



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ

MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN

FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Esra KAYHAN BİRCAN

Danışman

Doç. Dr. Bahar GÜDEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temmuz, 2018

TELİF HAKKI

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

YAZARIN

Adı :Esra

Soyadı :KAYHAN BİRCAN

Bölümü :Güzel Sanatlar Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziği Öğrenme Stratejilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : Analysis of Music Teachers' Music Learning Strategies in Terms of Different Variables

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: Esra KAYHAN BİRCAN

İmza:

KABUL VE ONAY

Esra KAYHAN BİRCAN tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziği Öğrenme Stratejilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans /Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bahar GÜDEK

(Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç. Dr. Damla BULUT

(Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER

(Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun Üniversitesi)

.....

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

Tarihi: __/__/__

Doç. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Anne ve Babama

TEŐEKKÖRLER

Bu tezi hazırlamamda başından sonuna kadar desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Bahar GÜDEK'e ve çalışmanın ölçek uygulamasında zamanını ayıran ilgili bölüm öğretim elemanlarına ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Esra KAYHAN BİRCAN



**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Esra KAYHAN BİRCAN

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini algılama, gerçekleştirme, yansıtma boyutlarında hangi düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve okuduğu üniversite değişkenleri açısından farklılık gösterme durumunu belirlemektir. Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini yedi farklı bölgeye ait Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören toplam 360 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinde devam ettikleri lise türü, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için t-testi uygulanmıştır. Müzik bölümünde farklı üniversitelerde okuyan öğrenciler arasında farklılık olup olmadığının tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmada ilgili veriler Kocabaş (2003) tarafından geliştirilmiş olan "Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, üniversite de okuyan öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerinin cinsiyete, mezun olunan lise türü, okuduğu üniversiteye ve okuduğu

sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarına müziği öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrenciye rehberlik edebilmeleri için seminer çalıştay gibi toplantılara katılımı teşvik edilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Müzik, Müzik Öğretmeni Adayı, Öğrenme Kuramları, Öğrenme stratejileri, Müziği Öğrenme Stratejileri

Sayfa Sayısı : 74

Danışman : Doç. Dr. Bahar GÜDEK



**MUSIC TEACHERS CANDIDATES
THE STRATEGIES OF MUSICAL LEARNING
INVERSIGATION FROM DIFFERENT VARIABLES**

MS Thesis

Esra KAYHAN BİRCAN

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2018

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the extent to which musical teacher candidates perceive, implement, and reflect the musical learning strategies they use and how these strategies differ in terms of gender, grade level, high school type and university variables. Research is a field study in descriptive quality. The sample of the research consists of 360 students studying in the year 2015-2016 in Ondokuz Mayıs University, Inonu University, Harran University, Cumhuriyet University, Uludağ University, Dokuz Eylül University and Mehmet Akif Ersoy University belonging to seven different regions. In the analysis of the obtained data, t-test was applied to determine whether there is a meaningful difference according to the high school type, class levels and gender in which music teacher candidates continue their music learning strategies. An ANOVA test was used to determine whether there were any differences among the students studying at different universities in the music department. Relevant data were collected by using the "Music Learning Strategies Scale" developed by Kocabaş (2003). According to the findings of the research, it is found that the learning strategies of the students who study at university are different according to sex, graduated high school type, university they read and grade level they read. In line with the results of the research, proposals have been developed to encourage musical teacher candidates to participate in meetings such as seminar

workshops so that they can guide students in the teaching of music learning strategies.

KeyWords : Music, Music Teacher Candidate, Learning Theories, Learning Strategies, Music Learning Strategies.

Number of Pages : 74

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Bahar GÜDEK



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
SİMGELER VE KISALTMALAR	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	Error! Bookmark not defined.
1.1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.1.2 Alt Problemler	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Araştırmanın Temel Kavramları (Tanımlar).....	5
1.7 İlgili Yayın ve Araştırmalar	6
İKİNCİ BÖLÜM	14
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1 Öğrenme	14
2.2 Öğrenme Kuramları.....	15
2.2.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı	16
2.2.2 Bilişsel Öğrenme Kuramı	17
2.2.3 Duyuşsal Öğrenme Kuramı	17
2.2.4 Beyin Temelli Öğrenme Kuramı	18
2.3 Müzikal Öğrenme.....	18
2.4 Öğrenme Kuramlarının Müzik Eğitime Yansımaları	20
2.4.1 Davranışçılığın Müzik Eğitimindeki Yansımaları	20
2.4.2 Bilişselciliğin Müzik Eğitimindeki Yansımaları	20

2.4.3 Yapılandırıcılığın Müzik Eğitimindeki Yansımaları	21
2.4.4 Bağlantıcılığın Müzik Eğitimindeki Yansımaları	22
2.5 Öğrenme Stratejileri	23
2.6 Öğrenme Stratejilerini Sınıflandırma	25
2.7 Araştırmada Temel Alın Şekliyle Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	26
2.7.1 Dikkat Stratejileri	26
2.7.2 Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırıcı Stratejiler	27
2.7.3 Kodlamayı Arttırıcı Stratejiler	28
2.7.4 Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	28
2.7.5 İzleme Stratejileri	28
2.8 Müzik Eğitiminde Kullanılan Diğer Öğrenme-Öğretme Stratejileri	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	31
III. YÖNTEM	31
3.1 Araştırmanın Modeli	31
3.2 Evren ve Örneklem	31
3.3 Veri Toplama Araçları	33
3.3.1 Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeği	33
3.3.2 Müzik Öğrenme Strateji Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	34
3.3.3 Müzik Öğrenme Strateji Ölçeği Dağılımı	34
3.3.4 Müzik Öğrenme Strateji Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Kolerasyon	36
3.4 Verilerin Analizi	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	38
IV. BULGULAR VE YORUM	38
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	38
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	39
4.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulgular	39
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	40
4.3.1 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulgular	40
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	41
4.4.1 Öğrencilerin Mezun Oldukarı Lise Türüne Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulgular	41
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
4.5.1 Öğrencilerin Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular	43

4.5.2 Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulguları	44
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1 Sonuç ve Tartışma	48
5.2 Öneriler	54
KAYNAKÇA	55
EKLER.....	62



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	32
Tablo 2: Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları.....	34
Tablo 3: Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeği Boyutlarının Dağılımı	35
Tablo 4: Müziği Öğrenirken Kullanılan Strateji Yöntemi ve Alt Boyutları Arasındaki Kolerasyon İlişki	36
Tablo 5: Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziği Öğrenirken Kullandıkları Stratejilere Göre Aldıkları Toplam Puan ve Betimsel İstatistik Sonuçları	38
Tablo 6: Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz t- Testi Sonuçları	39
Tablo 7: Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Düzeylerine Göre İlişkisiz t- Testi Sonuçları	40
Tablo 8: Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İlişkisiz t- Testi Sonuçları.....	41
Tablo 9: Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenirken Kullanılan Strateji Yöntemine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	43
Tablo 10: Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenirken Kullanılan Strateji “Algılama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonucu	44
Tablo 11: Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenirken Kullanılan Strateji “Gerçekleştirme” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 12: Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenirken Kullanılan Strateji “Yansıma” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	46

SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzde
No	Sayfa Numarası
ABD	Anabilim Dalı
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
P	Anlamlılık Değeri
t	t- Testi
Ss	Standart Sapma
s	Sayfa Sayısı
N	Öğrenci Sayısı
F	Varyans Analizi
LSD Fark Testi)	Least Significant Difference (En Küçük Anamlı
TDK	Türk Dil Kurumu
SPSS 20.0	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı, 20.0 Paket Sürümü.
Min	Minimum
Max	Maksimum
GSL	Güzel Sanatlar Lisesi

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanlar yaşamlarını sürdürürken sürekli çevresiyle iletişim halindedir. Yaşamak için kazanılması gereken davranışlara sahip olmalıyız. Bu davranışlara sahip olmak için öğrenmemiz gerekir. İnsan nasıl öğrenir? İnsan yaşamında doğumla başlayan öğrenmeyi kişi öncelikle algılayarak, keşfederek, deneyerek yaparak ve yaşayarak, girişimle, dinleyerek, görerek ve problem çözerek öğrenir.

“Öğrenme aktif bir gerçekleşmedir. Yaşantı ürünü olarak ortaya çıkması bireyin kendi tepkilerini kendi etkileriyle bütünleştirmesi çevresine uyum sürecinde farklı davranışları farklı öğrenmeler ışığında eş güdümlenebilmesi süreklilik ve aktif olmayı gerektirmektedir” (Dilci, 2014, s. 167). Öğrenme kavramını Türer (2006), “bireyin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleştirdiği kalıcı izli davranış değişikliğine öğrenme denir” şeklinde tanımlar (s. 9).

Birey öğrenmelerinde kalıcı değişiklik meydana getirmek için bazı stratejilere ihtiyaç duyabilir. Etkileşim halinde olduğumuz yaşamımızda bütünleşmeyi sağlayan öğrenmemizi kolaylaştıran ve öğrenmenin kalıcılığını arttıran uygulamalar vardır. Bu uygulamalar öğrenme stratejileridir.

Geleneksel eğitim modelinde öğrencilerden çeşitli bilgileri öğrenmeleri beklenir. Ancak bunu nasıl yapacakları konusunda öğrenciler bilgilendirilmez. İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci bilgiyi nasıl öğreneceği, onu nasıl kullanacağı daha sonra nasıl hatırlayacağı ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol edeceği konusunda bilgilendirilmelidir. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için de öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012). Öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi doğrudan öğrenmesini sağlar. Örneğin, öğrenci bilgiyi öğrenirken nerede hata yaptığını ve bu hata doğrultusunda ne yapması gerektiğinin

farkına varması gerekir. Bu bakımdan öğrenme stratejileri çok önemlidir. Öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır.

Öğrenme stratejisi, hafızaya alma, bilgiyi geri çağırma veya bilgiyi kodlama gibi bilişse ilişkin yöntemleri ve bu yöntemleri yürütücü öğrenim süreçlerinin bütünüdür. Kişinin konuya ilişkin davranış ve düşünme stillerini gösteren bu bütünün bireyin öğrenmesini etkilediği bilinmektedir. Aynı zamanda öğrenme stratejileri kavramı bilişse dayalı öğrenme kuramlarından yola çıkarak öğrenenin öğrenme işinin sorumluluğunu bireysel olarak alması ve öğrenmeye aktif olarak katılması durumudur. (Arends, 1997).

“Gagne’ye (1974) göre öğrenme stratejileri, eğitim sisteminde öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için ciddi bir öneme sahiptir. Bu yüzden bu stratejiler öğrencilere öğretilmeli ve formal eğitim yoluyla geliştirilerek kendi kendine öğrenen ve bağımsız öğrencilere yetiştirilmelidir. Her ne kadar her öğrencinin bu stratejileri kullanma kapasitesi farklı olsa da öğrencilerin hepsi strateji kullanımını öğrenerek önemli yararlar sağlayacaktır. Gagne’ye göre öğrenme stratejilerinin bir başka katkısı da öğrencinin düşünme sürecini kontrol etmesine yardımcı olmasıdır. Bireyin düşünme becerisinin orijinalliyi ve mükemmelliği onun öğrenme stratejilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanabilme derecesiyle belirlenir” (aktaran Ataseven, 2014, s. 38).

Bu tanımları ve öğrenme stratejilerinin önemini destekleyen bir araştırma olarak Ertem (2003), çalgı eğitiminde, bazı öğrencilerin “çalışmama, verimli çalışmama, verimli sonuç alamama, öğrenememe” gibi sorunları ortaya koymuştur (s. 44). Bu noktada öğrenme stratejilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenci çaldığı çalgıyı nasıl çalışması gerektiğini bilirse ve kendisine göre en uygun öğrenme stratejisini belirlerse öğrenmesi ve öğrendiği bilgiyi hatırlaması daha kolay olur.

Öğrenme stratejilerinde temel amaç öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin yapabilmesini sağlamaktır. Müzik eğitimi alanında öğrenme stratejilerinin kullanımının etkililiği üzerine yapılan araştırmalar müzik stratejilerinin kullanımın müzik eğitiminde başarıyı arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu durumda öğrenme stratejilerinden faydalanmak ve bu stratejilerin etkin kullanımını sağlamak, için bu stratejilerin neler olduğu müzik öğrenimine yönelik nasıl kullanılması gerektiği,

hangi durumda ve ne için kullanılması gerektiği konularında bilgilendirmeleri gerekmektedir (Yokuş, 2010). Müzik eğitimiyle öğrenciler müziği analiz edip kendi düşüncelerini geliştirebilirler. “Müzik eğitimi bilişsel, devinimsel ve duyuşsal becerilerin iç içe olduğu bir eğitim alanıdır. Bilişsel beceriler müziksel bilgileri anlamayı, kavramayı, analiz etmeyi, tanımlamayı ve sentezlemeyi gerektirir ve zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu bir alandır. Duyuşsal beceriler müziğe karşı gösterilen subjektif ve duygusal tepkimeler olarak değerlendirilir. Devinimsel beceriler ise zihin kas koordinasyonunu gerektiren davranışları tanımlar” (Yokuş, 2010, s. 17).

Etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek stratejik bilgilerimizi bilip bilmediğimizin farkında olmalıyız. Bu bağlamda, müziğin uygulamalı bir alan olması sebebiyle müziği öğrenirken öğrenilecek bilgiye uygun olan kullanılacak stratejileri iyi seçmeli ve verilecek bilgi kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının, müziği öğrenme stratejileri algılama, gerçekleştirme ve yansıtma boyutlarında ele alınmış ve bu öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri sınıf, cinsiyet, üniversiteleri ve lise türleriyle ilişkilendirilmiştir. Kavramsal çerçevede, öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının müzik eğitimine yansımaları, müzikal öğrenme, öğrenme stratejileri ve kullanımı, müzik eğitiminde öğrenme stratejileri konularına değinilmiştir.

1.1.1 Problem Cümlesi

Bu araştırmada, cevap aranan ana problem cümlesi şu şekilde olmuştur:

“Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?” Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.1.2 Alt Problemler

1. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini genel kullanma durumları nasıldır?
2. Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri mezun olduğu lise türene göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri eğitim gördükleri üniversitelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Müzik eğitimi alan her birey, başarısını arttırabilmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyar. Öğrencilerin öncelikle bireysel öğrenme yaklaşımlarını keşfetmesi ve kendi deneyimlerinden çıkarımlar yapması gerekir. Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini algılama, gerçekleştirme, yansıtma boyutlarında hangi düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve okuduğu üniversite değişkenleri açısından farklılık gösterme durumunu belirlemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğrenirken karşılaşılan güçlükler öğrencilerin en çok söyledikleri sorunlardır. Bazı öğrenciler istedikleri halde ders çalışmazken bazıları ise uzun süre çalışsa da anlamada güçlük çekebilirler. Bu sorunlar çoğunlukla öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanamamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanır (Açıkgöz, 2003).

Araştırma, müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin algılama, gerçekleştirme ve yansıtma boyutlarında olduğunu ve bu stratejilerin hangi düzeyde kullanıldığını belirlemesi açısından önemlidir. Araştırma ayrıca müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin cinsiyet, sınıf, lise türü ve okuduğu üniversitelere göre farklılık olma durumunu ortaya koymasından da önemlidir.

Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi, müziği öğrenme stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkaracaktır. Ayrıca, bu araştırma müziği öğrenme stratejilerini kullanmanın ne denli önemli olduğunu ortaya koymak açısından da önemlidir.

1.4 Sayıtlar

Araştırma,

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin tam olduğu,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeğe içtenlikle cevap verdiği,
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin evreni yeterince temsil ettiği,
4. Araştırmada izlenen yöntemin, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu sayıtlarına dayandırılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Harran üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile
2. Uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Temel Kavramları (Tanımlar)

Öğrenme: “Öğrenme bir durumu değerlendirebilmek için, bu bilgilerin yeterli olup olmadığını anlamaktan ibarettir. Bir bilişsel düzeyden diğer bir düzeye geçmek için, bu ilk veya öncül anlayışların dışına çıkmak gerekir.” (Giordan, 2008, s. 55).

Kuram: “Sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü, nazariye, teori” (TDK, 2018).

Strateji: “Genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınır” (Açıkgöz, 2003, s. 67).

Müzikal öğrenme: “Müzikal davranışlarda ya da geçmiş yaşantılar sayesinde öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar müzikal alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir” (Altun ve diğerleri, 2015, s. 47).

1.7 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Kocaarslan (2016), çalışmasında lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma konservatuarlar, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Sanat ve Tasarım Fakültelerinde eğitim alan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf öğrencileri ile 2014-2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Her 4 fakülte türünden en az 3 okul örnekleme dahil edilerek 387'si kız 321'i erkek olmak üzere toplam 708 kişiye ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSS), bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO), öğrenme stillerinin belirlenmesinde VARK Envanteri kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin bilgisine ise araştırmacı tarafından hazırlan bir kişisel bilgi anketi aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Müzik öğrencileri somut stratejiler (not alma, altını çizme, şemalaştırma vb. gibi) yerine daha soyut ve zihinsel bilişsel stratejiler (zihinde özetleme, tezatlama, hayalde canlandırma vb.) ile öğrenmeyi tercih etmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi kız öğrencilerde ve konservatuarlarda daha yüksektir. Yaşla ve sınıfla orantılı olarak farkındalık seviyesi yükselmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğrenciler daha çok çalışma eğilimindedir. Öğrenme stratejilerinden soyut ve somut süreçlerin ikisini birden kullanma becerisi cinsiyet (kız öğrenciler lehinde), sosyo-ekonomik düzeyin yüksekliği, akademik başarı, solo konser verme, çalışma süresini planlama, hedefli çalışma, odaklanma düzeyi ve yoğunlaşma süresi ile doğru orantılıdır.

Akın (2013), çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve bunun akademik başarıdaki rolü araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim görmekte olan 69'u kız, 62'si erkek toplam 131 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Somuncuoğlu (1996) tarafından hazırlanmış olan "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. 30 maddeden oluşmakta olan bu ölçek 3 ana boyuta ayrılmıştır. Bunlar sırası ile yüzeysel bilişsel (7 madde), derin bilişsel (12 madde) ve bilişüstü (11 madde) stratejilerdir. Araştırmanın sonucunda, örneklemin akademik ortalamalarında

cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş, bununla birlikte yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri, derin bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre, 1-2 ve 1-3. sınıflar arasında akademik başarılarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş, strateji kullanımında ise sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Derin bilişsel stratejilerin müzik öğretmeni adaylarının akademik başarılarını anlamlı şekilde geliştirdiği belirlenmiştir. Buna göre müziksel zekâyâ sahip bireylerin ders çalışma faaliyetlerinin ve akademik başarılarının derin bilişsel stratejiler tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu konuya yönelik olarak, müziksel zekâsı olan kişilerde strateji kullanımının belirlenmesi üzerine bir ölçek uyarlama çalışması ya da yeni bir ölçek çalışmasının müzik eğitimi literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kılınçer (2013), çalışmasında piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesini ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin piyano dersinde çalışılan etütlerin ve eserlerin öğrenilmesinde en yüksek düzeyde “yineleme” stratejilerini en düşük düzeyde de “dikkat” stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine, mezun olduğu lise türüne, devam ettikleri sınıf düzeyine, piyano dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine, çalışma zamanını planlama şekillerine, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağına, okul dışında destek alma durumlarına, piyano dersindeki başarı düzeylerine, piyano dersi ile ilgili düşüncelerine, genel akademik başarı düzeylerine, öğrenim gördükleri üniversitelere, bölümü isteyerek seçme ve öğretmen olmayı isteme gibi durumlarına göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Otacıoğlu (2008), çalışmasında, okulöncesi müzik eğitiminde çocuk merkezli öğrenme ana başlığı altında, müzik eğitiminde çocuk merkezli uygulamalar, öğretmen merkezli ve çocuk merkezli müzik dersleri arasındaki farklar ve problem çözme stratejileri gibi bağlantılı konular üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda, okulöncesi müzik eğitiminde çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık alanlarının verilmesi ile okulöncesi temel müzik eğitim programında olumlu

gelişmelerin sağlanabileceği savunulmuştur. Ayrıca okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumların dört senelik lisans eğitimi programlarının mevcut zorunlu derslerine, müzik eğitimi derslerinin de eklenmesi gerektiği üzerinde önemle durulmuştur.

Akın (2007), çalışmasında keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu stratejinin keman öğrenmedeki etkililik düzeyini incelemiştir. Araştırma; 2005-2006 öğretim yılında sayıları 53'ü bulan AGSL 11. sınıf keman öğrencilerine yapılmıştır. Araştırmada, Türkiye Batı, Orta ve Doğu olmak üzere üç ana bölgeye ayrılmıştır. Betimsel modelde her bölgeden ikişer AGSL, deneysel modelde ise her bölgeden birer AGSL belirlenmiştir. Araştırmanın betimsel kısmında 144 öğrenci ve 19 öğretmen, deneysel kısmında ise 13 deney ve 12 kontrol olmak üzere 25 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda anlamlandırma stratejisi basamaklarının (“özetleme”, “çıkartmalar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma” ve “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma”) AGSL MB öğrencilerinin keman öğrenmelerine olumlu yönde etki yaptığı görülmüştür. Anlamlandırma stratejisi AGSL MB keman öğrencilerinde ve bu yaştaki öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilir işe yarar ve faydalı bir stratejidir.

Hagans (2004), çalışmasında öğrenme stilleri ile örgün ve amatör eğitim alan müzisyenlerin öğrenme stratejilerini tanımlamak ve müziği öğrenmenin yaratıcılıkla ilişkisini incelemiştir. Araştırma, Berklee Müzik Kolejinin 109 öğrencinin ve Tulsa-Oklahoma'da amatör eğitimli 30 müzisyenin öğrenme stil ve stratejileri belirlenerek yapılmıştır. Öğrenme Stili Envanteri (LSI) öğrenme stillerinin ölçümünde, Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (ATLAS) öğrenme stratejileri tercihlerini belirlemek için kullanılmış, ayrıca yaratıcı fikirleri ölçen 16 soruluk bir anket oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda LSI ve ATLAS'ın müzisyenlerin öğrenme tercihlerini hatasız bir şekilde belirleyen ve tanımlayan faydalı araçlar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak, eğitimciler, idarecilere, programcılara ve amatör olarak eğitimli müzisyenlere öğrenme stili, öğrenme stratejisi ve yaratıcılık kavramlarını geliştirmek için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Kocabaş (2005), çalışmasında okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarıyla çalışmıştır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, müzik ve müzik eğitimi

dersi alan müzik eğitimi öğretmenliğinden 56, sınıf öğretmenliğinden 66, okulöncesi öğretmenliğinden 46 öğrenci olmak üzere toplam 168 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, bu öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini saptamak ve çoklu zekâ alanları ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Durum saptamaya yönelik betimsel yöntem kullanılan araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Saban (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans istatistikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri müzik eğitimi ve okulöncesi anabilim dalı öğrencileri arasında anlamlı farklılık göstermekte ve müziği öğrenme stratejileri ile müziksel, mantıksal-matematiksel ve sosyal zekâ alanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Ertem (2014), öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarını incelediği çalışmasında müzik bölümü öğrencilerinin temel piyano eğitiminde kullanılmakta olan öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve bunlardan biri olan "örgütlenme stratejisi" ni kullanmanın etkililik derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Hem betimsel hem de deneysel bir çalışma olan araştırmanın betimsel kısmında, öğrenme stratejileri incelenmiş, anket tekniğiyle, öğrencilerin temel piyano eğitiminde kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenlerin bu stratejilerle ilgili görüş ve önerileri de alınmıştır. Çalışmada, öğrenci görüşlerine göre elde edilen sonuçta, öğrencilerin en çok "örgütlenme" stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ise, piyano öğretmenlerinin en çok "örgütlenme" ve "anlamlandırma" stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın deneysel kısmında ise, gözlem tekniğiyle, öğretilen "örgütlenme stratejisi" nin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlenmiş, sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, "örgütlenme" stratejisinin öğrencinin piyano öğrenmesinde olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğu, önemli ölçüde gelişmeye katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Kocabaş (2003), çalışmasında öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zekâ alanları ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklem olarak seçilen Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği

Anabilim Dalında okumakta olan 46 okulöncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çoklu Zekâ Alanlarını saptamak için ise Saban tarafından geliştirilen yetişkinler için Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kullanılan stratejiler cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı Müziği Öğrenme Stratejileri ile Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı, Müziksel Zekâ Alanı ve Sosyal Zekâ Alanı arasında doğrusal pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte Sözel Zekâ Alanı ile Matematiksel-Mantıksal, Müziksel Zekâ Alanları arasında, Matematiksel Zekâ Alanı ile Görsel Zekâ, Müziksel, Bedensel, Sosyal, Özedönük ve Doğa Zekâsı Alanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Görsel Zekâ Alanı ile Müziksel, Bedensel, Özedönük, Doğa Zekâ Alanı ile Bedensel Zekâ Alanı ile Özedönük Zekâ Alanı ve Doğa Zekâ Alanı arasında Pozitif yönde bir ilişkinin olması Çoklu Zekâ Alanlarının birbirini desteklediği ve geliştirdiği yönde yorumlanmıştır.

Hallam (2001b), çalışmasında müzisyenlerin performans hazırlıkları için benimsedikleri stratejiler ile üst bilişsellik stratejileri üzerine odaklanmıştır. Çalışmada, üst bilişsellik gelişimi ile müziğe yeni başlayanlardan profesyonel seviyeye kadar gelen müzisyenlerin performans planlama stratejileri incelenmiştir. 22 profesyonel müzisyen ve 55 müziğe yeni başlayan müzisyenden oluşan çalışmada müzisyenlerin çalışmaları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca müziğe yeni başlayan müzisyenler, müziği öğrenme aşamasında ve kısa bir parçayı icra ederken kaydedilmiştir. Müzisyenlerin çalışma şekillerinin derinlemesine analizini sağlamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği seçilmiştir. Müzisyenler, modern senfoni orkestrasından org sanatçısı ve maestro ile birlikte çoğu enstrümanı temsil eden müzisyenler arasından seçilmiştir. Tüm müzisyenler, geniş yelpazede müzikal çevre içerisinde serbest çalışan profesyoneller olarak mesleklerini icra etmektedirler. Araştırmanın sonucunda; müzisyenlerin tümü, yeni bir çalışmayı öğrenmenin erken aşamalarında gerek bilişsel analiz, gerekse de titiz çalmanın önemini vurgulamışlardır. Bu erken aşamadan sonra, öğrenciler analitik veya tekrarlarla dolu iki ana stratejiden birini benimsemişlerdir. Müzisyenler, müzik parçaları üzerine işaret koyma açısından çeşitlilik göstermişlerdir. Bu, öngörülen ihtiyaca bağlı

olmuştur. Bazı müzisyenlerin herhangi bir şeyi yazmakta isteksiz olduğu gözlemlenmiştir.

Pitts ve Davidson (2000), çalışmasında genç enstrüman sanatçılarının çalışma esnasında kullandıkları bilişsel stratejileri araştırmışlardır. Bu araştırmada yer alan üç öğrencinin örnek olay incelemesi, (9 yaşında flütçü kız, 10 yaşında saksafoncu kız ve 10 yaşında trompetçi erkek) öğrencilerin planladıkları çalışma stratejileri yelpazesini göstermek ve müzikal gelişimi teşvikte stratejilerin etkinliğini analiz etmek için yapılmıştır. Çocuklar kendi kendilerine geniş çapta pratik davranışlar sergilemiş ve bazı durumlarda bu davranışları ilgi, endişe ve zevk alma dalgalandıkça zaman içinde değiştirmişlerdir. Gözlemlenen çocukların tümü, ne yapmaları istenildiğini iyi biçimde hatırlamalarına rağmen, neden repertuarı çaldıklarına dair gerçek bir fikre sahip değillermiş gibi görünmüşlerdir. Belirli bir parçayı iyi çaldıklarının ise bazen farkında olmuşlardır. Zorlukların bilincine ise sadece durunca, zorlanınca, küçük ölçü ya da yanlış ritim, perde, zayıf veya istenmeyen tonlama gibi hataları tanıdıkları zaman varmışlardır. Çocuklar, neden ve nasıl öğrenmeleri gerektiği hakkında açık bir fikre sahip olmadıklarında ortaya çıkan bütün endişe ve bıkkınlığı sergileyerek, çalışma stratejilerinin sistematik öğretimine duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Gözlemlenen çocuklarda ilk zamanlarda görülmeyen parça takiplerini daha sonra takip ettikleri ve ilk önce ölçüleri çalma rutinini seçtikleri görülmüştür. Fakat böylesi bir yaklaşımı seçmenin sebeplerini bilmedikleri görülmüştür. Çok sık bir biçimde çalgı dersleri öğrencilerin ilk birkaç haftasında heyecan ve ilgi duygularını kaybetmelerine neden olmuştur.

Nielsen (1999a), çalışmasında iki org öğrencisinin dâhil olduğu örnek olay incelemesi, performans için karmaşık yapıda bir eser hazırlanırken kullanılan öğrenme stratejilerini tanımlamayı hedeflemektedir. Katılımcılar Oslo Norveç Devlet Müzik Akademisinin 3. sınıfında öğrenim gören iki org öğrencisidir. Çalışılan parçalar Dupre'nin B Majör (Opus 7) "Prelude et Fugue" ünün Prelude kısmı ve Widor'un 2. Senfoni (Opus 13)'sinden Salve Regina bölümüdür. Her iki eserde Fransız romantik döneminin org repertuarından en önemli çalışmaları temsil etmektedir. Parçalar öğrencilerin akademideki final sınavları için yaptıkları bir hazırlığın parçasıdır. Öğrenciler tanıdık bir çalgı üzerinde, her zamanki çalışma odalarından birinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Sonuçlar, çalışma zamanı

esnasında ve birinci, ikinci öğrenme periyodu (bir saat sürmüştür) esnasında ya da hemen sonrasında toplanan verilere dayanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bilgiyi seçme ve organize etmek ve bu bilgiyi, hali hazırda var olan bilgileriyle bütünleştirmek için öğrenme stratejilerini kullandığı ve öğrenme materyallerini sınıflandırmak (partisyonda işaretlemeler yapma, bölüm şablonlarını akorlara küçültme, bölümleri fazladan çalışma vb.) için sistematik bir yaklaşım da sergilemişlerdir.

Spencer (1999), lisans düzeyi müzik öğrencilerinin motivasyon ve öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında lisans düzeyi müzik öğrencilerinin en genel müzik öğrenme stratejisinin parçayı ayrıntılarına indirgeyerek çalışma hazırlıkları yapmak olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu takiben müzik eserini önceden organize etme, zaman planlama etkinliklerini tercih etmektedir. Müzik öğrencilerinin etkili öğrenme için kullandığı baskın öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünme becerileri, üst bilişsel öz-düzenleme stratejileri ve yardımlaşma stratejileri olduğunu aktarmıştır.

Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrenci tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin, erişimi, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrencilerin kalıcılığına etkisi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenme stratejilerine yönelik tutum ve öğrencilerin kalıcılığına etkisi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca en yüksek tutum düzeyini örgütlenme stratejisi sağlamıştır.

Kocabaş (1995), 155 katılımcıyla yaptığı, işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejilerine etkisini incelediği çalışmasında iki deney ve iki kontrol gruplu şekilde uygulanmıştır. Deney bir grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I, deney iki grubunda Birlikte Öğrenme; kontrol bir grubunda ezginin tartımından yola çıkılarak öğretimi, ikinci kontrol grubunda ise Bütün-Parça-Bütün tekniğinden kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde anlamlı derecede farklılık oluşturduğu gözlenmiş ve kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öztürk (1995), öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarını incelediği çalışmada öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu saptamak amacını gütmüştür. Araştırmada Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinden tesadüfi yöntemle seçilen 326 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarında, öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları ve aile bireylerinin bu konuda yeterince bilinçli olup olmaması arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Öğrenme

Kişinin doğumuyla başlayan öğrenme süreci, yaşamı boyunca hızla devam eder. Sosyal çevreye bağlı olma ve bu çevreden kolaylıkla etkilenme durumu öğrenme sürecini başlatmakta ve devam ettirmektedir.

Birey yaşadığı çevreyle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecinde birey yaşantısına bağlı olarak değişim geçirir. Bu değişim de bireydeki öğrenmeleri gösterir. İnsanın öğrenen bir varlık olması onu toplumsa kazandıran en önemli özelliklerinden biridir (Altun, 2005). Bireylerin gelişebilmesinde öğrenmenin büyük bir önemi vardır. Yaşamın devamı için öğrenme vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

Öğrenmeyi tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlayan Morgan (1991) “öğrenmenin üç temel öğeden oluştuğunu” söylemektedir

- 1.Davranışta bir değişiklik,
- 2.Tekrar ve yaşantı
- 3.Değişikliğin devamlı olması (s. 77).

Bu tanımdan da yola çıkarak öğrenmenin olmasındaki en önemli etkenin davranışta kalıcı değişiklik meydana gelmesidir diyebiliriz.

Çırak (2007), “öğrenmeyi, bireyin duygu ve düşüncelerinde çevresiyle etkileşimin sonucunda meydana gelen kalıcı değişimler olarak” tanımlamıştır (s. 262). Dolayısıyla, bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin çevresiyle etkileşiminde deneyimler elde etmesi ve davranışında kalıcı izlerin olmasıdır denilebilir.

“Öğrenme kavramı, toplumdaki ilk çağrışım gereği okul programları ile ilgili bilgileri çalışmayı akla getirir. Bu bakımdan, yalnızca bilgi edinme anlamındaki öğrenme öne çıkarılmaktadır” (Kaya, 2012 s. 30). Öğrenme yalnızca bilgi edinme

değil aynı zamanda insanın kendini geliştirmesi ve değiştirmesine bağlı olarak farkındalığının artmasıdır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bireyde kalıcı değişikliklerin meydana gelmesidir.

“Öğrenme bir durumu değerlendirebilmek için, bu bilgilerin yeterli olup olmadığını anlamaktan ibarettir. Bir bilişsel düzeyden diğer bir düzeye geçmek için, bu ilk veya öncül anlayışların dışına çıkmak gerekir. Bu basit bilgi artırımının yetersiz bir uygulamasıdır. Yeni bilgilerin özümsemesi ve düzenlenmesi çok dar bir yaklaşımdır. Tam bir hazırlık süreci oluşturulmalıdır” (Giordan, 2008, s. 55).

“Öğrenme-öğretme durumları bazen “işleyiş” veya eğitim durumları şeklinde de ifade edilmektedir. Eğitim durumları boyutunda hedeflere nasıl ulaşılabileceği sorusuna cevap aranır” (Özgül, 2009, s. 70).

Belirtilen görüşlerden hareket ile öğrenmede en önemli kavramın kalıcı izli davranış oluşturma süreci olduğu görülmektedir. Öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin değişik yaklaşımlar vardır. Fakat bu yaklaşımlardan ortak bir tanım oluşturacak olursak öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamak mümkündür.

2.2 Öğrenme Kuramları

“Öğrenme konusunda her psikoloğun kendi psikoloji anlayışına göre ileri sürdüğü görüşler ve öngörüler genel olarak öğrenme kuramları olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme kuramlarında öğrenmenin niteliği, nasıl ve ne zaman oluştuğu, öğrenmenin oluşmasına yardım eden koşul ve etkenlerle ilgili yapılan sistemli öngörüler bulunmaktadır. Bu öngörülerden öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenme türüne, öğrencilerin özelliklerine; aynı zamanda öğrenilen bilginin türüne göre yararlanmak gerekir” (Yokuş ve Yokuş, 2010, s. 4).

Davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli olmak üzere dört farklı kuram olarak çıkan bu öğrenme kuramları, geleneksel eğitim anlayışını açıklar niteliktedir. İnsanların nasıl öğrendiği konusuna olan ilgi yeni değildir. Farklı zamanlarda yapılan öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili araştırmaların sonucunda öğrenme ve

öğretmenin ilkeleri ortaya çıkmış ve bu ilkeler bütünü kendi döneminde öğretme ve öğrenme kuramları olarak adlandırılmıştır (Demir, 2010).

Bilgin ve Durmuş (2003), öğrenmenin kişinin çevresi ile etkileşim sonucu kişide oluşan düşünce, duygu ve davranış değişikliği olduğunu söyler. Fakat bu değişikliğin nasıl oluştuğuyla ilgili farklı görüşler vardır. Bu farklılıklar öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışan dört öğrenme kuramında ortaya çıkmaktadır. Küçükahmet (2003), bunları “davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nöro fizyolojik (Beyin temelli) yaklaşımlar” olarak ayırmıştır (aktaran Demir, 2010, s. 23).

2.2.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı

“Davranışçı yaklaşımın temel görüşü: “İnsanlar bir problemle karşılaştıkları zaman geçmişteki tecrübelerinden faydalanarak çözüm üretirler, eğer problemle ilk defa karşılaşılmışsa, deneme-yanılma yöntemiyle yeni çözümler üretilir” olmuştur. (Senemoğlu, 2012 s. 90).

“Davranışçı yaklaşım daha çok duyuşsal ve psikomotor davranışların öğrenilmesine açıklık getirmektedir. Ancak günümüzde tüm öğrenmelerde bilişsel yapı ve süreçlerin önemli rol oynadığı görüşü ağır basmaktadır. Davranışçı yaklaşımın getirdiği ilkeler ise özellikle çocuk eğitiminde ve öğrencilerin özellikle okulda toplumsal davranışları kazanmalarında halen etkili bir biçimde kullanılmaktadır” (Demir, 2010, s. 24).

“Davranışçı kuramların öğretim ilkeleri şöyle özetlenebilir:

- ✓ Davranışçılar davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözlemleyerek öğrenmeyi amaçlamıştır.
- ✓ Öğrenme davranışta görülen değişimdir. Gözlenebilir davranış üzerinde odaklandıkları için öğrenmenin ancak dışsal olarak gözlendiğinde meydana geldiği savunulur.
- ✓ Organizmanın davranışı öğrendiğini kabul eder.
- ✓ Davranışçılarda pekiştireçler ve pekiştireçlerin nasıl düzenlendiği önemlidir.
- ✓ Davranışçılar öğrenme ile ilgili tüm değişkenlerin çevrede bulunduğunu, çevresel etkenlerin öğrenmeyi yönlendirdiğini savunur” (Selçuk, 2004, s. 123).

Davranışçı yaklaşım, uyaranlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışır. İnsan davranışlarını biçimlendirmede, kültürel geçişi sağlamada, alışkanlıkların kazanılması ve istenmeyen davranışların bastırılmasında bu yöntem kullanılır. Kısaca bir bilginin öğrenilip öğrenilmediğini o bilginin davranışa dönüştürülüp dönüştürülmemesine bakarak kestiren bir kuram olarak özetlenebilir. Eğer birey bir şey öğrenmişse bunu davranışına yansıtabilir, öğrenmemiş ise yansıtamayacaktır.

2.2.2 Bilişsel Öğrenme Kuramı

Organizmanın edilgen bir uyaran alıcısı olmadığını savunan bilişsel yaklaşım, bireyin genel uyarıcıları aktif olarak işlediğini savunmaktadır. Bu nedenle, kuramın savunucuları algılama, kavrama, bilme, düşünme, değerlendirme gibi önemli zihinsel süreçlerin nasıl işlediğiyle ilgilenmişlerdir (Çırak, 2007, s. 281).

“Bilişsel kuramlara göre öğretimdeki ilkeleri şöyle sıralanmıştır:

- ✓ Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine bina edilir.
- ✓ Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.
- ✓ Öğrenme için uygulamak gerekir.
- ✓ Öğretmen bir otorite figürü değil, bir antrenördür.
- ✓ Öğrenme, karşılıklı iletişim ile oluşur. Öğrenen pasif değildir.
- ✓ Öğrenme, öğretmenin bilgileri karşı tarafa aktarması ve onlara aynen tekrarlatması değildir. Öğrenme karşı tarafın kendine özgü yorumudur” (Özden, 2011, s. 23).

2.2.3 Duyuşsal Öğrenme Kuramları

“Duyuşsal Kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini vurgular. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin edimsel sonuçlarıyla; bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar, öğrenmenin benlik, ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenir. Duyuşsal kuramların öğretim ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Eğitim öğrencinin kendine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik beklentiler taşımasına yardımcı olmalıdır.
- ✓ Benlik kavramının dört boyutu vardır. Akademik, sosyal, duygusal ve bedensel eğitimin bu dört boyutu da dikkate alması gerekir.

- ✓ Özsaygı kişinin zihin sağlığı ile ilgilidir. Okulda başarısız olanların özsaygısı düşük olacağından, okul çocuğa başarısızlık hissini vermemelidir. Başarı hissi ise çokça tattırılmalı, başarılar takdir edilmelidir.
- ✓ Benlik ayna gibidir. Bireyin başkalarının kendini nasıl gördüğüne ilişkin algıları kendi benliğini oluşturmasında temel etkidir. Buna göre bireylere lakap takma, etiketleme veya kötü muamele yapılmamalıdır.
- ✓ Eğitim benlik tasarımının oluşumunda bireye yardımcı olmalıdır. Anne baba çocuğa örnek olmalı, çocuğa hayatta örnek alabileceği modeller sunulmalıdır.
- ✓ Akademik başarısızlık çocuğun kişiliğine saldırmayı getirmemelidir. “Başarısız olan öğrenciye duygusal olarak yüklenilmemelidir” (Özden, 2011, s. 28).

2.2.4 Beyin Temelli (Nöro-fizyolojik) Öğrenme Kuramı

Nöro-fizyolojik kuram öğrenmede özellikle bilişsel aktivitelerin nasıl işlendiği üzerinde durur ve bu süreçlerin nöro-fizyolojik olarak nasıl işlediğini ele alarak incelemeye çalışır. Bu nedenle bu yaklaşıma beyin temelli yaklaşımda denir. Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde oluşuyorsa beynin öğrenmeden önce ve sonraki yapısı farklı olmalıdır. Bu farklılıklar sonucu iki kavram öne sürülür. Bunlardan ilki hücre topluluğu ikincisi de faz ardışıklığıdır. Hücre topluluğunda, bireyin karşılaştığı her nesne beyinde hücre topluluğu olarak adlandırılan bireyle ilgili bir dizi sinir hücresinden oluşan karmaşık bir sistemi ateşler. Bir hücre topluluğunda ateşlendiğinde, zihinde o topluluğun bağlı olduğu nesne canlanır. Faz ardışıklığında ise birbiriyle bağlantılı olan hücre toplulukları serisi mevcuttur. Bir kez oluştuğunda, hücre topluluğunda olduğu gibi iç ve dış uyarıcılarla ateşlenebilir. Sonuç olarak; öğrenmeyi fizyolojik bir durum olarak ele alan nöro-fizyolojik kuram, beynin işleyişi bilinmeden öğrenmenin tam olarak açıklanamayacağını vurgulamaktadır (Çırak, 2007).

2.3 Müzikal Öğrenme

Öğrenmeyi yaşadığımız sonucu davranışlarımızda oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlarsak müzikal öğrenme de müziksel davranış ve yaşadığımızdaki kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir.

Tarman (2006), öğrenmeyi üç temel özellikte açıklamıştır. Bunlar:

1. Öğrenmenin sonucunda davranış değişikliği meydana gelir. Öğrenilen bu davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiği ya da birey istediği zamanda ortaya çıkabilir. Müzikçiler öğrendiklerini genellikle çalarak ve söyleyerek gösterirler. Bunu yanı sıra yaparak ve yazarak da gösterebilirler.. Müzik eğitimcileri bireyin müziksel davranışlarına bakarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilir.
2. Öğrenme yaşantı ürünüdür. Ne var ki bireyin tüm yaşantılarının onda kalıcı izler bırakmadığı da unutulmamalıdır. Bu yüzden öğrenmenin oluşabilmesi için yaşantı gereklidir. Her bireyin çevresiyle farklı iletişim kurduğu için öğrenmelerde birbirinden farklı olur. Bu da bize öğrenmenin bireysel olduğunu gösterir.
3. Öğrenme kalıcı izlidir. Öğrenmeyi kalıcı izli sayabilmek için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin sürekli olması gerekir. Özetle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dışsal uyarıcıların içsel özelliklere göre hazırlanması gerekir (Tarman, 2006).

“Müzikal öğrenme olgusunun tanımsal bir açıklaması yapılmak istenildiğinde; Müzikal öğrenme; müzikal davranışlarda ya da geçmiş yaşantılar sayesinde öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar müzikal alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir” (Altun ve diğerleri 2015, s. 47). Dolayısıyla müzikal öğrenmenin tanımını yapmak istesek her bireyi kapsayan bir tanım yapmak oldukça güçtür. Müziğin sözle ifade edilememesi ve kişiler arası bireysel farklılıkların olması müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği sorusunu yanıtsız bırakmaktadır. Bu nedenle müzik eğitimcileri ve müzik psikologları müzikal öğrenmenin ne olduğu sorusundan daha çok “en iyi müzikal öğrenmenin” nasıl gerçekleşeceği üzerinde durmuşlardır. Müzikal öğrenmenin teorize edilme çabalarının büyük çoğunluğu müzik dışı disiplinlerin öğrenme teori-model yaklaşımlarının etkisinde kalmıştır. Müzikal öğrenme teorileri yine eğitim bilimlerinde olduğu üç ana psikolojik yaklaşımın etkisinde kalmıştır. Davranışçı teori içerisinde müzikal öğrenme “operant koşullanma” yaklaşımı içerisinde yoğunlaşmıştır. Operant koşullanma, organizmanın gösterdiği davranışın pekiştiriciler yolu ile tekrarlanma olasılığını arttırmayı amaçlar. Müzik çocuklar için bir anlama aracıdır. Okul öncesi çocukların okuma-yazma

bilmedikleri için en değerli bilgi edinme araçları kulaklarıdır. Ses dinleme ve ses üretme çalışmaları müziğin temelini oluşturmaktadır. Duymak, dinlemek, dikkati seslere yoğunlaştırmak ve uygun tepkiyi verebilmek okulöncesi eğitiminde önemli noktalardır.

2.4 Öğrenme Kuramlarının Müzik Eğitimine Yansımaları

2.4.1 Davranışçılığın Müzik Eğitimindeki Yansımaları

“Davranışçılığa yönelttiğimiz eleştiri, davranışın kendisine değil, öğrenmenin davranışa eşdeğer olduğu ve davranışın öğrenmeyi doğrudan temsil ettiği düşüncesindedir. Bu ayrışma müzik eğitiminde davranışçılığın yansımalarını irdelerken de karşımıza çıkmaktadır. Çünkü müzik eğitiminde performans bir ürün olarak değerlidir ancak müziksel öğrenme ve gelişim düzeyini ne kadar temsil edebilir? Öncelikle belirtmek gerekir ki, müziksel performans kavramı müziksel davranışla eşanlamlı değildir. Çünkü müziksel davranış kavramı müziksel performansı da içeren daha geniş bir kavramdır. Ağırlıklı olarak çalgı çalma, şarkı söyleme, solfej, besteleme olarak tanımlanabilecek müzik üretme amaçlı müziksel performans edimleri ve müzik dinleme, konsere gitme, müzik hakkında düşünme, tartışma gibi müzik tüketme ve düşünceye dayalı edimler müziksel davranış evrenini birlikte oluşturmaktadır. Bu kavramsal ayrışmaya rağmen davranışçılığın müzik eğitimindeki yansımaları araştırıldığında müziksel davranışların müziksel performansla sınırlandırıldığını ve aslında “müzikte performansçılık” kavramının öne çıktığını görüyoruz. Bunun bir sonucu olarak müzik eğitiminde müzik üretme amaçlı edimler müzik tüketme amaçlı edimlere göre daha fazla önemsenmekte ve müziksel öğrenmenin ya da gelişimin göstergesi olabilecek öğretimsel hedefler olarak tanımlanmaktadırlar” (Özmenteş, 2013, s.1).

2.4.2 Bilişselciliğin Müzik Eğitimindeki Yansımaları

“Müzikteki sesler arasındaki süreyi, müziğin hızını, seslerin bir araya gelerek oluşturduğu melodinin bir bütün olarak algılanmasını sağlayan hiyerarşik sınıflama ve sıralama becerisini Piaget’in bilişsel yapılandırmacı kuramına göre açıklama yaklaşımlarının ilk örnekleri 1960’lı yıllara rastlanır. Piaget’in yapısalcı ilkelerinin müziksel biliş alanındaki ilk yansımaları olarak görebileceğimiz bu çalışmada araştırmacı, Piaget’in somut işlem dönemine

ait birleşebilirlik, çevrilebilirlik, örtüşebilirlik, benzerlik ve topoloji gibi mantıksal-matematiksel dokuz aşamadan oluşan deneylerini müzik alanına taşımıştır. Araştırmanın sonucunda müzikal korunumun şu müziksel özelliklere bağlı olduğu ortaya çıkmıştır:

- ✓ Benzerlik: İçerdiği benzer öğelerden dolayı tema tekrarlarına yönelik farkındalık (çalgı değişiminde bile melodinin korunumu).
- ✓ Metrik gruplanmalar: Nota gruplarını bir arada tutan tutarlı metrik aksanlara yönelik farkındalık (tartımlarda oluşan değişimlere rağmen ölçü sisteminin korunumu)
- ✓ Ogmantasyon ve diminüasyon: Nota değerlerindeki büyüme ve küçülmeler yönelik farkındalık (tartımlarda oluşan değişimlere rağmen melodinin korunumu).
- ✓ Transpozisyon: Başka bir ses perdesinden yeniden başlayan melodiye yönelik farkındalık (değişen tonlara rağmen melodinin korunumu).
- ✓ Çevirme: Bir akorda ince ve kalın seslerin yer değiştirmesine yönelik farkındalık (Bir akorun çevrilmesine rağmen armonik fonksiyonunun korunumu).

Müziksel zekâ, Piaget'in kuramı bağlamında, müziksel organizasyonun üst düzey bir biçimdir. Müziksel organizasyon ise, müziksel öğelerin bilişsel yapıları arasındaki dengeye bağlıdır. Gelişimsel müzik psikolojisi alanında yapılan çalışmalarda müziğin sadece bir potansiyel nitelik ve geliştirilebilir bir özellik olarak kavramsallaştırıldığını belirtmek gerekir. F. Wilson'un deyişiyle biyolojik garanti sadece bir potansiyel olarak her insanda bulunmaktadır. Bu potansiyelin her kişide ne düzeyde bulunduğu, nereye kadar gelişmeye açık olduğu ve hangi hızda gelişeceği elbette kişiden kişiye değişkenlik gösterecektir. Bu noktada söylenebilecek en kesin bilgi, müziğin bir potansiyel olarak varlığı ve gelişebilir bir özellik olduğudur” (Özmenteş, 2013, s. 3).

2.4.3 Yapılandırıcılığın Müzik Eğitimindeki Yansımaları

Yapılandırıcı yaklaşımda birey aktif hale getirilerek bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu tutulması sağlanır. Bu nedenle öğretmen öğretiminde daha çok çağdaş öğretim yöntemlerine yer vermelidir

“Yapılandırmacılığın doğrudan bir sonucu olarak ortaya çıkan aktif öğrenme teknikleri ve yapılandırmacı felsefenin izlerini taşıyan müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarının eklektik bir yorumla birleşebilmeleri özelliği müzik eğitiminde farklı hedefler, boyutlar ve uygulamalar için geniş bir kullanım alanı yaratabilmektedir. Müzik eğitiminde en temel gerecin insan bedeni ve sesi olduğu düşüncesini içeren bu sentez, düşük maliyetli bir müfredat ve uygulama ortamı gerektirdiğinden günümüz ekonomik koşullarına da uygundur. Ayrıca müzik öğretimini tamamen sosyal ortamda çocuğun aktif katılımıyla gerçekleştirmeyi içeren bu yöntem ve yaklaşımlar, yapılandırmacılığın “sosyal ve kültürel bağlam” noktasına da önemli bir vurgu yaparlar. Çocuğa tek bir birey olarak değil, ortaklaşa müzik üretiminin yapıldığı sosyal bağlamın bir üyesi olarak yaklaşılır ve kişisel gelişim grubun niteliğini artırmada bir aşama olarak görülür. Bu yaklaşım sonucunda çocuk, gelişimini sosyal ortamda ve buna uygun bir biçimde kendi deneyimleri yoluyla gerçekleştirir” (Özmenteş, 2013, s. 3).

2.4.4 Bağlantıcılığın Müzik Eğitimindeki Yansımaları

“Bağlantıcı yaklaşım müzik alanındaki araştırmalarda da etkisini göstermiştir. Örneğin; müzik eğitime erken yaşlarda başlanması gerektiği tüm müzikçi ve eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Ancak bunun bilişsel gelişim açısından açıklamasının yapılması için müziğin dışından bir bakış açısına gereksinim doğmuştur. Çünkü müzik kuramının ve müzik eğitiminin kullandığı yöntemler bu soruya geçerli ve güvenilir yanıt vermekten uzaktır. Uygulama ile elde edilen bilgiler ve deneyimler bu görüşü destekleyen çok sayıda örnek ortaya koysa da, “nasıl” sorusunun yanıtını vermek, insan zihninin derinliklerindeki müziksel deneyimlerin “bir şekilde” gerçekleştiği yönündeki görüşün gelişimi kadar kolay olmamıştır. Bebeklerin yaşamın ilk yıllarında müzikle ninniler, oyuncakların müzikleri, radyo, televizyon başta olmak üzere çeşitli biçimlerde ilişki kurmaya başlamasının, sonraki yıllardaki müziksel gelişim için gerekli olacak olan sinir ağlarının gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Erken yaşlarda müzik eğitimi alan kişilerin, almayanlara göre nörolojik farklılıklar gösterdiklerini ortaya koyan araştırmaların sayısındaki artış beyin görüntüleme tekniklerindeki gelişime

paralel olarak 1990'lı yıllarda büyük artış göstermeye başlamıştır. Yetişkin yaştaki müzisyenlerin müziğe daha etkili ve hızlı bir biçimde tepki verdiği, müziksel deneyim sürecinde beyinlerinin belirgin bölgelerinin aktifleştiği ve tepki hızlarının artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu tür araştırmalar erken yaşlardaki müziksel deneyimlerin sonraki yıllarda ileri düzeyde müziksel becerileri desteklediğini açıkça ortaya koymuştur. Nöromüzikoloji olarak da adlandırılan bu alanda elde edilen bulguların erken dönem müzik eğitimindeki “nasıl” ve “neden” sorularına getirdiği açılımlar, müzik eğitiminin psikoloji ile buluştuğu ve müzik psikolojinin özel bir alanı olan gelişimsel müzik psikolojisinin de kavramsal zeminini oluşturmuştur. Müziksel gelişim süreçlerini yaşa bağlı olarak inceleyen gelişimsel müzik psikolojisi müzik eğitimi ile olan yakın ilişkisi açısından önemli bir yere sahiptir” (Özmenteş, 2013, s. 4).

2.5 Öğrenme Stratejileri

Strateji bir amaca ulaşmak için hedefler doğrultusunda ilerletilen yol ya da bir planın uygulanması olarak düşünülebilir. Hayatımızın ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretim hayatımızın da dâhil olmasıyla birlikte birçok bilgiyi öğrenmek durumunda kalırız. Eğitim öğretim çağında öğrencilerin sorumluluk alması, kendi öğrenmelerini kontrol edebilir hale gelmesi ve yaşadıkları başarısızlıkları en aza indirebilmeleri için onlara öğrenmeyi öğretebilmek gerekir. Bundan dolayıdır ki anne, baba ve öğretmenin bu eylemdeki rolü büyüktür. İyi bir öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrendiği bilgiyi hatırlayıp bu bilgiyi nerde ve nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Bu sebeple öğrencilere bu öğrenme stratejilerini kullanmayı öğretmek önemlidir.

“Birey öğrenmelerini gerçekleştirmek için öğrenme stratejilerini geliştirmelidir” (Gündoğmuş, 2013, s. 13). Öğrenme sürecindeki en temel öğelerden biri öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, bilgiye en hızlı şekilde ulaşmayı sağlama açısından üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir (Güven, 2004) Weinstein ve Mayer öğrenme stratejisini, “öğrenen kişinin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği davranış ve düşünceler” olduğunu söylemiştir (aktaran Dikbaş, 2008, s. 20).

Açıkgöz (2003) ise öğrenme stratejilerini "öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar" olarak tanımlamıştır (s. 67). Ona göre stratejinin ne olduğunu ve neyi amaçladığını öğrenip öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini sağlamaktır. Öğrenme stratejilerini, kişinin bir şeyi öğrenirken öğrenmesini ve bilginin işlenmesini kolaylaştıran süreç şeklinde tanımlanabilir.

“Öğrenirken karşılaşılan güçlükler ve bilişsel öğrenme kuramlarının, öğrenen kişinin öğrenmeye etkin bir şekilde katılarak kendi öğrenme sorumluluğunu alması gerektiği konusundaki görüşleri öğrenmeyi öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde bireyin bilgiye ulaşmasını ve öğrenmesini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinin önemi giderek artmaktadır” (Karalar, 2006, s. 6). “Öğrenenin öğrenme işini başarı ile tamamlaması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve ne kadar uygulayabildiğine bağlıdır. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır” (Taşdemir ve Tay, 2007, s. 176).

Öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde önemli öğelerden biri olduğunu savunan Açıkgöz’e (2003) göre, “etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme stratejileri öğretilmelidir” (s.11).

Öğrenme stratejilerinin kişi tüm öğrenmelerinde kullanabilir. Bir öğrenci okulda stratejiler ve kullanımları hakkında bilgi alırsa ve öğretmeni tarafından bu doğrultuda yönlendirilirse bu bilgilerini iş hayatında ve günlük hayatında kullanabilecektir. Bu da yaşam boyunca başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

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

anlamayı izleme stratejileri de yer almaktadır” (Weinstein ve Vicki’ den aktaran Kılınçer, 2013, s. 63).

2.6 Öğrenme Stratejilerini Sınıflandırma

Araştırmacılar öğrenme stratejileri üzerine farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Senemoğlu (2012), öğrenme stratejilerini dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler ve yürütücü biliş (izleme) stratejileri olarak beş grupta toplamıştır.

Dansereau’e (1985) göre stratejilere hizmet edecek alt stratejilerden de söz etmektedir. Örneğin öğrencinin okuduğu parçayı hatırlaması için onu başka sözcükle anlatması, parçadaki anahtar kavramları çıkarıp tanımlayarak ve kavramlar arası ilişki kurarak analiz yapması tavsiye edilmektedir (aktaran Açıköz: 2003, s. 76). Öğrenme stratejileri ile ilgili başka bir sınıflandırma Weinstein&Mayer (1983) tarafından yapılmıştır. Weinstein&Mayer öğrenme stratejilerini:

1. Tekrar Stratejileri
2. Anlamlandırma Stratejileri
3. Örgütlenme Stratejileri
4. Zihne Yerleştirme Stratejileri
5. Duyuşsal Stratejiler şeklinde sınıflandırmışlardır (aktaran Dikbaş, 2008, s. 21).

Bu sınıflamalardan en yaygın olanı Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmış ve öğrenme stratejileri sekiz grup altında toplanmıştır. Bu grupta yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini temel ve karmaşık olarak ikişer gruba ayırmıştır. Her bir kategori öğrenme sonucu ve performansının bir ya da daha fazla türlerini kolaylaştırmak için kodlama sürecinin belli yönlerini etkilemesi için tasarlanmış metotları içermektedir. Bu sınıflama aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- ✓ Temel öğrenme görevleri için yineleme stratejileri: Düzenlenmiş bir listedeki maddelerin isimlerini tekrar etme gibi aktivitelerdir.
- ✓ Karmaşık öğrenme görevleri için yineleme stratejileri: Sınıfta sunulan materyali kopyalamak, altını çizmek ya da gölgelendirmek gibi aktivitelerdir.

- ✓ Temel öğrenme görevleri için anlamlandırma stratejileri: Zihinsel bir imge oluşturma ya da kelimelerin eşleştirildiği bir listede her birinin kendisiyle ilgili cümle oluşturma.
- ✓ Karmaşık öğrenme görevleri için anlamlandırma stratejileri: Yorumlama, özetleme ya da yeni bilginin var olan bilgiyle nasıl ilişkisi olduğunu tanımlama gibidir.
- ✓ Temel öğrenme görevleri için örgütlenme stratejileri: Bir listeden ya da düz yazı şeklindeki bir parçadan öğrenilecek olan maddeleri gruplama ya da düzenleme gibidir.
- ✓ Karmaşık öğrenme görevleri için örgütlenme stratejileri: Bir paragrafı özetleme ya da bir hiyerarşi oluşturma şeklindedir.
- ✓ Kavramayı izleme stratejileri: Kavramadaki bozukluklar için kontrol etme.
- ✓ Duyuşsal stratejiler: Sınav endişesini yenmek için dikkatli ve rahat olma gibidir. (aktaran Kafadar, 2013).

2.7 Araştırmada Temel Alınan Şekliyle Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Öğrenme stratejileri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Gagne ve Diriscoll (1988) öğrenme stratejileri şöyle sınıflandırmıştır:

- ✓ Dikkat Stratejileri
- ✓ Kısa süreli depolamayı arttırıcı stratejiler
- ✓ Kodlamayı arttırıcı stratejileri
- ✓ Geri getirmeyi arttırıcı stratejiler
- ✓ İzleme stratejileri (aktaran Açıkgöz, 2003, s. 77).

2.7.1 Dikkat Stratejileri

Birey dikkat süreciyle beraber öğrenmenin ilk aşamasına başlamış olur. Bu nedenle öğrenci zihinsel faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için dikkat stratejilerinden birini kendine benimseyebilir. “Çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçmesini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve arttırmaktır” (Subaşı, 2008, s. 394).

Tay (2005)'e göre “öğrenme süresinde öğrenciler çeşitli dikkat çekme stratejisinden yararlanarak dikkatini öğrenilecek hedef üzerinde yoğunlaştırır. Ana başlık, alt başlık, anahtar sözcük veya temel fikirlerin altını çizmek öğrenilecek bilgiye dikkatin verilmesini sağlayacak etkili yollardan bazılarıdır” (aktaran Yokuş, 2010, s. 23).

Altını Çizme: “İhtiyaç duyulan bilgiye dikkatin daha kolay odaklanılmasına yardımcı olabilir. Bu stratejide ana fikirlerin belirlenmesi için nota üzerinde altını çizme stratejisinden yararlanılabilir” (Yokuş, 2010, s. 27).

Metin Kenarlarına Not Alma: Metin kenarına alınan notlar öğrencinin daha hızlı bir şekilde odaklanmasını ve tekrar etmesini sağlar. Müzik yazısı açısından bakıldığında sayfanın kenarına alınan notalar ve işaretler öğrencinin odaklanmasına yardımcı olur. Bu strateji bilginin kodlanmasına yardımcı olur (Yokuş, 2010).

2.7.2 Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırıcı Stratejiler

Kısa süreli bellek kalıcı olmayan geçici öğrenmelerin olduğu bellek türüdür.

“Kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejiler öğrenmede edinilecek bilginin anlamlandırılarak uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlamaktır. Kısa süreli belleğin hem süre bakımından hem de bilgi bakımından bazı sınırlılıkları bulunduğundan dolayı müziksel belleğin aldığı bilgi miktarını arttırabilmek için zihinsel tekrar ve gruplama stratejilerini kullanabilir” (Yokuş, 2010, s. 33).

Zihinsel Tekrar: Zihinsel tekrar stratejilerinde amaç bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe yerleşimini sağlamak için gerekli olan işlemleri hazır halde tutmaktır. Müziksel bir bütün sadece olduğu gibi tekrar edilerek çalınması kısa süreli bellekte bilgiyi bir süre canlı tutar. Müziksel açıdan zihinsel tekrar çalışılan müziksel bir bütünün tamamını ya da bir parçasını zihinden aynen tekrar etme stratejisidir. Öğrenci ezberlemek istediği bilgiyi zihinsel çalma, işitme, görme yoluyla gerçekleştirebilir.

Gruplama: Öğrenmek istediğimiz bilgiyi kümelemek öğrenmemizi kolaylaştırabilir. Gruplamaya müziksel açıdan baktığımızda daha öğretici olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin öğreneceğimiz bir piyano eserini gruplayarak zihnimize daha kolay şekilde dönüştürebiliriz. Gruplama yoluyla bilginin analiz ve sentezi yapılır ve bilgi üzerine düşünmek sağlanır. Müziksel ifadelerin duruma uygun bir biçimde çözümlenmesinde

bu stratejiden yararlanılabilir. Bu strateji ile müziksel bilginin anlamlı bütünlük oluşturarak gruplandırılır ve bilginin daha iyi hatırlanması sağlanır (Yokuş, 2010).

2.7.3 Kodlamayı Arttırıcı Stratejiler

Bu stratejide bilgi uzun süreli bellekten geri getirilerek değişik durumlarda kullanılabilir durumda olması sağlanır. Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlamada kullanılabilir.

Örtük ve Açık Tekrar: Örtük ve açık tekrarda öğrenilecek olan müzik eserinin zihninden ya da sesli bir biçimde söylenerek tekrar edilmesi diyebiliriz. Örneğin öğrenci bir müzik eseri notalarında söylediğinde eseri daha çok kalıcı hale geldiği söylenebilir.

Ekleme: Eklemede bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek için kodlamaya yardımcı bir stratejidir. Ekleme stratejileri kapsamında, yazılı bir metne ya da müziksel bütün ve bölümüne yönelik yapılacak çalışmaya temel oluşturacak bilgiler gözden geçirilebilir.

Örgütlenme: Bu stratejiler, yeni materyali anlamlandırma düzeyini artırır. Materyal tekrar yapılandırılarak anlamlandırılır. Bu stratejinin öğrenme etkinlikleri olarak müziksel örgütlenme, müziksel özetleme, anahtar kavramları not alma, müziksel yaratı içindeki temel notaları bulup arasında ki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir.

Bellek destekleyici stratejiler: Bu stratejiler bilgiyi daha anlamlı hale getirerek bilgiyi öğrendiği sıraya ya da imaja göre hatırlamayı kolaylaştırır (Yokuş, 2010).

2.7.4 Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler

“Çalışılan bir eserin ana hatlarının oluşturulması bilgiyi geri getirmede etkili olarak kullanılabilir. Farklı yöntemlerle geliştirilerek etkili bir not alma ile bilgi kodlanır ve uzun süreli bellekte saklandıktan sonra geri getirilebilir” (Yokuş, 2010, s. 97).

2.7.5 İzleme Stratejileri

Weinstein ve Mayer (1986) “izleme stratejisinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını bu hedeflerini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini

kapsadığını” belirtmektedirler (aktaran Tay, 2007, s. 91). Kısaca bu strateji yöntemiyle, birey kendi öğrenme yolunu bularak kendisinin öğrenmesini gözlemlemesidir diyebiliriz.

2.8 Müzik Eğitiminde Kullanılan Diğer Öğrenme-Öğretme Stratejileri

Müzik eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle başa çıkabilmek, başarıyı arttırabilmek ve daha iyi öğrenmeyi sağlamak için müzik eğitiminde müziği öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyarız.

Thompson (2007) “etkili bir müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel öğrenme yaklaşımlarını keşfetmesine ve kendi deneyimlerinden çıkarımlar yapmasına fırsat tanınması gerektiğini belirtir. Müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre geliştirilen öğrenme stratejileri öğrenme işini kolaylaştırarak öğrenenin başarılı hissetmesini ve bilgilerini kendi sistemine göre işlemesini sağlamaktadır” (aktaran Kocaarslan, 2016, s. 39).

Her bireyin öğrenme özellikleri farklıdır. Çünkü kişiler arası bireysel farklılıklar mevcuttur. Müzik eğitiminde kullanılan öğrenme stratejileri öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre öğrencinin öğrenme işini kolaylaştırarak öğrenenin başarılı olmasını ve bilgilerinin kalıcılığını sağlamaktadır.

Türkmen(2017), “müzik eğitiminde kuramlar çerçevesinde geliştirilen öğrenme-öğretme stratejileri şu şekilde açıklamıştır” (s. 67).

- ✓ Sunuş yoluyla öğrenme-öğretme stratejisi: Ausubel’e göre, öğrenci her zaman hangi bilginin önemli, hangi ipuçlarının problem çözmeye uygun olduğunu bilmez. Bu nedenle öğrenci öğrenmesi gereken bilgileri okulda alma yoluyla edinir. Müzik eğitiminde sunuş yoluyla öğrenme stratejisi çeşitli müzik bilgilerinin kazandırılmasında doğru ya da yanlış bilgiler vurgulanmak istendiğinde müzik kültürüne yönelik bilgilerin paylaşılmasında kullanılabilir.
- ✓ Buluş yoluyla öğrenme-öğretme stratejisi: Jerome Bruner tarafından 1960 yıllarında ortaya atılmış bir stratejidir. Bu stratejide öğrenmede aktiflik ve buluş yapılması önemlidir. Öğretmen öğrenciye bilgiyi direk sunmadan öğrenciye bilgiyi edinmesi için yollar gösterir. Müzik eğitiminde müziğin hangi özelliklerinin ölçülebildiği soruları karşısında düşünen öğrencilerin

seslerin yüksekliğini seslerin sürelerini ve şiddetini ölçebileceğimizi kendilerinin söylemesi bu stratejiye uygun bir örnektir. Buluş yoluyla öğrenme stratejisinde öğretmen öğrencilerin onların görüşüne müdahalede bulunmaz.

- ✓ Araştırma-İnceleme yoluyla öğrenme-öğretme stratejileri: Jhon Dewey tarafından ileri sürülmüştür. Öğrencilerin problem çözme becerilerini kullandığı bir stratejidir. Öğrenci kendi çabasıyla öğrenir ve öğretilen öğrenciye yol gösterir. Müzik eğitiminde, araştırma inceleme yoluyla ulusal ve uluslararası çalgı kültürünün tanınması araştırmadan elde ettikleri bulguları düzenlemeleri ve rapor etmeleri örnek olabilir.
- ✓ İşbirlikli öğrenme: Bu stratejide öğrenciler gruplar oluşturarak çalışır ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler. Müzik eğitiminde bu stratejiye sıkça yer verilebilir. İkili üçlü grup çalışmaları ile çalgı çalma çalışması ya da koro çalışmaları yapılabilir. Bir müzik eşliğinde ritmik dans gösterileri hazırlanabilir, beden perküsyonları ile uygulama yapılabilir (Türkmen, 2017).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmaya katılmış olan müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları müzik öğrenme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü ve eğitim gördükleri üniversiteler çerçevesinde incelenmiştir.

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini algılama, gerçekleştirme, yansıtma boyutlarında hangi düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve okuduğu üniversite değişkenleri açısından farklılık gösterme durumunun nasıl olduğunu belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanılarak yapılmış bir araştırmadır. Betimsel tarama yöntemi; “olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeyi, açıklamayı hedefleyen çalışmalardır” (Karasar, 2005, s. 77). “Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır” (Kaptan, 1995, s. 59).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf tüm müzik öğretmeni adaylarını oluşturmaktadır.

Araştırmada, 1. sınıf ve 4. Sınıf olarak seçim yapılmasının nedeni 1.sınıf öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile 4. Sınıf öğrencilerinin müziği öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olacağı düşünülmüştür. Her bölgeden bir üniversite ise rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 45, İnönü Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 51, Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 55, Cumhuriyet Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 57, Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 54, Dokuz Eylül

Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 47, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 51 olmak üzere toplam 360 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların kişisel verilerine ilişkin değişkenlere ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kız	211	58,6
	Erkek	149	41,4
Sınıf	1.Sınıf	186	51,7
	4.Sınıf	174	48,3
Lise Türü	Genel lise	88	24,4
	Güzel sanatlar lisesi	272	75,6
Üniversite	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	51	14,2
	İnönü Üniversitesi	51	14,2
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	45	12,5
	Harran Üniversitesi	55	15,3
	Cumhuriyet Üniversitesi	57	15,8
	Uludağ Üniversitesi	54	15,0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	47	13,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde yarısından fazlasını %58,6'sını kız (N=211) ve %41,4'ünü erkek (N=149) şeklinde dağıldığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin şu anda devam etmekte olduğu sınıflarına göre dağılımları incelendiğinde %51,7'si 1.sınıf öğrencileri olduğu ve %48,3'ünün ise 4.sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre dağılımları incelendiğinde çoğunluğunu %75,6'sını güzel sanatlar lisesi mezunu ve %24,4'ü genel lise mezunu olduğunu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin şuan öğrenim gördüğü üniversite dağılımları incelendiğinde, %15,8'i Cumhuriyet Üniversitesi, %15,3'ü Harran Üniversitesi,

%15,0'ı Uludağ Üniversitesi,%14,2'i Mehmet Akif Ersoy ve İnönü Üniversitesi, %13,1'i Dokuz Eylül Üniversitesi ve %12,5'i ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi şeklindedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak (Ek 1) kişisel bilgi formu ve Kocabaş (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır.

3.3.1 Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Kocabaş (2003), tarafından geliştirilmiş olan “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği, 3'lü Likert tipi ve 35 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama ölçeği Uçan (1997) tarafından sınıflandırılan müziksel davranış alanlarına göre boyutlandırılmıştır (s. 162). Söz konusu ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır bunlar; algılama, gerçekleştirme ve yansıtma. Ölçekte yer alan olumsuz ifadeler yıldız işaretiyle belirtilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlarına göre numaraları aşağıda verilmiştir.

- Algılama boyutu: 1, 2, 3, 4, 5
- Gerçekleştirme boyutu:6*,7,8,9,10*, 11,12*,13*,14,15,24,25,26,27,31,32,33
- Yansıtma boyutu:16*,17,18*,19,20*, 21,22,23*, 28*, 29*, 30*,34,35

Araştırmada bağımlı değişkenler; “Algılama”, “Gerçekleştirme” ve “Yansıtma” değişkenleridir. Katılımcıların, her maddenin karşısında bulunan “Hayır”, “Kısmen” ve “Evet” seçeneklerinden birini işaretlenmesi istenmiştir. Ölçekteki olumlu maddelerin hesaplarken Hayır=1, Kısmen=2 ve Evet =3 şeklinde puanlanma ve ölçekteki olumsuz maddelerin hesaplarken hayır=3, Kısmen=2 ve Evet =1 şeklinde puanlanma yapılmıştır. Algılama boyutunda alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 15'dir. Gerçekleştirme boyutunda alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'dir. Yansıtma boyutunda alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65'dir. Genel stratejiden alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 105'dir.

3.3.2 Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Araştırmada uygulanan ölçeklerin güvenirlilik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Uygulanan güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Güvenirlilik Katsayıları

Alt Boyutlar	İfade Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Algılama	5	0,614
Gerçekleştirme	17	0,628
Yansıtma	13	0,687
Genel Strateji	35	0,791

Müziği öğrenirken kullanılan strateji ölçeğinin güvenirlilik analizinde Cronbach Alpha değeri 0,791 algılama boyutu güvenirlilik analizi Cronbach Alpha değeri 0,614 gerçekleştirme boyutu güvenirlilik analizi Cronbach Alpha değeri 0,628 yansıtma boyutu güvenirlilik analizi Cronbach Alpha değeri 0,687 olduğu bulunmuştur.

“Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliliktir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirdir

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” (Özdamar, 2004, s. 522).

Bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeği Dağılımı

Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 Paket Programı kullanılmıştır. Maddelerin güvenirliliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ile test edilmiştir.

Veri analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık kabul edilebilir bir aralık olan ± 2 düzeylerinde olduğundan verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeği Boyutlarının Dağılımı

Alt Boyutlar	Min-Max	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Algılama	5-15	12,38	2,21	-0,844	0,252
Gerçekleştirme	28-51	41,32	4,37	-0,261	-0,485
Yansıtma	22-39	32,02	4,02	-0,338	-0,623
Genel Strateji	62-103	85,73	8,37	-0,294	-0,544

Tablo 3 incelendiğinde “Algılama boyutu” minimum 5, maksimum 15 puan, aritmetik ortalaması 12,38, çarpıklık -0,844 ve basıklık 0,252 olduğu görülmektedir. “Gerçekleştirme boyutu” minimum 28, maksimum 51 puan, aritmetik ortalaması 41,32 çarpıklık -0,261 ve basıklık -0,485 olduğu görülmektedir. “Yansıtma boyutu” minimum 22, maksimum 39 puan, aritmetik ortalaması 32,02, çarpıklık -0,338 ve basıklık -0,623 olduğu görülmektedir. “Genel Strateji” minimum 62, maksimum 103 puan, aritmetik ortalaması 85,73, çarpıklık -0,294 ve basıklık -0,544 olduğu görülmektedir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değeri ± 2 düzeylerinde olduğundan veriler normal dağılmıştır.

Kişisel bilgilerin dağılımını göstermek için frekans, ortalama ve yüzde dağılımlarına incelenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken “Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği”dir. Ölçek ve bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıfı, mezun olunan lise türü ve üniversite) ile ilgili istatistiki analizler yapılmıştır. Yapılan incelenme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden istatistiki analizlerde parametrik testler (t-Testi, ANOVA testi) kullanılmıştır.

3.3.4 Müzik Öğrenme Stratejisi Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

Müzik öğrenme stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi uygulandı. Analiz sonucu Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Müzik Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişki

Alt Boyutlar		Algılama	Gerçekleştirme	Yansıtma
Algılama	R	1		
	P			
Gerçekleştirme	R	0,272	1	
	P	0,000*		
Yansıtma	R	0,149	0,653	1
	P	0,005*	0,000*	
Genel Strateji	R	0,479	0,892	0,853
	P	0,000*	0,000*	0,000*

*p<0,01

Tablo 4 incelediğinde öğrencilerin, müzik öğrenme stratejileri ölçeğinin, “algılama” alt boyutu ile “gerçekleştirme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,272;p<0,01$). Buna göre algılama artıkça gerçekleştirme yöntemi de artacaktır. Müzik öğrenme stratejileri ölçeğinin, “algılama” alt boyutu ile “yansıtma” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,149;p<0,01$). Buna göre algılama artıkça yansıtma yöntemi de artacaktır. Müzik öğrenme stratejileri ölçeğinin, “algılama” alt boyutu ile “genel strateji” yöntemi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,479;p<0,01$). Buna göre algılama artıkça genel strateji yöntemi de artacaktır. Müzik öğrenme stratejileri ölçeğinin, “gerçekleştirme” alt boyutu ile “yansıtma” alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,653;p<0,01$). Buna göre gerçekleştirme artıkça yansıtma yöntemi de artacaktır. Müzik öğrenme stratejileri ölçeğinin, “gerçekleştirme” alt boyutu ile “genel strateji” yöntemi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,892;p<0,01$). Buna göre gerçekleştirme artıkça genel strateji yöntemi de artacaktır. Müzik öğrenme stratejileri ölçeğinin, “yansıtma”

alt boyutu ile “genel strateji” yöntemi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,853;p<0,01$). Buna göre “yansıtma” artıkça genel strateji yöntemi de artacaktır.

3.4 Verilerin Analizi

Belge ve literatür taramasından elde edilen verilerden araştırmanın giriş ve bulgular bölümünde yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinde devam ettikleri lise türü, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için t-testi, müzik bölümünde farklı üniversitelerde okuyan öğrenciler arasında farklılık olup olmadığının tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel için iki yönlü anlamlılık değeri olarak $p<0.05$ kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziği Öğrenirken Kullandıkları Stratejilere Göre Aldıkları Toplam Puan ve Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Genel Puan	360	27,00	68,00	50,6583	8,33207
Algılama	360	1,00	10,00	7,3028	2,13343
Gerçekleştirme	360	11,00	34,00	24,3194	4,36760
Yansıtma	360	9,00	26,00	19,0250	4,02111

Tablo 5’de aldıkları puanlara göre; genel puan minimum 27,00 maksimum puan 68,00 ve aritmetik ortalaması $50,66 \pm 8,33$ ’dir. Verilerden anlaşıldığı gibi dağılımın düşük seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin müzik öğrenme stratejilerini kısmen kullandığı söylenebilir.

Öğrencilerin ölçeğin “algılama” alt boyutuna yönelik toplam puanlarının (\bar{X} :7,3028) olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğrencilerin ölçeğin “algılama” alt boyutuna ilişkin puanlarının kısmen düşük olduğu, dolayısıyla öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini yeterince kullanmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin ölçeğin “gerçekleştirme” alt boyutuna yönelik toplam puanlarının (\bar{X} :24,3194) olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğrencilerin ölçeğin “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin puanlarının oldukça düşük olduğu, dolayısıyla öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini neredeyse hiç kullanmadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin ölçeğin “yansıtma” alt boyutuna yönelik toplam puanlarının (\bar{X} :19,0250) olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğrencilerin ölçeğin “yansıtma” alt boyutuna ilişkin puanlarının oldukça düşük

olduğu, dolayısıyla öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini yeterince kullanmadığı söylenebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulguları

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	P
Algılama	Kız	211	12,39	2,25	0,132	0,895
	Erkek	149	12,36	2,17		
Gerçekleştirme	Kız	211	41,70	4,11	1,983	0,051
	Erkek	149	40,78	4,67		
Yansıtma	Kız	211	32,41	3,80	2,159	0,032*
	Erkek	149	31,48	4,27		
Genel toplam	Kız	211	86,36	8,09	1,688	0,092
	Erkek	149	84,85	8,71		

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetlerine göre müziği öğrenme stratejileri “algılama” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t=0,132;p>0,05). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre müziği öğrenme stratejileri “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t=1,983;p>0,05). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre müziği öğrenme stratejileri “yansıtma” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t=2,159;p<0,05). Müziği öğrenme stratejileri “yansıtma” alt boyutunda kızların aritmetik ortalamasının (\bar{X} =32,41), erkeklerin aritmetik ortalamasından (\bar{X} =31,48) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, kız öğrencilerin yansıtma alt boyutuna ilişkin müziği anlatma, görüş belirtme, eleştirme, sorgulama, değerlendirmeye vb. ilişkili müziği öğrenme stratejilerini, erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre müziği öğrenme stratejileri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=1,688;p>0,05$).

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.3.1 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerinin “sınıf düzeyleri” değişkenine göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Düzeylerine Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	T	P
Algılama	1.Sınıf	186	12,33	2,01	-0,409	0,683
	4.Sınıf	174	12,43	2,42		
Gerçekleştirme	1.Sınıf	186	40,83	4,44	-2,220	0,027*
	4.Sınıf	174	41,84	4,24		
Yansıtma	1.Sınıf	186	31,88	4,00	-0,698	0,485
	4.Sınıf	174	32,18	4,04		
Genel toplam	1.Sınıf	186	85,18	8,27	-1,295	0,196
	4.Sınıf	174	86,32	8,47		

* $p<0,05$

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin sınıf düzeylerine göre müziği öğrenme stratejileri “algılama” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=-0,409;p>0,05$). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre müziği öğrenme stratejileri “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-2,220;p<0,05$). Müziği öğrenme stratejileri “gerçekleştirme” alt boyutunda, 4.sınıf öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=41,84$), 1.sınıf öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=40,83$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, 4.sınıf öğrencilerin “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin çalma, söyleme yönetme ve yorumlamayla ilişkili müziği öğrenme stratejilerini, 1.sınıf öğrencilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre müziği öğrenme stratejileri “yansıtma” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=-0,698;p>0,05$). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre müziği öğrenme stratejileri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=-1,295;p>0,05$).

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.4.1 Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerinin “mezun olunan lise türü” değişkenine göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Lise	N	\bar{X}	Ss	T	P
Algılama	Genel Lise	88	12,58	1,99	0,972	0,332
	Güzel Sanatlar Lisesi	272	12,31	2,28		
Gerçekleştirme	Genel Lise	88	42,59	4,06	3,181	0,002*
	Güzel Sanatlar Lisesi	272	40,91	4,39		
Yansıtma	Genel Lise	88	33,08	3,90	2,858	0,005*
	Güzel Sanatlar Lisesi	272	31,68	4,01		
Genel strateji	Genel Lise	88	88,26	7,74	3,300	0,001*
	Güzel Sanatlar Lisesi	272	84,92	8,42		

* $p<0,01$

Tablo 8 incelendiğinde; mezun olunan lise türüne göre müziği öğrenme stratejileri “algılama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=0,972;p>0,05$). Müziği öğrenme stratejileri “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=3,181;p<0,01$). Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Müziği Öğrenme Stratejileri “gerçekleştirme” alt

boyutunda düz lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=42,59$), Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X}=40,91$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, genel lise mezunu olan öğrencilerin “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin çalma ve söyleme, yönetme ve yorumlamayla ilişkili müziği öğrenme stratejilerini güzel sanatlar lisesi mezunu olan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Mezun olunan lise türüne göre müziği öğrenme stratejileri “yansıtma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($t=2,858;p<0,01$). Müziği öğrenme stratejileri “yansıtma” alt boyutunda düz lise mezunlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=33,08$) Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=31,68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, düz lise mezunu olan öğrencilerin “yansıtma” alt boyutuna ilişkin yansıtma, müzik hakkında konuşma, görüş bildirme, eleştirme, değerlendirme, önerme ve karar vermeye ilişkili müziği öğrenme stratejilerini güzel sanatlar lisesi mezunu olan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Mezun olunan lise türüne göre müziği öğrenme stratejilerinin genel stratejilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=3,300;p<0,01$). Müziği öğrenme stratejilerinde, genel lise mezunlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=88,26$) Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=84,92$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, genel lise mezunu öğrencilerin, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine göre müziği öğrenme stratejilerini kullanabilme nedenlerinin onların öğrenmeye istekliliği ve kendilerini geliştirme çabaları olduğu söylenebilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.5.1 Öğrencilerin Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin müziği öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puanın “okudukları üniversite” değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenme Strateji Ölçeğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	Ss	F	P	LSD
a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	51	84,40	8,22			
b) İnönü Üniversitesi	51	85,99	7,47			
c) Ondokuz Mayıs Üniversitesi	45	90,58	7,80	7,412	0,000*	c>a,b,d, e,f,g e<a,b,d,
d) Harran Üniversitesi	55	87,06	9,04			f,g
e) Cumhuriyet Üniversitesi	57	80,72	7,96			
f) Uludağ Üniversitesi	54	87,22	7,26			
g) Dokuz Eylül Üniversitesi	47	85,07	7,73			

*p<0,01

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin okuduğu üniversiteye göre müziği öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin ANOVA testi sonucunda üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (F=7,412;p<0,01). ANOVA testi sonucunda üniversitelere göre müziği öğrenirken kullanılan strateji yöntemi arasında istatistiksel farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu saptamak için LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda müziği öğrenirken kullanılan strateji yöntemine ilişkin Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (\bar{X} =90,58) diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ise (\bar{X} =80,72) ile diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Başka bir ifadeyle Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversitelerdeki öğrencilerden; söyleme, çalma, yorumlama, yönetme, dinleme, algılama, özümseme, dışa vurma, görüş bildirme, inceleme, eleştirme, değerlendirme, karar verme ve önerme gibi müzik öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Harran Üniversitesinde okuyan öğrencilerin bu belirtilen müzik öğrenme stratejilerini ortalama bir seviyede kullandıkları fakat diğer üniversite öğrencilerinden daha az kullandıkları söylenebilir.

4.5.2 Öğrencilerin Okuduğu Üniversitelere Göre Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerinin “okudukları üniversite” değişkenine göre müziği öğrenirken kullanılan strateji yöntemini “algılama” alt boyutunda anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği “Algılama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	Ss	F	P
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	51	11,58	2,72		
İnönü Üniversitesi	51	12,80	1,69		
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	45	12,29	2,12		
Harran Üniversitesi	55	12,42	1,82	1,775	0,103
Cumhuriyet Üniversitesi	57	12,58	2,25		
Uludağ Üniversitesi	54	12,70	2,10		
Dokuz Eylül Üniversitesi	47	12,20	2,55		

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerinin okuduğu üniversiteye göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği “algılama” alt boyutuna ilişkin ANOVA testi sonucunda üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F=1,775;p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin “okuduğu üniversite” değişkenine göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği “geçekleştirme” alt boyutunda anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği “Gerçekleştirme” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	Ss	F	P	LSD
a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	51	40,90	4,30			c>a,b,g
b) İnönü Üniversitesi	51	41,53	3,94			e<c,d,f
c) Ondokuz Mayıs Üniversitesi	45	43,31	3,87	3,377	0,003*	
d) Harran Üniversitesi	55	41,76	4,70			
e) Cumhuriyet Üniversitesi	57	39,96	4,80			
f) Uludağ Üniversitesi	54	41,78	4,10			
g) Dokuz Eylül Üniversitesi	47	40,23	4,02			

*p<0,01

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin okuduğu üniversiteye göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin ANOVA testi sonucunda üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (F=3,377;p<0,01). ANOVA testi sonucunda üniversitelere göre müziği öğrenirken kullanılan strateji “gerçekleştirme” alt boyutu arasında istatistiksel farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu saptamak için LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda müziği öğrenirken kullanılan strateji yöntemine ilişkin Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması (\bar{X} =43,31) diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (\bar{X} =39,96) ise diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Başka bir ifadeyle ile Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilerin Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan öğrencilere göre çalma, söyleme, yorumlama, yönetme, söyletme ve çaldırma vb. müzik öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları, öz güven sahibi olmadıkları ve kendilerini müzikal ifade açısından geliştiremedikleri söylenebilir. Uludağ Üniversitesinde okuyan öğrencilerin bu

belirtilen müzik öğrenme stratejilerini ortalama bir seviyede kullandıkları fakat diğer üniversite öğrencilerinden daha az kullandıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin “okudukları üniversite” değişkenine göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği “yansıtma” alt boyutunda anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Okuduğu Üniversiteye Göre Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği “Yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	Ss	F	P	LSD
a) Mehmet Akif Ersoy Ü.	51	31,80	3,83			a<c,e
b) İnönü Üniversitesi	51	31,51	4,04			b<c,d,e
c) Ondokuz Mayıs Ü.	45	34,73	3,58			c<d,e,f,g
d) Harran Üniversitesi	55	32,93	4,24	13,744	0,000*	d>e
e) Cumhuriyet Üniversitesi	57	28,60	2,98			e<f,g
f) Uludağ Üniversitesi	54	32,72	3,40			
g) Dokuz Eylül Üniversitesi	47	32,53	3,33			

*p<0,01

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin okuduğu üniversiteye göre müziği öğrenme stratejileri ölçeği “yansıtma” alt boyutuna ilişkin ANOVA testi sonucunda üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (F=13,744;p<0,01). ANOVA testi sonucunda üniversitelere göre müziği öğrenirken kullanılan strateji “yansıtma” alt boyutu arasında istatistiksel farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu saptamak için LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda müziği öğrenirken kullanılan strateji yöntemine ilişkin Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması (\bar{X} =34,73) diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (\bar{X} =28,60) ise diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Başka bir ifadeyle ile Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan öğrencilerin Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilere göre müzik hakkında konuşma,

görüş bildirme, eleştirme, değerlendirme, önerme ve karar verme gibi müziksel davranış alanlarında yeterli bilgi sahibi olduğu ve yorumlamalarını dışa vurma konusunda iyi oldukları söylenebilir. Harran ve Uludağ Üniversitesinde okuyan öğrencilerin bu belirtilen müzik öğrenme stratejilerini ortalama bir seviyede kullandıkları fakat diğer üniversite öğrencilerinden daha az kullandıkları söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini algılama, gerçekleştirme, yansıtma boyutlarında hangi düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve okuduğu üniversite değişkenleri açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü, okuduğu üniversitelerle ilgili istatistiksel dağılımları tespit edilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin;

Araştırmaya katılan bireylerin genel müziği öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Dikbaş (2008), öğrenme stratejilerinin ders işlenişinde kullanımını incelediği çalışmasında öğrencilerinin öğrenme stratejileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Öğrenme stratejileri öğretiminden önce, birinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejilerini “Ara sıra” düzeyinde kullanırken, öğrenme stratejileri öğretiminden ve ders işlenişinde kullanımından sonra “Her zaman” düzeyine yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini düşük kullanmalarında 1. Sınıf öğrencilerin henüz okula adapte olamamasından, ders öğretim görevlilerinin müziği öğrenmek için kullanılması gereken stratejik yöntemleri derslerinde yoğunluk vermemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Genel itibarıyla öğrencilerin stratejileri kullanmama sebebine bir gerekçe olarak, öğrencilerin herhangi bir stratejiye ihtiyaç duymadığı söylenebilir. GSL ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerden genel lise mezunu öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerinin daha yüksek olması bu öğrencilerin lise döneminde diğer derslerinde öğrenme stratejilerini kullandıkları ve üniversitede de aktarım yapabildikleri

düşünülebilir. Dikbaş'ın çalışmasından da yola çıkarak genel lise mezunu öğrencilerin akademik derslerde ki başarılarının ve çalışma tempolarının daha iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin;

Araştırmaya katılan bireylerin müziği öğrenme strateji ölçeğinde “algılama ve “gerçekleştirme” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup öğrencilerin cinsiyetine göre “yansıtma” alt boyutundaki müziği öğrenme stratejilerinde cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin “yansıtma” alt boyutundaki müziği öğrenme stratejilerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu durum müziği öğrenme stratejileri ölçeğinin “yansıtma” alt boyutunda ki maddelere göre kız öğrencilerin müziği anlamada, müzik hakkında görüş bildirmede, incelemede, eleştirmede, karar vermede ve değerlendirmede erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kılınçer de (2013), piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin “dikkat” “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini saptamış. Kız öğrencilerin “dikkat”, “yineleme” ve “anlamayı izleme” stratejilerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıklarını belirlemiştir.

İncelenen bazı araştırmaların sonuçları ise bu çalışmanın bulgusuyla zıtlık göstermektedir. Örneğin, Kocabaş ve Sever'in (2012), çalışmasında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre müziği öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna benzer bir başka bulguda da Yokuş'un (2010), piyano repertuarının öğrenilmesine yönelik çalışmasında görülmektedir. Bu çalışmada öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlere göre “dikkat” stratejilerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Karakış, Gürcan ve Demirtaş (2009), öğrenme stratejilerinin kullanılmasının incelendikleri çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin anlamlandırma stratejilerinde, kız öğrencilerin lehine bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmaların bulgularına göre; öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ve cinsiyet arasında genellikle kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durumda; ilgili çalışmaların sonuçlarının, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Gündoğmuş (2013), çalışmasında kız öğretmen adaylarının ayrıntılandırma öğrenme stratejisini erkek öğretmen adaylarına göre daha sıklıkla kullandıklarını saptamıştır. Bu sonuçta araştırmayı destekler niteliktedir.

Kız öğrencilerin kendilerini ifade ederken, eksik ve hatalarını fark etmede ve müziği öğrenirken çalıp söylemede kendilerine en uygun olan stratejiyi belirleyip uygulamada erkeklerden daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin;

Araştırmaya katılan öğrencilerin müziği öğrenme strateji ölçeğinde “algılama” alt boyutunda sınıflarına göre hiçbir anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin müziği öğrenme stratejilerinin “gerçekleştirme” alt boyutundaki ifadelerinin sonucuna göre; 4.sınıf öğrencilerin, “gerçekleştirme” alt boyutundaki müziği öğrenme stratejilerinin 1.sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müziksel öğrenmelerini gerçekleştiren iki farklı sınıftaki öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerindeki “gerçekleştirme” alt boyutuna göre 4.sınıf öğrencilerinin söyleme, çalma, seslendirme/yorumlama ve yönetmede 1.sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Hamurcu (2002), okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmasında sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre Dikkat ve Tekrar stratejilerinde, 1.sınıflarla 2.sınıflar arasında ikinci grup lehine; Zihne Yerleştirme Stratejilerinde ise 3 ve 1.sınıflarda 2.sınıflar arasında ikinci grup lehine farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre 2.sınıf öğrencilerin her üç alt boyutta ait öğrenme stratejilerini 1.sınıflardan daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. M¼zik ¼ğretmeni 4.Sınıf adaylarının m¼zięi ¼ğrenme stratejilerinde “gerçekleştirme” alt boyutuna g¼re başarılı olmalarında hatalarını fark ettiklerinde d¼zelmeye ¼alıřtıkları yeni ve eski ¼ğrendikleri arasında ilişki kurdukları, ¼ğrenmeler arasındaki farklılıkları tespit ettikleri, arkadaşlarıyla tartışarak doğruyu ¼ğrendikleri ve adapte olarak ders ¼alıřtıkları; 1.sınıf ¼ğrencilerin de hen¼z m¼zięi ¼ğrenme stratejilerinde, ¼ğrenilen konu ya da ezgilerle ilgili d¼ř¼nceler üretemedikleri, ¼ğrenilen ezgileri grafik ya da şekillerle g¼stermeye ¼alıřmadıkları ve ¼alıp s¼ylerken sıkıldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin m¼zięi ¼ğrenme strateji ¼lçeęinde “yansıtma” boyutunda ki ifadelerinin sonucuna g¼re anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yokuş (2010), ¼alıřmasında ¼ğrenme stratejilerinin kullanım d¼zeylerinin sınıf d¼zeyine g¼re istatikselsel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonu¼ta araştırmayı destekler niteliktedir.

Kocaarslan (2016), m¼zik eğitiminde bilinçli farkındalık, ¼ğrenme stratejileri ve ¼ğrenme stillerini incelediği ¼alıřmasında ¼ğrencilerin ¼ğrenim g¼rd¼kleri sınıfın, bilinçli farkındalık d¼zeylerinde, açık bilişsel s¼reçleri kullanma/y¼r¼tme d¼zeylerinde ve ¼ğrenme stillerinden devinimsel, işitsel ve g¼rsel stillerini kullanma d¼zeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. ¼ğrencilerin, bilinçli farkındalık d¼zeylerinin ¼ğrenim g¼rd¼kleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna g¼re yaşları daha b¼y¼k olan 3. ve 4. Sınıf ¼ğrencileri daha y¼ksek d¼zeyde bilinçli farkındalığa sahiptir. Bu sonu¼ta araştırmayı destekler niteliktedir.

D¼rd¼nc¼ alt probleme ilişkin;

Araştırmaya katılan ¼ğrencilerin mezun oldukları lise t¼r¼ne g¼re “algılanma” alt boyutunda bulunan m¼zięi ¼ğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. M¼zięi ¼ğrenme stratejileri mezun oldukları lise t¼r¼ne g¼re “gerçekleştirme” ve “yansıtma” alt boyutuna ilişkin g¼r¼řlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin mezun oldukları lise t¼r¼ne g¼re genel lise ¼ğrencilerinin g¼zel sanatlar lisesi ¼ğrencilerine g¼re m¼zięi ¼ğrenme

stratejileri “gerçekleştirme” ve “yansıtma” alt boyutunu daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Tespit edilen bu sonuçlara göre; genel lise mezunu öğrencilerin güzel sanatlar lisesi mezunu olan öğrencilere göre, müziği öğrenme stratejilerinde bireysel çalışma durumlarının daha yüksek olduğu, müziği anlama ve müzik hakkında yorum yapabilmekte, müzikle ilgili konuşma ve karar vermede daha etkin oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bulgusuna benzer olarak Kılınçer (2013), piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasından ise farklı bir sonuç elde etmiştir. Öğrencilerin “Dikkat” stratejileri için ortalama değerler incelendiğinde GSSL öğrencilerinin stratejilerini kullanma düzeylerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçta araştırmayı destekler niteliktedir.

Beşinci alt probleme ilişkin;

Araştırmaya katılan bireylerin “algılanma” alt boyutunda bulunan müziği öğrenme stratejilerinde okudukları üniversitelere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin “gerçekleştirme” alt boyutunda bulunan müziği öğrenme stratejilerinde okudukları üniversitelere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan öğrencilerin diğer araştırma yapılan üniversitedeki öğrencilere göre müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi en yüksektir. Bu durum Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin söyleme, çalma seslendirmede müziği öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıklarını ayrıca müziği öğrenirken kendilerini kontrol ettikleri, müzik hakkında daha diğer üniversite öğrencilerine göre daha iyi yorum yapabildikleri tespit edilmiştir. Bunun aksine aritmetik ortalaması en düşük olan Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilerin müziği anlama ve yorumlama, dışavurum, eleştirme gibi konularda müziği öğrenme stratejilerini daha pasif kullandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “yansıtma” alt boyutunda bulunan müziği öğrenme stratejilerinde okudukları üniversitelere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. En düşük ve en yüksek sonuçlara bakıldığında Ondokuz Mayıs Üniversitesinin müziği

öğrenme stratejilerini kavrayıp bunu öğrenme alanlarında kullanabildikleri görülmüştür.

Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha verimli çalıştıkları ve yaptıkları hataları düzeltmeye çalıştıkları, öğrenmelerini gerçekleştirirken farkındalıklarının daha fazla olduğu, bunun aksine Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Dokuz Eylül ve Uludağ üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere göre verimli çalışma gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Cumhuriyet Üniversitesinde okuyan öğrencilerin diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencileri gibi müziği öğrenme stratejilerinde farklı çalışma alanlarına sahip olmadıkları ve kendilerini kontrol etmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna benzer olarak Kılınçer (2013), piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin öğrenme stratejilerinden “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeyleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesindeki öğrencilerin “duyuşsal” stratejileri kullanma düzeylerinin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesindeki öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumu üniversitelere göre değişiklik göstermektedir.

Bu sonuçlar üniversitelerdeki müziği öğretme- öğrenme yaklaşımlarında bir takım farklıklar bulunduğunu bu farklılıkların bazı okullarda ki öğretim görevlilerin müziği öğrenme stratejilerini yeterince öğrencilere aktarmadığı düşünülebilir.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- ✓ Müzik öğretmeni adaylarına müziği öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrenciye rehberlik edebilmeleri için seminer, çalıştay ve kongregibi toplantılara katılımı teşvik edilebilir.
- ✓ Araştırmada öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilere öğrenme stratejileri kullanımını öğretilerek, başarı düzeylerinin artırılması sağlanabilir.
- ✓ Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, bireysel çalgı vb. diğer müzik alanlarında araştırılabilir.
- ✓ Öğrencilerin müzik öğrenme-öğretme stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılması için, öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik uygulamalar yapılabilir.
- ✓ Müzik öğrenme stratejilerinin öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği unutulmamalı ve bu bağlamda öğrencilerin bu stratejilere dikkat ederek gelişimi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlere öğrenme stratejileriyle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- ✓ Müziği öğrenme stratejileri Güzel Sanatlar Liselerinde eğitimi alan öğrencilere anlatılmalı ve öğretilmelidir. Böylece, öğrencilerin stratejik (özdüzenleyici) öğrenenler olmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Araştırmada öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerinde üniversitelere göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Üniversitelerdeki öğretim- öğrenme ortamlarında gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla, öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farklılıklar giderilebilir.
- ✓ Yapılan araştırmada imkânlar açısından sınırlı olan şehirlerde öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili bölüm öğretim görevlileri öğrencilere müziği öğrenme stratejileri ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.
- ✓ Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleriyle, akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından da ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560. Erişim Adresi: <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/56/44>
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, F., Yurga, C., Zahal O. ve Gürpınar E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve alan dersleri başarıları arasındaki ilişkiler, *e-International Journal of Educational Research*, 6 (3), 46-70. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/5000145805/5000150754>
- Arends, R. L. (1997). *Classroom instruction and management*. Washington: The McGraw-Hill.
- Ataseven, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003), Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, İstanbul, 3 (2), 381-400.

- Çırak, Y. (2007), *Öğrenmenin doğası ve temel kavramları*. Kaya, A. (Yay. haz.). *Eğitim psikolojisi* içinde. (s. 262). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana. Erişim Adresi:
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
- Dilci, T. (2014). *Öğrenme psikolojisi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26. doi:107816/sed-02-02-01
- Gırdan, A. (2008). *Öğrenme*. (M. Baştürk, E. Bozovalı, M.Tulun, Çev.). Ankara: De Ki Basım Yayın.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Hagans, W. W. (2004). *Musicians' learning gstyles, learning strategies, and perceptions of creativity* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University, Graduate College.

Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: Strategyuse, knowled geacquisitionan dindividual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 723. doi: 10.1080/14613800020029914

Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18 (1), 1-29. doi: 10.1017/S0265051701000122

Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,123-134. Erişim Adresi:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048874/5000046194>

Kafadar, T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kırşehir.

Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınevi.

Karakış Ö., Z. Gürcan ve Z. Demirtaş (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. XVIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirisi* (s. 425-435) İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Karalar, F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretim kuramları, yaklaşımları, modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, A. ve Z. Sever, (2012). The analysis of the learning strategies utilized by students in Music Class in terms of some Psychosocial variables. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (4), 9-23. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/53282>
- Kocabaş, A. (2005). Müzik öğretimi dersi alan öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları ile ilişkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s. 618-630). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kocabaş, A. (2003). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 3*, (s. 30-45). Kuşadası.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Nielsen, G. S. (1999a). Self-Regulation of learning strategies during practice: A Case study of a church organ student preparing a musical work for performance *psychology of music*.27 (2), 218-229.doi: 10.1177/0305735699272015
- Otacıoğlu, S. (2008). Okul Öncesi Çocuk Merkezli Öğrenme ve Müzik Stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,7(23),157-171
- Özdamar, K. (2004). *Paket program ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgül, İ. (2009). *Müzik eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özmenteş, G. (2013). *Öğrenme kuramlarının müzik eğitimindeki yansımaları*. Erişim Adresi:<http://gozmentes.blogspot.com.tr/2013/10/ogrenme-kuramlarinn-muzik-egitimindeki.html>
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Pitts, S. and J. Davidson. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists. *Music Education Research*, 2 (1), 45-56.doi: 10.1080/14613800050004422
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Spencer, D. (1999). *Differences in motivated strategiesand learning strategies of traditionaland nontraditional age under graduates enrolled in elective general educationcourses* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco.

- Subaşı, G., Ulusoy, A. (Yay. haz.). (2008). *Bilgiyi işleme kuramı, gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitim Yayınları.
- Taşdemir, A., Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 87-102.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b15119738b773.74583865 (04.06.2018).
- Türer, A. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Sivas: Dilek Matbaası.
- Türkmen, E. F. (2017). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar - ilkeler – yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Kaya, A.(2007). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yokuş, H. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarının öğrenilmesine yönelik öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *International Conference on New Horizons in Education* (s. 619-625). Cyprus.
- Yokuş, H., Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



EKLER



EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

2. Şu anda devam etmekte olduğunuz sınıfınız:

() 1.sınıf ()2.sınıf ()3.sınıf ()4.sınıf

3.Mezun olduğunuz lise türü :

() Genel lise () Güzel sanatlar lisesi () Diğer

4.Öğrenim gördüğünüz Üniversite.....

Seçenekler şunlardır: Evet(E), Kısmen(K), Hayır(H)

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.



EK-2

MÜZİK ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrenci arkadaşlarım,

Sizlerin müziği öğrenirken izlediğiniz ya da kullandığımız yolları/stratejileri ortaya koymak amacıyla elinizdeki ölçek düzenlenmiştir. Her maddeyle ilgili öğrenme yolu kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle verilen yanıtlar yalnızca sizin izlediğiniz yolu yansıtmalıdır. Her soruyu dikkatle okuduktan sonra uygun seçeneği işaretleyiniz.

Müziği öğrenirken,

	Evet(E)	Kısmen(K)	Hayır(H)
1.Karmaşık nota değerlerini şemalarla-şekillerle açıklamaya çalışırım			E() K() H()
2.Nota değerleri arasında ilişkileri açıklarım			E() K() H()
3.Aynı nota değerlerini farklı seslerle çalıp-söylemeye çalışırım.			E() K() H()
4.Aynı seslerin süre farklılıklarını bulurum.			E() K() H()
5.Müziğin tartımını çeşitli araçlarla vurarak bulurum.			E() K() H()
6.İncelen ya da kalınlaşan sesler arasındaki farklılıkları bulmaya çalışmam			E() K() H()
7.Çalgıdan aldığım sesle ezgi söyleme çalışmaları yaparım			E() K() H()
8.Önceden öğrenmiş olduğum ses ve nota değerleri ile yeni öğrendiğim ses ve nota değerleri arasında ilişki kurarım.			E() K() H()
9.Öğrenirken önce ağır tempoda, daha sonra gerçek hızında çalıp söylerim.			E() K() H()
10.Çalıp söylerken başka şeyler düşünürüm.			E() K() H()
11.Hatalı çalıp söylediğim yerlere işaret koyarak tekrar çalışırım.			E() K() H()
12.Hatalı çalıp söylediğim ses ve tartımı fark etsem de düzeltmeye çalışmam			E() K() H()
13.Çalıp söyleyemediğim zaman arkadaşlarımdan öğrenmeye çalışmam			E() K() H()
14.Çalışırken el ya da ayakla vuruşlarını yaparım.			E() K() H()
15.Yeni bir ezgi öğrenirken önceden öğrendiğim ezgilerle ilişki kurarım			E() K() H()
16.Öğrenirken dersin dışında konular düşünürüm			E() K() H()
17.Çalıp söylerken müzikten başka şeyler düşünmem.			E() K() H()
18.Derste öğrendiğimi “ileride nasıl olsa öğrenirim” diyerek üzerinde fazla düşünmem.			E() K() H()

19.Eksik ya da hatalı seslendirdiğimde hemen farkına varırım.	E() K() H()
20.Öğrenilen ezgi ya da konuyla ilgili sorular sormam.	E() K() H()
21.Sorulan sorulara cevap vermekten sıkılmam.	E() K() H()
22.Kendi düşüncemi ifade ederken arkadaşşıma açıklamaya çalışırım.	E() K() H()
23.Öğrenirken yapılan açıklamaları dinlemem.	E() K() H()
24.Çalıp söylerken arkadaşlarıma da öğretirim.	E() K() H()
25.Sorulan sorulara çalıp söyleyerek örnek veririm.	E() K() H()
26.Öğrenilen ezgide geçen yeni bilgileri hemen defterime not alırım.	E() K() H()
27.Çalma ve söyleme becerilerine ilişkin arkadaşlarımla tartışarak doğrusunu öğrenirim.	E() K() H()
28.Bir sonraki ders öğreneceklerimi merak etmem.	E() K() H()
29.Öğrenilen konu ya da ezgilerle ilgili yeni düşünceler üretmem.	E() K() H()
30.Çalıp söylerken notalarına bakmam.	E() K() H()
31.Öğrenilen ezgileri grafik ya da şekillerle göstermeye çalışırım.	E() K() H()
32.Ne kadar doğru çalıp söylüyorum diye kendi öğrenmemi kontrol ederim.	E() K() H()
33.Çalıp söylerken sıkılırım.	E() K() H()
34.Öğrenme konusunu özetlerim.	E() K() H()
35.Öğrenirken neden-sonuç ilişkilerini bulmaya çalışırım.	E() K() H()

EK-3
ÖLÇEK UYGULAMA İZİN BELGELERİ



Sayı : 30182376-11083
Konu : Esra Kayhan'ın Anket Uygulama İzni

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.05.2016 tarihli ve 11083 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra Kayhan'ın " Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez araştırması kapsamında hazırlanmış olduğu "Müzik Öğrenme Stratejileri" isimli anket ölçeğini, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerine uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr.Ali ERKUL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı





T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Sayı : 78339419-100-E.48400
Konu : Esra KAYHAN'ın Tez Çalışması

24/05/2016

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 18/05/2016 tarihli ve 98725097-044-E.46936 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra KAYHAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez araştırmasında kullanacağı "Müzik Öğrenme Stratejileri" isimli ölçeğini Bölümümüz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulamasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Çağatay İNAM KARAHAN
Bölüm Başkanı

Adres: Eğitim Fakültesi Dekanlığı Kurupelit/Samsun
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 78
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Gönlüm MUTLU
GÜRSOY

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-302.08.01-E.16174
Konu : Esra KAYHAN



15/06/2016

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 16.05.2016 tarihli ve 49933177-302.08.01- E.11083 sayılı yazımız.
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 07.06.2016 tarihli ve 85316909/302/08.01-2276 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra KAYHAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında uygulama yapma isteğinin Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görüldüğü hakkındaki ilgi (b) yazı fotokopisi ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Recep YAPAREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)

Belgenin Asli
Elektronik İmza ile
A.Ş. / D.Ş. / M.Ş.
Fatma UZUN
Veri İşletimi ve Kontrol İşletmeni

Adres: Çarşıbaşı Bulvarı No:144 35210 Alsancak İZMİR
Telefon: 0232 4121435 Faks: 0232 4121403
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Köp Adresi: dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Aylin ALATAŞ
KAWKALAN
Bilgi İşlem İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

El imza ile belge daha sonra değiştirilebilir. Bu belgeyi değiştiren kişi hakkında yasal işlem uygulanır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/06/2016-18922



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 21180072-302.08.01
Konu : Esra KAYHAN Tez Araştırması

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 16/05/2016 tarihli ve E.11083 sayılı yazı,

İlgi yazı ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra KAYHAN'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki " konulu tez araştırması için kullanacağı "Müzik Öğrenme Stratejileri" isimli ölçeğinin, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerine uygulanması istemektedir. İlgili öğrencinin söz konusu ölçeğinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerine uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR
Dekan

Ek:İlgili bölüm yazısı (1 sayfa)

06/06/2016 Teknisyen V.
06/06/2016 Şube Müdürü V.

İsmail DEDEOĞLU
Ahmet DAL

Adres:Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000
Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks:0414 318 3646
e-Posta:egitimfakultesi@harran.edu.tr Elektronik Ağ:hp://egitim.harran.edu.tr/

Bilgi için: İsmail DEDEOĞLU (Melek ŞEKER
CAVLAK Vekaletiyile)
Unvanı: Teknisyen
Dahili No: 0414 318 3634

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



Evrak Tarih ve Sayısı: 06/06/2016-E.705

Sayı : 83533471-044
Konu : Araştırma İzni

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
SAMSUN

İlgi : a) 16.05.2016 tarih ve E.11083 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 01/06/2016 tarihli ve 1354 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Esra KAYHAN'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine yönelik anket uygulama talebinin uygun bulunduğuna ilişkin ilgi (b) yazı örneği ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Davut ÖZBAĞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı örneği

Evrak Doğrulamak İçin: http://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BEND4KFD Pin Code: 80751

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı, İdari Bina Kat:2
Telefon No: 4223773240 Faks No: 4223410406
E-Posta: personel@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/personel>

Bilgi İçin: Memet Mustafa SELÇUK
Unvan: Şef
Telefon No: 3773242



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması http://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BEND4KFD adresinden yapılabilir.



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-302.08.01-E. 8755
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 16/05/2016 tarihli, 11083 sayılı ve "Esra KAYHAN Tez Araştırması" konulu yazı
b) 10/06/2016 tarihli, 27802 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Esra KAYHAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez araştırması için kullanacağı "Müzik Öğrenme Stratejileri" isimli ölçeğini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (a) yazı ile bildirilmiştir. Konu ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesinin görüşü yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

Prof. Dr. Mehmet KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) yazı örneği (1 sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
22/06/2016

Selda KARATAŞ
Bilgisayar Uzmanı

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Doğrula/ASYCSH>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon: +90 248 213 11 90 Faks: +90 248 213 11 91
e-Posta: ondb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ondb.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iritibat: Selda KARATAŞ
Evrak Pin Kodu: 33451
Kep Adresi : makar@ha01.kep.tr





T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı: 26468960-044/20582

Konu: Esra KAYHAN'ın Ölçek Uygulama İzni

30/05/2016

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.05.2016 tarihli ve 49933177-302.08.01-E.11083 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra KAYHAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında "Müzik Öğrenme Stratejileri" isimli ölçeğini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

imza

Prof. Dr. Eray ALPER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



Bu belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.
U.Ü. Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA Bilgi için :Çiğdem ŞENOL
Tel: 0224 294 00 44 Faks: 0224 294 00 37 Şef
e-posta : uugs@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr Tel: 0224 294 00 38
Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?7VW_FjnTp0Gg2wtDohBf0Q

