piyano çalışma yöntemleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. <http://www.ericdigests.org/1994/literature.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun Şentürk, G. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 43-56. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adusobed/article/view/5000177641/5000159561> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çam Aktaş, B. (2016). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 217-232. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0ebc0231-6583-4f55-8614-1de5d21008de%40sessionmgr101> sayfasından erişilmiştir.
- Çeçen, M. A. & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-57. <http://www.arastirmax.com/en/system/files/dergiler/195525/makaleler/3/5/arastirmax-turkce-ogretmeni-adaylarinin-ustbilissel-okuma-stratejilerini-kullanma-duzeyleri-giresun-universitesi-ornegi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çınardal, F. C. (2013). *Keman eğitiminde kullanılan M. Crickboom metodunun incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çınardal, F. C., Çınardal, L. & Çatak, B. (2015). Mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri. *Bartın*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 452-465.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/43677> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçiabaşı, M. C. (2013). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin müzik eğitiminde deşifre becerisine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çilden, Ş. (2001). Bireysel çalgı eğitiminde temel ilkeler ve etkili faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 272, 27-30.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem.
- Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 91-99. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/130317347_91-99.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çubukçu, Z. (2013). Düşünme becerileri. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 281-331) Ankara: Pegem.
- Dal, S. & Aktay, S. (2016). İnternet için eleştirel okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 185-200.
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7e057da4-1d18-4215-b175-0b0482069a1f%40sessionmgr4006> sayfasından erişilmiştir.
- Dalkıran, E. (2011). Keman eğitiminde deşifre becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 54-63.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/makusobed/article/view/1098000310/1098000221> sayfasından erişilmiştir.
- Danhauser, A. (2006). *Temel müzik kuralları*. (İ. Baran, Çev.). Ankara: Evrensel.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi2_03OkudugunuAnlamaStrBilDuyOgr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, J. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri*. Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (iconte), Antalya, 27-29.

http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/168._jale.deniz.pdf sayfasından erişilmiştir.

Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Doğan, M. (2017). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin keman dersindeki başarı düzeylerini yordayan öğrenmeye ilişkin özellikler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Er, K. O. & Kuş Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-65. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b05ab66f-c5a6-4ae0-a23c-c4acec2c5874%40sessionmgr4009> sayfasından erişilmiştir.

Ercan, N. (2008). *Piyano eğitiminde ilke ve yöntemler*. (1. Baskı). Ankara: Sözkese.

Erdem Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 81-91). Ankara: Pegem.

Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sed/article/view/5000105011/5000098206> sayfasından erişilmiştir.

Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Meteksan.

Facione, P. & Gittens, C. A. (2013). *Think critically*. USA: Pearson Education.

Feyzi, A. (2013). *Keman öğretiminde Addie Yaklaşımı esas alınarak hazırlanan öğretim modelinin uşşak ezgilerin kemanla seslendirilmesine etkileri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=c0Wk9IuBmAoC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Discovering+statistics+using+IBM+SPSS+statistics&ots=LbBhKH0v_J&sig=DmSkGRoYJbHMPEpDvUzT-12cFGs&redir_esc=y#v=onepage&q=Discovering%20statistics%20using%20IBM%20SPSS%20statistics&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Geiersbach, F. J. (2000). *Musical thinking in instrumental practice: An investigation of practice strategies used by experienced instrumentalists*. (Doctoral dissertation).
- Gergin, Z. (2010). *Bireysel çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Girgin, D. (2015). Müzik eğitimi bölümlerindeki çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrenci perspektifinde beklentiler. *e-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 10(3), 169-183.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000102069/5000118492> sayfasından erişilmiştir.
- Green, L. (2010). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 4(1), 42-65. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735610385510> sayfasından erişilmiştir.
- Gülüm, O. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi alan öğrencilerin müzikal dinamikleri bilme ve uygulama durumlarının incelenmesi (Atatürk Üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gün, E. & Köse, H. S. (2012). Piyano eğitiminde müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzey analizi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 7(3), 246-257. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/186528> sayfasından erişilmiştir.
- Günay, E. (2006). *Müzik sosyolojisi sosyolojiden müzik kültürüne bir bakış*. İstanbul: Bağlam.

- Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. https://www.researchgate.net/publication/231961083_The_Development_of_Metacognition_in_Musicians_Implication_for_Education sayfasından erişilmiştir.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800020029914#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xNDYxMzgwMDAyMDAyOTkxND9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVAQEAw> sayfasından erişilmiştir.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735612443868> sayfasından erişilmiştir.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buefad/article/view/1082000094/1082000073> sayfasından erişilmiştir.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086870/5000080799> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80. <http://sbedergi.ibu.edu.tr/index.php/sbedergi/article/view/57/146> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kılınçer, Ö. & Aydın Uygun, M. (2013a). Pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçęinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2553/1073> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınçer, Ö. & Aydın Uygun, M. (2013b) Müzik öğretmeni adaylarının pişano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy-Fine Arts*, 8(2), 206-237. <http://dergipark.gov.tr/nwsafine/issue/19892/213027> sayfasından erişilmiştir.
- Klein, S. P. (1998). Standards for teacher tests. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(2), 123-138. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1008029010483.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *Pivollka*, 7(21), 16-19. http://www.elyadal.org/pivolka/21/PiVOLKA_21_06.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Köksal, N. (2011). Beyin temelli öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 111-121). Ankara: Pegem.
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: Planlama-uygulama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Konya: Eğitim.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D. & Yüksel, G. (2016). Müzik eğitiminde çalgı çalışma yöntemleri ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(13), 189-198. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inustd/article/view/5000179845/5000172985> sayfasından erişilmiştir.
- McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal Of Music Education*, 31(2), 160-172. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761413486407> sayfasından erişilmiştir.
- Nacaklı, Z. & Kurtuldu, M. K. (2011). *Kuramdan uygulamaya müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

- Nart, S. D. (2010). *Deşifre şarkı söyleme eğitime yönelik deneysel bir öğretim metodu*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar (S. Özge, Çev.). (7. Basım). Ankara: Yayın.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14613800120089223> sayfasından erişilmiştir.
- Nielsen, S. (1999). Regulation of learning strategies during practice: A case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance. *Society for Research in Psychology of Music and Music Education*, 27(2), 218-229. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735699272015> sayfasından erişilmiştir.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10/2, 235-247. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802079106>
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Society for Education Music and Psychology Research*, 32(4), 418-431. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735604046099> sayfasından erişilmiştir.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practise. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291. <https://static.cambridge.org/resource/id/urn:cambridge.org:id:binary:20170214030431145-0482:S0265051799000364:S026505179900036Xa.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Okan, H. (2009). *Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dallarını örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. (6. Basım). Ankara: Bilgi.
- Özdemir, M. (2009). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğrenim gören gitar öğrencilerinin bireysel çalgı alan dersleri ve genel akademik başarı durumlarının*

- belirlenen değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme.* (11. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özgür, Ü. & Aydoğan, S. (2006). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram II.* (2. Baskı). Ankara: Gazi.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-453. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152562/5000138374> sayfasından erişilmiştir.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175. <http://193.140.142.206:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/4335/Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Parasız, G. & Gülüm, O. (2017). Öğrencilerin haftalık keman çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(31), 1045-1075. <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1490273195.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Piji Küçük, D. & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 327-345. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086805/5000080734> sayfasından erişilmiştir.
- Potur, Ö. (2014a). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(4), 32-49. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14911> sayfasından erişilmiştir.

- Potur, Ö. (2014b). Language arts course teaching process associated with critical literacy. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 807-839. <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000361/5000066710> sayfasından erişilmiştir.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. Bader Arslan, Z. Akyüz, Çev.). (3. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Sağır, T. & Ayhan, A. (2012). Müzik eğitiminde imgelerin kullanımı [Özel Sayı]. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(6), 305-321. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inustd/article/view/1027000058/1027000057> sayfasından erişilmiştir.
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schleuter, S. L. (1996). *A sound approach to teaching instrumentalist an application of content and learning sequences*. (Second Edition). New York: Schirmer Books.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42. <http://www.enadonline.com/0DOWNLOAD/pdfler/eng/enadc2s2m2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, G. (2011). *Zihinsel hazırlık çalışmalarının keman performansına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sikes, P. L. (2013). The effects of specific practice strategy use on university string players' performance. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 318-333. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429413497225> sayfasından erişilmiştir.
- Şahinel, S. (2011). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 123-136). Ankara: Pegem.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. (e-kitap). Ankara: Pegem, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/15022007195001ekitap-elestireld%C3%BCsunmeTANITIM.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy-Fine Arts*, 9(3), 135-149. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/186475> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2), 69-89. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/56/usen> sayfasından erişilmiştir.
- Şenay Şen, H. (2013). Öğrenme ve öğretme stratejileri. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 98-113). Ankara: Pegem.
- Şenşekerci, E. & Kartal, H. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 839-857.
- Şenturan, L. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (Fifth Edition). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition). New York: Harper Collins.
- Tanınmış, G. E. (2016). Cognitive levels regarding articulation marks among violin students in Department of Music Education in Gazi University. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 537-552. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098177.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topoğlu, O. & Ünal Öney, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1301-1312. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/360151147_077Topo%C4%9FluOnur-vd-1301-1312.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Türk Dil Kurumu. (2009). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi, temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (3. Basım). Ankara: Evrensel.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-11.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/01a.uslu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 137-148). Ankara: Pegem.
- Yener, S. & Apaydınlı, K. (2016). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 225-249.
http://www.jasstudies.com/Makaleler/1371144399_15.%20Yrd.%20Do%C3%A7.%20Dr.%20K%C3%B6ksal%20APAYDINLI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, Y. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik beklentileri açısından incelenmesi. *Asos Journal The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 400-414.
http://www.asosjournal.com/Makaleler/113317009_541%20Yal%C3%A7%C4%B1n%20YILDIZ.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 145-160.
<http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/964/854-1656-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Yokuş, H. & Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem.

- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 161-175. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1658> sayfasından erişilmiştir.
- Yokuş, T. & Yürüdü, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Science*, 1(1), 22-34. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inutjass/article/view/5000143027/5000130613> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 39-65). Ankara: Pegem.
- Yüctoker, İ. (2014). Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 112-126. <http://www.sanategitimdergisi.com/makale/pdf/1392294318.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurumu (t.y.). *Öğrenci afları (6111 ve 6353 sayılı kanunun uygulamaları)*. http://www.yok.gov.tr/web/ogrenci/kararlar;jsessionid=7534AED107CB90C1ED92B24FC3A362?p_p_auth=zGT3L9zF&p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=7725105&_101_type=content&_101_urlTitle=ogrenci-aflar%C4%B1-6111-ve-6353-say%C4%B1%C4%B1-kanunun-uygulamalar%C4%B1-&redirect=http%3A%2F%2Fwww.yok.gov.tr%2Fweb%2Fogrenci%2Fanasayfa%3Bjsessionid%3D7534AED107CB90C1ED92B24FC3A362%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_redirect%3D%252Fweb%252Fogrenci sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, G. (2013). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 46-71). Ankara: Pegem.
- Zellner, R. M. (2011). *A study of the relationship between instrumental music education and critical thinking in 8th and 11th grade students* (Doctoral dissertation).

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/1477457.pdf?refreqid=excelsior%3A7563eceb25ed175bc757176b9fce0be1> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

Ek-1.Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/04/2017-E.58108



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTUSU MUDURLUGUNE

İlgi : 21/02/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 27307 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı,Doktora Öğrencisi Fatma Ceyda ÇINARDAL'ın,Prof. Şeyda ÇILDEN'in danışmanlığında yürüttüğü "*Keman Eğitiminde Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 11.04.2017 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bilimleri Bölümleri ve Devlet Konservatuarları'ndan izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No : 2017-161

Ek:1 Liste

Ankara
Tel 0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks 0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi : <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>


Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No 202 18 07

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

TOP

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM VE İLİŞİMLER BÜROSU
GELEN - GİDEN EVRAK



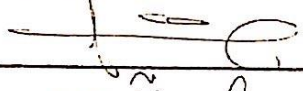
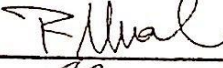

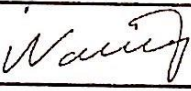
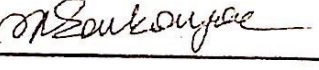

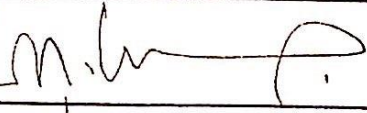

Evrak Tarihi
Evrak Numarası

	GEREĞİ ÇİN	BİLGİ ÇİN
Enstitü Müdürü		
Enstitü Müdür Yard.		
Enstitü Sekreteri		
Sekretarya Bürosu		
Öğretim İşleri	X	
Mali İşler		
Yönetim Kurulu		
Personel İşleri		
Diğer		
Onay		

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 11.04.2017

TOPLANTI SAYISI : 04

ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.Mehmet KÜÇÜKKURT	KATILMADI
Prof.Dr.Fatma GÜMÜŞ	
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL	
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN	
Prof.Dr.Naciye YILDIZ	
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA	
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN	KATILMADI
Prof.Dr.C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŞ	
Prof.Dr.Füsun DEMİREL	
Doç.Dr.Tuncay ÖNDER	KATILMADI

Ek-2. Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği

KEMAN ÖĞRENİMİNDE MÜZİK YAZISINI ETKİLİ OKUMA STRATEJİLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ

AÇIKLAMA

Sayın Katılımcı;

Bu ölçek, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı'nda yürüttüğüm “Keman Öğreniminde Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri” konulu tez çalışmamda veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bilimleri Bölümleri ve Devlet Konservatuvarları Lisans 1., Lisans 2., Lisans 3. ve Lisans 4. sınıf keman öğrencilerine uygulanacaktır. Çalma Öncesi, Çalma Sırası ve Çalma Sonrası olmak üzere üç boyuttan oluşan bu ölçek ile elde edilecek veriler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Yanıtlayanlarla ilgili her türlü bilgi gizli tutulacak; üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya göstermiş olduğunuz ilgiden ve yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Araştırmacı

Fatma Ceyda ÇINARDAL

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız

16 – 20

21 – 25

26 – 30

31 ve üzeri

3. Öğrenim gördüğünüz fakülte türü nedir?

Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü

Devlet Konservatuvarı

4. Sınıf düzeyiniz nedir?

Lisans I

Lisans II

Lisans III

Lisans IV

5. Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunun türü nedir?

Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

Anadolu Lisesi

Fen Lisesi

Genel Lise

Sosyal Bilimler Lisesi

Meslek Lisesi

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

6. Çalgınıza başlama yaşı kaçtır?

5 – 9

10 – 14

15 – 19

20 – 24

25 ve üzeri

KEMAN ÖĞRENİMİNDE
MÜZİK YAZISINI ETKİLİ OKUMA STRATEJİLERİNİN
KULLANILMA DÜZEYLERİ

Aşağıdaki ifadelerin **sizi** ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadeleri ne ölçüde gerçekleştirdiğinizi ölçek üzerinde değerlendiriniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmadan ve her madde için yalnızca bir ifadeyi işaretlemeniz, bu araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

Ölçek maddelerinde kullanılan **eser** ifadesi “parça, etüt vb.” için de geçerlidir. Her bir ifade numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda sıralanmıştır. Sizi yansıttığını düşündüğünüz ifadeyi işaretlerken “**X**” kullanınız.

Madde No.	İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Eserin ölçü rakamına göre (4/4, 6/8, 5/8 vb.) birim vuruşumu belirlerim.	1	2	3	4	5
2.	Birim vuruşumu belirlemek için eserin tartım kalıplarını incelerim.	1	2	3	4	5
3.	Nota üzerinde yer alan artikülasyon işaretlerine (staccato, portato, legato vb.) bakarak hangi yay tekniklerini kullanacağımı tespit ederim.	1	2	3	4	5
4.	Eserde belirtilen hız terimlerini (Allegro, Moderato, Vivace vb.) tanırım.	1	2	3	4	5
5.	Eserde kullanılan duatelere (parmak numarası) bakarak hangi pozisyonları kullanacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Çalacağım eserin tonunu/makamını incelerim.	1	2	3	4	5
7.	Eserin kaydını (varsa) izleyerek icracıların farklı yorumlarını gözlemlerim.	1	2	3	4	5
8.	Çalışacağım eser ile ilgili fikir edinmek açısından; hocamın eseri çalarak örneklemesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
9.	Zor bir eser ile karşılaştığımda eseri çalmaktan vazgeçerim.	1	2	3	4	5
10.	Çalarken, karşılaştığım bir problemi nasıl çözeceğimi bilemem.	1	2	3	4	5
11.	Eser özelliklerini incelemeyi gerekli görmeden deşifre yaparım.	1	2	3	4	5
12.	Pasaj çalışması yapmam.	1	2	3	4	5
13.	Eseri çalarken neleri yanlış yaptığımı fark edemem.	1	2	3	4	5
14.	Belirtilen hız terimine uymadan çalarım.	1	2	3	4	5

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
15.	Pasaj çalışmalarında tekrar yapmayı sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
16.	Zorlandığım yerleri önemsemeden eseri baştan sona kadar çalışırım.	1	2	3	4	5
17.	Eseri çalışırken, diğer derslerde öğrendiğim bilgilerden nasıl yararlanmam gerektiğini bilemem.	1	2	3	4	5
18.	Eserin deşifresini yaparken yalnızca notaları çalmak benim için yeterlidir.	1	2	3	4	5
19.	Eseri çalarken, süslemeleri (tril, mordan, çarpma vb.) göz ardı ederim.	1	2	3	4	5
20.	Eserde belirtilen duateleri (parmak numarası) dikkate almadan çalışırım.	1	2	3	4	5
21.	Eser üzerinde çokça düşünmeden, hocam ne derse onu uygularım.	1	2	3	4	5
22.	Eseri çalıştıktan sonra neler öğrendiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
23.	Eser ile ilgili başarısız olduğum durumlarda, bunun üstesinden gelmek için farklı çalışma yöntemleri planlarım.	1	2	3	4	5
24.	Eserde, çelişen bilgiye rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
25.	Zor pasajları çözmeye yönelik stratejiler geliştiririm.	1	2	3	4	5
26.	Zorlandığım tekniklerde daha somut düşünmek için örnekler oluştururum (detaş yay tekniğini fırçayla boya yapmaya benzetmek gibi).	1	2	3	4	5
27.	Çaldıktan sonra, yaptığım hataları düzeltmeye yönelik çalışmalar planlarım.	1	2	3	4	5
28.	Eserde karşılaştığım bir problemi nasıl çözeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
29.	Keman teorisine yönelik bilgilerimi eseri çalmak için etkin biçimde kullanırım.	1	2	3	4	5
30.	Belirlediğim çalışma temposunu kademeli biçimde artırarak eser için yazılan tempoya ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
31.	Eseri çaldıktan sonra kendimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
32.	Teknik açıdan çalmakta zorlandığım durumlarda, eser üzerinde belli ölçüde değişiklik yapma konusunda hocam ile düşüncelerimi tartışırım.	1	2	3	4	5
33.	Eseri çalışırken dikkat etmem gereken yerleri hatırlamak amacıyla sayfa üzerinde şekiller kullanırım.	1	2	3	4	5
34.	Eseri çalarken kendimi kaydedip sonrasında kaydımı izleyerek/dinleyerek hatalarımı tespit ederim.	1	2	3	4	5

Katılımınız için Teşekkürler



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..